

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO  
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

**ELIANE GOMES RODRIGUES**

**ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE  
GOVERNADOR VALADARES: CAMINHOS E DESAFIOS PARA A EQUIDADE**

JUIZ DE FORA

2019

**ELIANE GOMES RODRIGUES**

**ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE  
GOVERNADOR VALADARES: CAMINHOS E DESAFIOS PARA A EQUIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Rezende Silveira de Alcântara

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gomes Rodrigues, Eliane.

Acessibilidade arquitetônica nas escolas estaduais de Governador Valadares : caminhos e desafios para a equidade / Eliane Gomes Rodrigues. -- 2019.

109 f.

Orientadora: Edna Rezende Silveira de Alcântara

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Acessibilidade arquitetônica. 2. Inclusão escolar. 3. Pessoas com deficiência. I. Rezende Silveira de Alcântara, Edna, orient. II. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho aos meus pais e às pessoas com deficiência que desejam frequentar a escola de ensino regular.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram direta e indiretamente em todos os momentos desta pesquisa: Edna, Diovana, Laura, Katuscia, Wagner Rezende, Priscila, Antônio Sebastião, Eny, Luiz Guilherme, Rosane, Liliane, Wagner Chagas, Leônidas, Andreia, Claudio, Flávia, Elísio, Cristina, Ana Cristina, José Rogério, Cilneia, Pedro, Alessandro, e demais pessoas que colaboraram mesmo sem se dar conta de suas contribuições. Vocês não sabem o quanto foram importantes para que este trabalho fosse concluído. Muito obrigada a todos vocês!

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Unindo a literatura sobre os direitos das pessoas com deficiência e os novos paradigmas a respeito da inclusão escolar, apresentamos um caso de gestão que irá discutir a acessibilidade arquitetônica em três escolas estaduais do município de Governador Valadares e o caminho percorrido pelos respectivos gestores no sentido de tornar os espaços escolares acessíveis. Diante das dificuldades encontradas para eliminar as barreiras físicas e atitudinais concernentes à inclusão perguntamos quais são as ações necessárias de responsabilidade da Supervisão de Infraestrutura Escolar para se promover as adaptações arquitetônicas de acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de Governador Valadares. O objetivo geral deste trabalho é identificar os entraves que ocorrem tanto nas escolas quanto na Supervisão de Infraestrutura Escolar que impedem as adaptações arquitetônicas nos prédios escolares. Já os objetivos específicos são: descrever como acontece o processo de inclusão e exclusão no ambiente escolar de acordo com as características dos espaços construídos; analisar os aspectos arquitetônicos dos prédios escolares que levam à inclusão ou exclusão dos alunos em três escolas de Governador Valadares e propor um plano de ação voltado para acessibilidade arquitetônica no município baseado em critérios de acesso e permanência de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida na escola de ensino regular, buscando meios de promovê-la através de soluções propositivas para gestores escolares e profissionais da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) que trabalham na área de construção civil, como engenheiros, arquitetos e técnicos em edificações. O referencial teórico abrange os estudos de Sasaki (2005), Mantoan (2003) e Santos (2002) quanto aos aspectos relacionados à inclusão escolar, e Duarte e Cohen (2006), bem como Ribeiro (2004) quanto à acessibilidade arquitetônica como meio de desenvolvimento de afeto pelo lugar. Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, através de aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. O público respondente abrange gestores escolares e corpo técnico da Superintendência Regional de Ensino. A análise dos dados nos permite uma melhor compreensão de quais são os principais obstáculos frente à reformulação necessária dos prédios públicos escolares quanto à acessibilidade e aponta caminhos para eliminar estes obstáculos de forma efetiva e eficaz, contribuindo com a atuação dos profissionais da educação, no intuito de promover a equidade no acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas públicas.

**Palavras-Chave:** Acessibilidade arquitetônica. Inclusão escolar. Pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

The present dissertation was developed in the Professional Master's degree in Education Management and Assessment (PPGP – Professional post-graduation program) of the Center for Public Policy and Assessment in Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Assembling the literature about the rights of disabled people and the newer paradigms about school inclusion, we present a management case, which will discuss the architectural accessibility at three state schools in Governador Valadares city and the path taken by the corresponding school principals in order to turn the school buildings accessible. With the problems found to eliminate the physical and attitudinal barriers pertaining to inclusion we ask what are the necessary actions among the responsibilities from the Supervision of School Infrastructure to promote de architectural acessibility in the state school buildings from Governador Valadares. The main goal of this work is identifying the problems that occurs either in schools also in the Supervision of School Infraestructure that prevents the architectural adaptations in the school buildings. The specifics goals are: describing how occurs the inclusion and exclusion processes in schools according the architectural features on the built spaces, analysing the architectural features on the school buildings that leads to inclusion or exclusion of the students in three schools from Governador Valadares, and proposing an Educational Action Plan based on access and permanency of disabled people in the mainstream school, searching for manners to promote it through solutions useful for school principals, professionals from Educational State Secretary, who works in this field as engineers, architects and building technicians. Theoretical references includes studies from Sasaki (2005), Mantoan (2003) and Santos (2002) about school inclusion, and Duarte and Cohen (2006), such as Ribeiro (2004) about architectural accessibility as the way to develop affection for the place. To develop this work, we use as methodology the qualitative research through applied questionnaires and structured interviews. The responding public was the schools principals and the thecnicians from the Regional Education Department. The data analysis let us a better comprehension of the main barriers faced to the necessary reformulation by the public buildings schools about acessibility and lead us in a path to eliminate this barriers in an effective and powerful way, contributing to educators, in order to promote de equity in access and permanency of disabled people in public school.

**Keywords:** Architectural acessibility. School inclusion. Disabled people.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares .....	31
Figura 2 - Diagrama de setorização de escola de Educação Básica .....	41
Figura 3 – Fachada da Escola Estadual A .....	43
Figura 4 – Acesso de alunos da Escola Estadual A .....	43
Figura 5 – Cozinha da Escola Estadual A .....	45
Figura 6 – Tanque de lavar panelas da Escola Estadual A.....	45
Figura 7 – Instalações hidráulicas da cozinha da Escola Estadual A.....	46
Figura 8 – Banheiros de alunos da Escola Estadual A.....	46
Figura 9 – Cozinha reformada da Escola Estadual A.....	47
Figura 10 – Banheiro de alunos reformado da Escola Estadual A .....	48
Figura 11 – Acesso principal da Escola Estadual B .....	50
Figura 12 – Bloco de salas de aula da Escola Estadual B .....	50
Figura 13 – Banheiro adaptado para pessoas com deficiência física da Escola Estadual B.....	51
Figura 14 – Vestiário adaptado para pessoas com deficiência da Escola Estadual B .....	52
Figura 15 – Vaga de estacionamento adaptado para pessoas com deficiência na Escola Estadual B .....	52
Figura 16 – Fachada principal da Escola Estadual C.....	54
Figura 17 – Rampa de acesso ao segundo pavimento da Escola Estadual C .....	55
Figura 18 – Rampa de acesso à quadra da Escola Estadual C .....	55
Figura 19 – Rota acessível na Escola Estadual C.....	56
Figura 20 – Banheiro acessível da Escola Estadual C.....	56
Figura 21 – Escada na Escola Estadual C .....	57

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica no Brasil – 2009 a 2017 .....	27
Gráfico 2 – Número de alunos com deficiência na EE A em 2018 .....	48
Gráfico 3 – Número de alunos com deficiência na Escola B em 2018 .....	53
Gráfico 4 – Número de alunos com deficiência da EE C em 2018.....	58

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Espaços acessíveis em escolas estaduais de Governador Valadares.....	72
Quadro 2 - Dados da pesquisa e ações propositivas por sujeito de pesquisa .....	87
Quadro 3 - Ações a serem executadas pelo Setor de Infraestrutura Escolar.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anvisa	Agencia Nacional de Vigilância Sanitária
Carpe	Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Dafi	Diretoria Administrativa e Financeira
Deop	Departamento de Obras Públicas do Estado de Minas Gerais
Deer/MG	Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem de Minas Gerais
Dipe	Diretoria de Pessoal
Dire	Diretoria Pedagógica
EE	Escola Estadual
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	OMS Organização Mundial de Saúde
ONU	ONU Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDL	Pessoa com Dificuldade de Locomoção
PNE	Plano Nacional de Educação
QUESE	Quota Estadual Salário Educação
RDA	Recurso Diretamente Arrecadado
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

Scae	Sistema de Controle do Atendimento Escolar
Simade	Sistema de Administração Escolar de Minas Gerais
Simec	Sistema Integrado de Monitoração, Execução e Controle do Ministério da Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares
TC	Termo de Compromisso
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO FATOR DE INCLUSÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 MARCOS LEGAIS SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL .....	18
1.2 INCLUSÃO SOCIAL, EDUCACIONAL E ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	22
1.3 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS .....	28
1.3.1 Os dispositivos legais sobre acessibilidade da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais .....	28
1.3.2. A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares .....	29
1.3.3 A supervisão de infraestrutura escolar, o setor de rede física e as ações voltadas para a acessibilidade arquitetônica no município.....	32
1.4 AS ESCOLAS E SEUS ESPAÇOS (IN) ACESSÍVEIS .....	41
1.4.1 O caso da Escola Estadual A .....	42
1.4.2 Práticas inclusivas na Escola Estadual B.....	49
1.4.3 Escola Estadual C: um exemplo para escolas acessíveis.....	53
<b>2 ESPAÇOS ESCOLARES E O NOVO PARADIGMA DA INCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b> .....	<b>60</b>
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	60
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	61
2.2.1 Considerações sobre integração e inclusão escolar .....	62
2.2.2 Espaço escolar, currículo invisível e afetividade .....	65
2.2.3 Reflexões teóricas sobre acessibilidade nos espaços escolares .....	68
2.3. ANÁLISE DOS DADOS.....	70
2.3.1 Percepção dos gestores quanto à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares.....	70
2.3.2. Dificuldades enfrentadas pelos técnicos do setor de rede física da SRE para adequar e adaptar os espaços escolares aos padrões de acessibilidade arquitetônica vigentes .....	77

2.3.3 A visão de três gestores escolares quanto ao caminho que se faz para se tornar uma escola acessível.....	82
2.3.4 Considerações sobre a análise dos dados.....	84
<b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOVERNADOR VALADARES</b> .....	<b>86</b>
3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO .....	89
3.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário para gestores de escolas públicas estaduais do município de Governador Valadares sobre acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada aplicada a Técnicos planejadores do ambiente escolar sobre acessibilidade arquitetônica nas Escolas Estaduais</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C - Entrevista Semiestruturada aplicada a gestores escolares sobre acessibilidade arquitetônica nas Escolas Estaduais .....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O presente caso de gestão tem por finalidade estudar alguns problemas encontrados nas escolas estaduais do município de Governador Valadares, Minas Gerais (MG) concernentes à acessibilidade arquitetônica dos edifícios. Através da nossa experiência como arquiteta do setor de Infraestrutura Escolar da 13ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) constatamos que muitos prédios escolares possuem acessibilidade improvisada ou não possuem nenhuma acessibilidade, sendo este um fato causador de constrangimento aos alunos com deficiência ou com dificuldades de locomoção, que, em certas situações, se veem excluídos das atividades escolares e do convívio dos colegas por falta de acesso a todos os ambientes da escola.

Atuando na SRE há 13 anos percebemos como os gestores escolares criam soluções paliativas no intuito de resolver esses problemas, sem o apoio do Estado. O Estado, por sua vez, tem ciência da legislação que determina a adaptação dos prédios públicos, mas como a população com deficiência física ou com dificuldade de locomoção possui pouca força política não se torna prioridade para desenvolvimento de projetos que possam garantir a locomoção e a autonomia dessa parcela da população.

Diante deste contexto, perguntamos: quais são as ações necessárias de responsabilidade da Supervisão de Infraestrutura Escolar para se promover as adaptações arquitetônicas de acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de Governador Valadares?

O objetivo geral deste trabalho é identificar os entraves que ocorrem tanto nas escolas quanto na Supervisão de Infraestrutura Escolar que impedem as adaptações arquitetônicas nos prédios escolares. Já os objetivos específicos são: descrever como acontece o processo de inclusão e exclusão no ambiente escolar de acordo com as características dos espaços construídos; analisar os aspectos arquitetônicos dos prédios escolares que levam à inclusão ou exclusão dos alunos em três escolas de Governador Valadares e propor um plano de ação voltado para acessibilidade arquitetônica no município baseado em critérios de acesso e permanência de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida na escola de ensino regular, buscando meios de promovê-la através de soluções propositivas para gestores escolares e profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais



(SEE/MG) que trabalham na área de construção civil, como engenheiros, arquitetos e técnicos em edificações.

Cabe ressaltar que além das pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, o público alvo da Educação Especial abrange as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008a). No entanto, o objeto de estudo deste trabalho limita-se às barreiras arquitetônicas que impedem ou dificultam a locomoção de indivíduos com ou sem deficiência, também chamadas de pessoas com mobilidade reduzida. Neste grupo estão as pessoas, que por qualquer motivo, possuem dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo pessoas idosas, gestantes, lactantes, obesas, e com crianças de colo (BRASIL, 2015a, p. 8).

O primeiro capítulo desta pesquisa faz uma revisão a respeito dos principais protocolos nacionais e internacionais sobre inclusão, enfatizando as políticas educacionais que norteiam as ações nesse sentido. Perpassa também pelas políticas estaduais adotadas pela SEE/MG, finalizando com a maneira com a qual a SRE de Governador Valadares vem lidando com essa questão, até chegar ao estudo de caso de três escolas com práticas diferentes no que tange à inclusão no município.

O segundo capítulo inclui o percurso metodológico utilizado para o estudo dos casos, que compreendeu a observação retrospectiva dos espaços escolares escolhidos para exemplificar os processos de inclusão e exclusão a partir do espaço construído, o referencial teórico sobre pessoas com deficiência física/mobilidade reduzida, suas dificuldades no ambiente social, incluindo a escola; a mudança de paradigma de integração para inclusão escolar, e por último, a análise de dados coletados, através de questionários e semiestruturadas com gestores e técnicos planejadores do espaço escolar, que evidenciam os principais entraves encontrados por esses profissionais na promoção da acessibilidade nas escolas.

Já o terceiro capítulo, propõe um plano de ação para adaptação de todas as escolas à acessibilidade arquitetônica no município de Governador Valadares, utilizando critérios que estabeleçam prioridades de intervenção nos prédios escolares de acordo com as demandas de inclusão, e que visem promover a inserção de pessoas com deficiências físicas/mobilidade reduzida no sistema

educacional da educação básica, de forma a prezar pela equidade no acesso e permanência desse público nas escolas.

Em 2019, em meio a um cenário político e econômico desfavorável à diversidade, muitos são os desafios a enfrentar no sentido de promoção de práticas inclusivas. As minorias perdem força no país diante de uma gestão nacional conservadora que combate a tendência mundial de fortalecimento de grupos excluídos como negros, mulheres, índios, homossexuais e pessoas com deficiência. Os direitos humanos que marcaram o século XX são fortemente criticados pelo governo e os recursos para a educação são cada vez menos prioritários para tal administração. Contrariando as experiências de outros países que se desenvolveram investindo em educação, temos um governo que enfraquece em muitos aspectos o desenvolvimento da nação desvalorizando o ensino de qualidade, a pesquisa, a ciência, e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Este trabalho começou a ser concebido em 2016 quando o cenário político começava a sofrer mudanças nesse sentido. Havia um governo que apoiava a diversidade e fortalecia grupos minoritários. Interrompido por grupos opostos, passou-se a um governo de transição marcado pela austeridade, culminando com a eleição de um governo ultraconservador. Ao final do trabalho, o panorama nacional encontra-se muito distante daquele quando foi iniciado. As mudanças políticas ocorridas durante a pesquisa promoveram uma reviravolta que altera a exequibilidade do Plano de Ação proposto, principalmente em se tratando de financiamento. No entanto, nossa maior proposta é preparar o caminho para que as mudanças possam ocorrer quanto à promoção da inclusão escolar.

Os governos democráticos são marcados por períodos de alternância, como é o caso do Brasil. No entanto, consideramos que as tendências mundiais, os estudos e as linhas de pesquisa contemporâneas levam a pensar nesse caminho de empoderamento de minorias como um processo ascendente, pautado pela razão e pela história da evolução humana, que não recuará mais. Este trabalho visa contribuir, ainda que de forma projetual, para promover o acesso e permanência de pessoas com deficiência no ambiente escolar, reduzindo assim a segregação social ocorrida em função de limitações físicas, sensoriais e mentais que acometem pessoas de todas as classes, raças e credos, independentemente da temporalidade em que essa segregação ocorre.

## 1 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO FATOR DE INCLUSÃO

O objetivo deste primeiro capítulo é apresentar o tema da inclusão, cuja relação com a acessibilidade arquitetônica é intrínseca, como uma questão primordial no sentido de assegurar os direitos humanos não só das pessoas com deficiência física, mas também das pessoas com dificuldade de locomoção no ambiente escolar. Ao longo do tempo, o assunto vem se tornando tema de debates e conferências no mundo todo, e no Brasil ainda enfrenta grandes desafios neste sentido.

Na primeira seção, serão comentados alguns protocolos mundiais sobre os direitos das pessoas com deficiência, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência de Salamanca, salientando as orientações internacionais de políticas de inclusão. Na segunda seção, serão abordadas legislações brasileiras que vão desde a Constituição Federal (CF) de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência entre outras, apresentando os direitos dessas pessoas à inclusão social, e fundamentalmente, à educação. Na terceira seção, serão expostas as ações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e particularmente o movimento realizado pela Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares nesse sentido. E na quarta seção será apresentado o estudo de caso em três escolas de Governador Valadares que adotaram condutas diferentes frente aos desafios impostos pelo ambiente escolar construído. As escolas foram selecionadas de acordo com a relevância dos fatos ocorridos nesses estabelecimentos ao longo do tempo, e as consequências que trouxeram e ainda trazem para o contexto social da inclusão/exclusão educacional.

Os casos apresentados representam formas de incluir ou excluir através do espaço físico, também chamado de ambiente construído. Importante ponderar que a realidade dessas escolas não descreve o que acontece em toda a rede de ensino, mas constituem exemplos de situações cotidianas enfrentadas por gestores no seu trabalho à frente de uma escola. Na primeira situação temos um exemplo de exclusão motivado pelas barreiras do ambiente escolar, cujos atores envolvidos tiveram dificuldades em propor soluções para o caso, o que acabou motivando a evasão de uma aluna com deficiência física da instituição de ensino. Na segunda

situação, temos o exemplo de uma escola que recebe alunos com deficiências devido às suas características arquitetônicas favoráveis à inclusão de pessoas com mobilidade reduzida. Já no terceiro caso, temos um prédio escolar construído com todas as rotas acessíveis, constituindo-se exemplo para construção de novos estabelecimentos.

Passamos na seção seguinte aos principais marcos que tratam da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional.

## 1.1 MARCOS LEGAIS SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

O primeiro marco sobre a dignidade humana no pós-guerra é a Declaração Universal dos Direitos Humanos que se constitui em um documento divisor de águas quanto ao objetivo de se promover a paz mundial e garantir direitos inerentes a todos os indivíduos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Apoiada em valores de igualdade e justiça, em seu artigo 1º afirma que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito. E, no intuito de se construir um mundo mais justo, faz um convite para que todos os indivíduos e órgãos da sociedade se empenhem no seu cumprimento por meio do ensino e da educação (GUERREIRO, 2012). No artigo 26, afirma que todo ser humano, sem distinção, tem direito à instrução e esta deve ser gratuita em seus graus elementares e fundamentais. Mais ainda, que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Quanto ao direito de ir e vir, a Declaração afirma que todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção. Essa afirmação iniciou o combate às barreiras arquitetônicas neste contexto do pós-guerra, em meados do século XX, e desde então, vem inspirando novas conferências e convenções que abrangem a inclusão social no mundo todo, com destaque neste trabalho para a inclusão educacional.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem – Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) veio trazer novos paradigmas para a educação no âmbito mundial (UNESCO, 1990). Em meio a um cenário de inúmeras desigualdades e diversidades educacionais, mas também de um sentimento de esperança, foi

elaborado um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem com diversos objetivos educacionais. Um deles, explícito no artigo 3, se refere à universalização do acesso à educação e à promoção da equidade. O artigo nos diz que é preciso melhorar a qualidade da educação, bem como reduzir as desigualdades. Já no inciso 5, há uma referência direta às pessoas com deficiência:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, s/p).

E no tópico Objetivos e Metas, a primeira proposta aos países participantes da conferência menciona prioridade aos pobres e às pessoas com deficiências: “Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências” (UNESCO, 1990, s/p).

Este Plano de Ação define que os pobres e as pessoas com deficiência são classificados como categorias prioritárias nos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação.

Quatro anos mais tarde, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha, em cooperação com a Unesco, e estabeleceu a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, um documento que apela a todos os governos a:

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:
  - atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
  - adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (BRASIL, 1994, p. 1).

Esta Declaração tem como princípio fundamental o dever das escolas regulares de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições

físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No item Orientações para Ações em Nível Nacional, Fatores Relativos à Escola, há uma menção sobre os prédios escolares:

[...] o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares (BRASIL, 1994, p. 8).

Mais recentemente, em 2006, a ONU, em uma Assembleia Geral, estabeleceu a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo objetivo é “proteger e assegurar as condições de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2008a, p. 27). Essa convenção define que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008a). O artigo 9 desta convenção trata exclusivamente da acessibilidade, pontuando os principais aspectos de infraestrutura e informação que devem ser levados em conta na promoção da inclusão das pessoas com deficiência:

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural. Estas medidas, que deverão incluir a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, deverão ser aplicadas, entre outros, a:
  - a. Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, moradia, instalações médicas e local de trabalho; e

- b. Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência;
2. Os Estados Partes deverão também tomar medidas apropriadas para:
- a. Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de padrões e diretrizes mínimos para a acessibilidade dos serviços e instalações abertos ou propiciados ao público;
  - b. Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ou propiciados ao público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;
  - c. Propiciar, a todas as pessoas envolvidas, uma capacitação sobre as questões de acessibilidade enfrentadas por pessoas com deficiência;
  - d. Dotar, os edifícios e outras instalações abertas ao público, de sinalização em braile e em formatos de fácil leitura e compreensão;
  - e. Oferecer formas de atendimento pessoal ou assistido por animal e formas intermediárias, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público;
  - f. Promover outras formas apropriadas de atendimento e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar-lhes seu acesso a informações;
  - g. Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à internet; e
  - h. Promover o desenho, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação em fase inicial, a fim de que estes sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a um custo mínimo (BRASIL, 2008a, p. 134).

Segundo Mazzotta e D'antino (2011), essa convenção se baseia no modelo social de interpretação da deficiência, enfatizando as limitações funcionais impostas pelo ambiente físico e social mais do que as condições individuais. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência dispõe sobre os direitos sociais, econômicos, culturais, civis e políticos, assinalando peculiaridades em seu exercício por pessoas com deficiência incluindo claramente questões educacionais. Em seu texto, além do reconhecimento das contribuições das pessoas com deficiência, conforme trecho a seguir, está também claro o seu propósito:

reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza (...) O propósito

da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2008a, p. 133).

De acordo com dados de 2011 da Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de um bilhão de pessoas possuem algum tipo de deficiência no mundo. E, das crianças com deficiência, nos países em desenvolvimento, 90% não frequentam a escola. Dentro deste contexto, a ONU vem ampliando seu apelo, feito inicialmente em 1948, para que as nações de todo mundo se empenhem na efetivação dos direitos do ser humano, enfatizando os direitos das pessoas com deficiência a uma vida digna e que lhes possibilite o desenvolvimento de todas as suas faculdades intelectuais, físicas, cognitivas realizadas pelo sistema educacional assim como acontece às pessoas sem nenhum tipo de deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016).

Na próxima seção serão apresentadas as leis que regem a inclusão social e educacional no Brasil, bem como as normas técnicas estabelecidas para a acessibilidade arquitetônica das edificações.

## 1.2 INCLUSÃO SOCIAL, EDUCACIONAL E ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

No Brasil, o princípio da dignidade da pessoa humana foi positivado na Constituição da República de 1988, como na maioria das constituições do pós-guerra, seguindo diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, somente a positivação desse princípio é pouco para as pessoas com deficiência. É preciso a garantia de seu efetivo exercício. Nesse sentido, uma sociedade somente será considerada desenvolvida quando garantir a inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional. Na Constituição Brasileira, a educação foi positivada como um direito social, sendo dever do Estado e da família, dentro do quadro dos Direitos Fundamentais.

Alinhada a esse princípio, a LDB, aprovada em 1996, diz, no artigo 58, que a Educação Especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, atendendo ao disposto no artigo 1º, que diz que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas



manifestações culturais. Com o Capítulo V dedicado exclusivamente à Educação Especial, enfatiza que a oferta dessa modalidade de ensino é dever constitucional do Estado e tem início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2/2001, instituiu também diretrizes nacionais para a Educação Especial, levando-se em conta os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (BRASIL, 2001). Em seu artigo 12, parágrafo 1º, diz que deve haver a adaptação arquitetônica à acessibilidade, promovendo a eliminação de barreiras na edificação, e também deve ser condicionada à autorização e à construção de novas escolas ao preenchimento de infraestrutura definidos (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lançou um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que trata a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas do sistema educacional brasileiro, sendo ofertada ao aluno com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b). Para Guerreiro (2012), essa modalidade de ensino garante ao seu público a inclusão no sistema educacional, bem como a infraestrutura necessária para seu aprendizado. A autora afirma que:

Deve ser transversal desde a educação infantil até a educação superior e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de seu alunado específico, orientando os sistemas de ensino para garantir, entre outros aspectos, a acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação (GUERREIRO, 2012, p. 218).

Segundo o Decreto nº 7.611/2011, o dever do Estado para com o público alvo da educação inclusiva deve ser efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I- Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais (BRASIL, 2011, s/p).

O artigo 5º desse decreto determina que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal para adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade (BRASIL, 2011).

Seguindo a linha de um sistema inclusivo, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, através da meta 4, veio ressaltar a necessidade de universalizar o acesso à educação básica para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, garantindo, inclusive, Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de um sistema educacional que ofereça sala de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados (BRASIL, 2014). Esse é um dos principais dispositivos legais no Brasil para se promover a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, baseando-se no princípio da equidade, aqui entendida como senso de justiça na igualdade de oportunidades.

O direito à educação pressupõe a participação plena do aluno com deficiência no ambiente escolar, ou seja, em todas as atividades pedagógicas, esportivas ou de lazer. Dessa forma, o direito social da educação demanda outros direitos para ser efetivado. Nesse caso, o direito constitucional da acessibilidade física é necessidade básica para o direito social da educação.

Desde a Constituição de 1988, nos artigos 227 e 244, já estava prevista a construção e adaptação de logradouros públicos para garantir o acesso a pessoas com deficiência (BRASIL, 2015b). No entanto, somente nas últimas décadas, a legislação brasileira avançou em termos de inclusão social. Cinco documentos importantes marcam esse avanço, estabelecendo critérios de inclusão e acessibilidade: a Lei nº 10.048/2000, que trata da prioridade de atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000a); a Lei nº 10.098/2000, que dispõe sobre a acessibilidade física (BRASIL, 2000b); a NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) de 2004, que normatiza a acessibilidade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015), o Decreto-Lei nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) e, por último, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a).

Esta última trata tanto da acessibilidade quanto do direito das pessoas com deficiência à educação. Define o conceito de acessibilidade e demais conceitos que permeiam o universo das pessoas com deficiência, tais como: desenho universal,

tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, pessoas com mobilidade reduzida, elementos de urbanização, mobiliário urbano, residências inclusivas, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, atendente pessoal, profissional de apoio escolar, e acompanhante. Muitas dessas definições estão intimamente ligadas ao processo inclusivo escolar.

No que tange à acessibilidade como direito, a Lei garante às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social. Segundo o Estatuto, os projetos que tratam do meio físico devem atender aos princípios do Desenho Universal.

Entende-se por Desenho Universal a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015a).

O artigo 56 da Lei nº 13.146/2015 dispõe que a construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis, cabendo ao poder público aprovar os projetos e fiscalizar sua execução a fim de garantir a acessibilidade. Já o artigo 57 diz que as edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes (BRASIL, 2015a).

Além do ponto de vista legal, essas normas técnicas visam estabelecer conceitos e parâmetros de construção e adaptação de edifícios à acessibilidade aos profissionais da área. Nesse sentido, a ABNT desenvolveu a Norma Brasileira (NBR) nº 9050, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015). Essa NBR define acessibilidade como um conjunto de ações e possibilidades que garantem o direito de ir e vir com segurança e autonomia a espaços, mobiliários, transportes, equipamentos, além do direito da informação e comunicação em edifícios públicos ou privados, em zona urbana ou rural às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme texto abaixo:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de

espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 16).

Outro conceito muito utilizado por profissionais da construção civil que prezam pela acessibilidade é o conceito de rota acessível, definido na NBR como um trajeto livre de obstáculos, que interliga espaços de origem e destino de forma contínua, incluindo ambientes externos e internos, como descrito a seguir:

Rota acessível: trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecte os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência e mobilidade reduzida. A rota acessível pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, pisos, corredores, escadas e rampas, entre outros (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 19).

Salienta-se que, tanto na definição de acessibilidade, quanto na definição de rota acessível, a NBR 9050 preza pela utilização dos espaços de forma segura e autônoma pelas pessoas com deficiência na locomoção, alcance e percepção dos espaços.

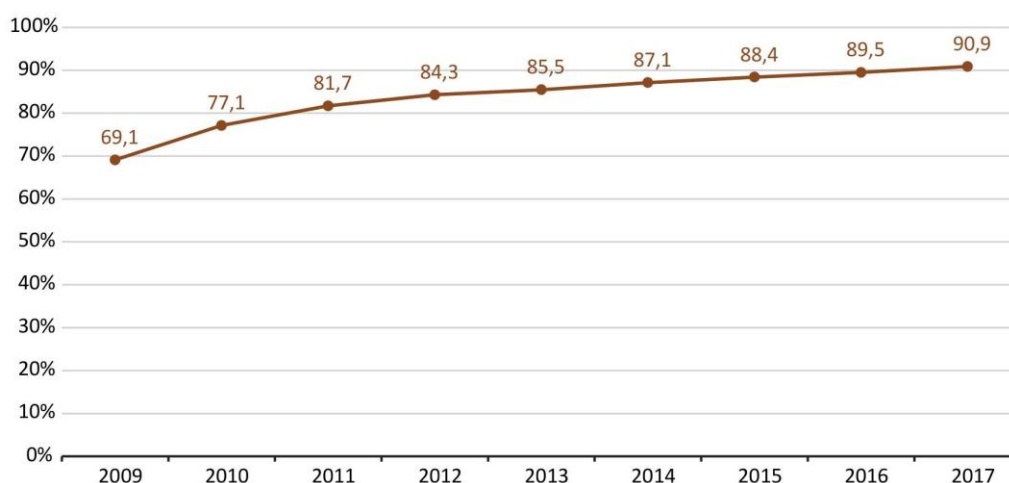
A legislação brasileira e as normas técnicas visam atender essa parcela minoritária da população, mas não menos digna em direitos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da publicação intitulada Pesquisa Nacional de Saúde 2013: Ciclos de vida, Brasil e grandes regiões (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013) revelaram que 6, 2% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. A publicação estimou 200, 6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes. Entre as deficiências consideradas, estão: visual, auditiva, física e intelectual. A pesquisa revelou também que 1, 3% da população tem algum tipo de deficiência física e quase a metade desse total tem grau intenso ou muito intenso de limitações, ou seja, não conseguem realizar atividades habituais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

De acordo com a publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) intitulada “Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2018”, houve um aumento do percentual de alunos público-alvo da Educação Especial de 4 a 17 anos de idade em classes comuns da educação básica:

O aumento do número desses alunos nas classes comuns foi acentuado entre 2009 e 2011 (12, 6 p.p.), tornando-se gradativo nos anos subsequentes. Ao longo do período considerado, o indicador aumentou 21, 8 p.p. Em 2017, do total de 827.243 alunos dessa população, 751.909 (90, 9%) estavam matriculados em classes comuns do ensino regular e/ou na educação de jovens e adultos (BRASIL, 2018, p. 85).

O Gráfico 1, extraído do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, apresenta a curva crescente de alunos com deficiência matriculados em escolas de ensino regular entre os anos de 2009 e 2017.

**Gráfico 1 - Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica no Brasil – 2009 a 2017**



**GRÁFICO 4** Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da educação básica – Brasil – 2009-2017

Fonte: Elaborado pela Direde/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2009-2017).

Fonte: Brasil, 2018.

Ainda assim, considerando a legislação brasileira acerca da inclusão, bem como os protocolos internacionais nessa linha, o processo de transformação de espaços escolares obsoletos em espaços escolares acessíveis ainda se dá de forma muito lenta. Os atores envolvidos possuem dificuldade de reconhecer a importância da inclusão e o alento que ela pode proporcionar a esse público sofrido, muitas vezes, privado de sua dignidade pela falta de conscientização dos agentes públicos. A SRE de Governador Valadares não se diferencia das demais regionais nesse sentido, pois vem dispensando atenção secundária na solução de problemas relativos à acessibilidade arquitetônica em seus prédios escolares.

Na seção seguinte serão explicados os papéis do estado e da SRE no que tange à acessibilidade física nas escolas.

### 1.3 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

Nessa seção será apresentado o posicionamento do governo estadual sobre Educação Inclusiva, incluindo Resoluções e Pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE), bem como ações regionais e locais, considerando a função da Superintendência Regional de Ensino, o funcionamento da sua Diretoria Administrativa e Financeira, e o papel da Supervisão de Infraestrutura Escolar nas intervenções realizadas nos prédios escolares.

#### **1.3.1 Os dispositivos legais sobre acessibilidade da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**

A SEE/MG possui um Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais que tem por objetivo desenvolver ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos AEE, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público-alvo da Educação Especial nos municípios.

As orientações contidas nesse documento estão baseadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e na Resolução nº 460/2013 do CEE, que dispõe:

Art. 8º – A instituição deverá acolher e matricular todos os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras, devendo a matrícula ser feita prioritariamente em classes do ensino regular, em todos os níveis e modalidades de ensino ou em escolas de educação especial, quando essa alternativa for considerada a mais apropriada para o educando, respeitada a decisão da família (MINAS GERAIS, 2014a, s/p).

Já o Parecer nº 895/2013 mantém o trabalho realizado pelas escolas especiais no estado e pontua que:

É de fundamental importância que todas as escolas das redes pública e privada de ensino, sejam elas regulares ou especiais, para serem autorizadas a funcionar, tenham prédios escolares acessíveis, sem as barreiras arquitetônicas que inviabilizem a inclusão escolar dos alunos com dificuldades na locomoção e que os prédios escolares em funcionamento recebam as reformas para se adequarem às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas para Acessibilidade (MINAS GERAIS, 2014b, s/p).

O parecer foi elaborado de acordo com as diretrizes do Decreto Federal nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009), e o Decreto Presidencial nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011).

### **1.3.2. A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares**

A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares é classificada como SRE de Porte I, ou seja, está entre as 7 maiores do estado. Abrange 132 escolas estaduais distribuídas em 40 municípios na Região do Vale do Rio Doce. Por ser classificada como Porte I, possui duas Diretorias Pedagógicas (Dire), nomeadas Dire A e Dire B, uma Diretoria de Pessoal (Dipe) e uma Diretoria Administrativa e Financeira (Dafi) (ver organograma na página 29).

Segundo o Decreto nº 45.849 de 27 de dezembro de 2011, as disposições sobre as Superintendências Regionais de Ensino são:

Art. 70. As Superintendências Regionais de Ensino estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta e têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes:

I – Promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;

II – Orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;

III – coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas;

IV – Coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;

V – Planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;

VI – Fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;

VII – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento;

VIII – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual;

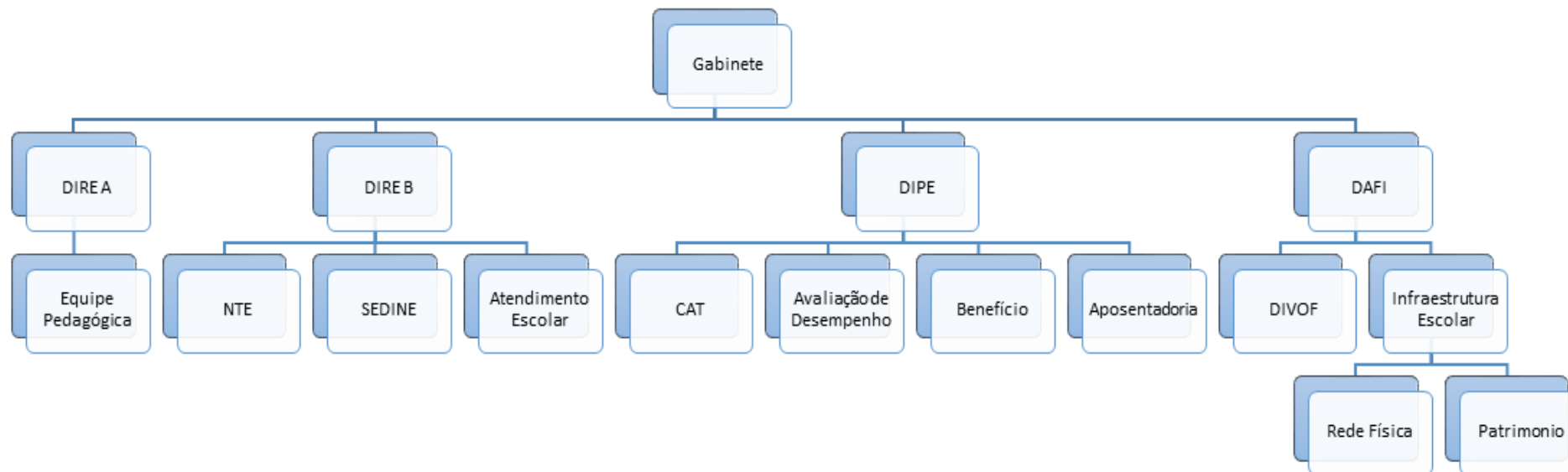
IX – Coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e

X – Coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais (MINAS GERAIS, 2011, s/p).

A Figura 1 apresenta de forma simplificada as diretorias e demais setores da SRE de Governador Valadares.



**Figura 1 – Organograma da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares**



Fonte: Figura elaborada pela autora, 2019.

A Dafi é a diretoria de operacionalização de todo recurso financeiro que é repassado para as escolas. As escolas são instituições jurídicas, de direito privado, sem fins lucrativos, denominadas Caixas Escolares. As Caixas Escolares recebem recursos do governo federal, como os repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); do governo estadual, como a Quota Estadual do Salário Educação (Quese) e Tesouro; do Banco Mundial; e ainda administram Recursos Diretamente Arrecadados (RDA). Quem instrui, monitora e analisa documentos referentes à vida financeira da escola é a Supervisão Operacional e Financeira (Divof).

A Divof, subordinada à Dafi, é a responsável pelo repasse de recursos através do setor de contabilidade, compras, frota, boletins de viagens, além da prestação de contas. Paralela a ela está a Supervisão de Infraestrutura Escolar que será apresentada na subseção a seguir.

### **1.3.3 A supervisão de infraestrutura escolar, o setor de rede física e as ações voltadas para a acessibilidade arquitetônica no município**

A Supervisão de Infraestrutura Escolar está subordinada à Dafi administrativamente, mas também está subordinada à Superintendência de Infraestrutura Escolar/Órgão Central, tecnicamente. Tem por objetivo gerenciar os prédios escolares estaduais e também os bens permanentes das escolas.

O setor de Rede Física, vinculado à Supervisão de Infraestrutura Escolar, é responsável pela manutenção e conservação dos edifícios escolares, promovendo obras de reforma, ampliação, construção de quadras, adaptações para acessibilidade e todos os serviços necessários ao perfeito funcionamento do patrimônio edilício pertencente à SEE/MG.

Segundo o Decreto nº 45.849/2011, citado anteriormente:

Art. 64. A Diretoria de Gestão da Rede Física tem por finalidade executar e acompanhar as ações administrativas e operacionais relacionadas aos processos de construção, ampliação e reforma de prédios escolares, competindo-lhe:

I – Compatibilizar a demanda por obras no sistema educacional público, de acordo com a Superintendência de Organização e Atendimento Educacional e com as Superintendências Regionais de Ensino;

- II – Dimensionar o custo das intervenções em prédios escolares segundo padrões preestabelecidos;
- III – acompanhar e orientar as Superintendências Regionais de Ensino quanto às ações de execução das obras nas Unidades Escolares;
- IV – Compatibilizar e controlar os recursos financeiros destinados ao desenvolvimento do programa de obras da SEE/MG; e
- V – Avaliar e propor inovações e modificações em plantas-padrão utilizadas no programa de obras da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2011, s/p).

O setor de Rede Física da SRE de Governador Valadares conta com um engenheiro civil, uma arquiteta e uma técnica em edificações.

De acordo com a Instrução de Trabalho 2018 da SEE/MG elaborada pela Superintendência de Infraestrutura Escolar, as principais funções dos técnicos da Rede Física são: identificar as demandas de intervenção de cada escola de acordo com as suas reais necessidades, elaborar projetos básicos, elaborar planilhas orçamentárias, elaborar pareceres técnicos, elaborar cronogramas de execução de obras, acompanhar sistematicamente as obras em andamento, verificar se os projetos contratados estão de acordo com as normas e leis vigentes, orientar os (as) presidentes das Caixas Escolares quanto aos procedimentos adotados pela SEE/MG para execução das obras sob sua responsabilidade (MINAS GERAIS, 2018).

Para que uma Caixa Escolar receba um recurso para executar obras em sua unidade, ela faz uma solicitação formal à SRE justificando a necessidade da intervenção. Um servidor da Rede Física faz uma vistoria para verificar as condições reais do prédio escolar e inicia um processo de solicitação de recurso de obra, com elaboração de projetos, planilhas orçamentárias, pareceres, relatórios e todos os documentos que comprovem a necessidade de intervenção no prédio e viabilizem a sua execução. Esse processo é encaminhado ao Órgão Central que descentraliza o recurso, de acordo com as prioridades da SEE/MG e das próprias escolas, para que então se inicie o processo de licitação – realizado pela Caixa Escolar – para execução da obra. O suporte técnico é realizado pelo setor de Rede Física e as orientações sobre a execução financeira são realizadas pelo setor de Prestação de Contas.

A parte do processo de solicitação de intervenção em um prédio escolar que cabe à escola é composta de:

- Ofício de encaminhamento;

- Justificativa quanto à necessidade dos serviços solicitados;
- Ata do colegiado; e
- Registro do imóvel.

Após ser protocolado na SRE, o processo é analisado e segue para a SEE/MG contendo, além dos documentos enviados pela escola, os seguintes documentos elaborados pela equipe técnica:

- Folha de rosto;
- Planilha orçamentária;
- Memorial técnico-descritivo;
- Memória de cálculo;
- Parecer técnico;
- Relatório fotográfico;
- Projeto básico.

Os prédios alugados ou cedidos por terceiros não são passíveis de intervenção financiada pelo Estado. Nesses casos, o proprietário é responsável pela manutenção do prédio.

Desde 2008 acontece anualmente um levantamento realizado pelos técnicos do setor, denominado Diagnóstico de Rede Física que consiste em vistoriar todas as unidades escolares a fim de classificar o estado de conservação dos prédios. Entre os meses de setembro e dezembro, todo o corpo técnico vai a campo, visitar as escolas, fotografar, medir e verificar a situação em que se encontram. Este levantamento é uma forma de monitoramento que a SEE/MG realiza por meio de um questionário sobre a existência e condições de uso de todas as dependências da escola, incluindo as fotos de todos os ambientes e imagens da planta baixa da escola, quando esta a possui. Essa ação é importante para que autoridades do Órgão Central da SEE/MG tenham informações consistentes para priorizar a liberação de recursos de obra para as escolas. As informações são inseridas num sistema *intranet* chamado Sistema de Controle do Atendimento Escolar (Scae), no qual somente a equipe técnica tem acesso.

Segundo este levantamento do ano de 2018, o município de Governador Valadares conta com 46 prédios escolares estaduais. Destes 46, 37 são prédios de propriedade do Estado, 8 são prédios alugados, um é cedido. De acordo com o levantamento, dos 46 prédios, apenas 25 possuem alguma acessibilidade

arquitetônica. Dizemos alguma acessibilidade arquitetônica porque no questionário há apenas duas perguntas sobre esse assunto no campo 5.4: “Possui acessibilidade? Sim ou não? Descrever os locais onde já estão ou estarão adequados à NBR 9050”. Considerando que nenhuma escola possui adaptações para pessoas com deficiência visual, podemos afirmar que a acessibilidade não é plena em nenhuma escola, ainda que algumas delas contemplem alguns espaços acessíveis. Essa acessibilidade geralmente está no acesso da vivência, ou na adaptação de banheiros. Muitas escolas possuem degraus na entrada das salas de aula e demais dependências. Vinte e oito dessas escolas possuem segundo e terceiro pavimento, mas apenas 7 (25%) possuem rampas que levam a esses patamares. Há um modelo padrão de escola estadual, desenvolvido pela Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado (Carpe), concebido entre os anos de 1958 e 1987, no qual as salas de aula estão todas distribuídas em segundo pavimento. Este modelo não possui rampa (SILVA, 2016). Há escolas em que existem rampas internamente, mas nenhuma entrada é acessível ao aluno/funcionário cadeirante ou com mobilidade reduzida.

Cabe aqui explicar que grande parte das escolas do município foi construída neste período, de 1958 a 1987 pela Carpe, segundo o Diagnóstico de Rede Física de 2018. Até mesmo os prédios alugados foram construídos neste período, muitos pertencentes à Mitra Diocesana da Igreja Católica. Neste período, ainda não havia leis de inclusão. O tema ainda não fazia parte da agenda de políticas públicas do país. O município, que foi fundado em 1938, teve sua primeira escola estadual construída em 1940. Esta escola foi posteriormente ampliada pela Carpe. É a maior escola estadual da cidade em número de alunos, contando com 2.125 nos 3 turnos. Está situada no centro da cidade e recebe crianças de diversas regiões. Possui 3 pavimentos e não possui rampas que dê acesso a nenhum deles.

A experiência no cargo público nos permite afirmar que, do ponto de vista técnico e pragmático, adaptar ou adequar um edifício aos padrões de acessibilidade conforme a norma NBR 9050, não é uma tarefa simples. A norma possui 148 páginas de orientações e parâmetros que precisam ser consultados a cada intervenção em curso. São muitos os aspectos a serem observados e aplicados a prédios de diversas configurações. Envolve uma reconfiguração geral do espaço. Envolve substituição de elementos construtivos de alto custo como piso, esquadrias, instalações hidros-sanitárias, pintura, ferragens, mobiliários, entre outros aspectos.

Para exemplificar, uma situação muito comum e de difícil solução, a construção da rampa de acesso ao pavimento superior requer um espaço livre de dimensões nem sempre disponíveis. A NBR normatiza uma inclinação ideal para rampas de 8, 33% (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015). Isso significa que para subir um metro de altura, são necessários 12 metros de comprimento de rampa. Considerando que o padrão do pé direito do pavimento superior da escola possui 3 metros, temos a necessidade de 36 metros de comprimento de rampa para atender à norma. Se ainda considerarmos a largura mínima ideal de 1,50 metro que é proposta, teremos 54 metros quadrados, ou seja, um espaço maior que uma sala de aula em 12 metros quadrados. Se levarmos em conta os patamares de descanso, que são importantes para um cadeirante, essa área ainda aumenta consideravelmente.

Nesse sentido, adaptar ou adequar uma escola aos padrões de acessibilidade é um desafio para quem planeja o espaço escolar. O Desenho Universal propõe que a edificação não faça a segregação do espaço para a pessoa com deficiência. Isto implica, por exemplo, adaptar sanitários acessíveis dentro dos banheiros já existentes, para que a pessoa com deficiência não faça um percurso diferente do seu colega, ou seja, para que ela não precise se deslocar a um sanitário exclusivo para ela, mas que possa usar o mesmo espaço que todos os outros colegas usam. No entanto, do ponto de vista do profissional incumbido de propor uma solução para isso, a questão é mais complexa. Para criar um *box* sanitário acessível dentro do banheiro coletivo, além de reformular todo o espaço e onerar a obra, é necessário utilizar a área que era comum, onde cabiam 2 ou mais *boxes* comuns, para adaptar ali o *box* acessível. Por razões econômicas e funcionais, na prática, são construídos sanitários acessíveis exclusivos, contrariando o Desenho Universal.

Outro aspecto construtivo comum em vários prédios construídos pela Carpe, que dificulta a adaptação para acessibilidade é o degrau existente nas portas das salas de aula que ficam no segundo pavimento. Este degrau é uma viga invertida que, por questões estruturais, não pode ser eliminado. O nivelamento da circulação com a sala de aula também não pode ser feito, porque a circulação fica em balanço (sem apoio de pilares) e por isso não suporta uma camada de piso mais grossa (7 cm aproximadamente), pois aumenta consideravelmente o peso da estrutura em balanço. Dessa forma, por mais que se construa uma rampa que dê acesso ao segundo pavimento, haverá um degrau nas portas das salas de aula. De forma

paliativa, geralmente, são adaptadas mini rampas nas portas, mas ainda assim continuam sendo barreiras na locomoção de pessoas com mobilidade reduzida.

Por outro lado, quando falamos da construção de um prédio novo, não negamos a importância que existe em seguir as leis de inclusão e acessibilidade. E, geralmente, eles já são construídos de forma a promover a inclusão. Mas a construção de prédios novos exige uma série de condicionantes nem sempre fáceis de serem equacionados. Para exemplificar isso, algumas questões são pertinentes. Se consideramos uma escola que já existe, mas o prédio onde está instalada não atende requisitos de acessibilidade, conforto ambiental, salubridade, solidez da obra ou outro aspecto que coloque em xeque a segurança e o bem-estar dos alunos, é preciso adaptá-lo ou construir um prédio novo. Muitas vezes, a adaptação é muito trabalhosa e possui um custo alto. No entanto, para se construir um prédio novo, segundo o Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem do Estado de Minas Gerais (Deer/MG) é preciso de um terreno de 3.000 a 5.000 metros quadrados próximo de onde funciona a escola atual. A localização deve ser mantida na mesma região ou bairro para continuar atendendo àquela população. A topografia deste terreno deve ser favorável à implantação de uma escola. Nesse terreno, não pode haver acidentes geográficos tipo brejos ou vertedouros. Esse terreno precisa ser doado ao Estado, porque, ao longo dos anos foi observado que o Estado não adquire por meio de compra e venda terrenos para construção de escolas. Estes fatores dificultam muito a construção de novos prédios para atender, não só à acessibilidade, mas diversos aspectos mais recentemente amparados pela legislação como as normas de Vigilância Sanitária e as medidas de Proteção e Combate ao Incêndio e Pânico.

Dessa forma, as reformas, adaptações, adequações se constituem opções mais viáveis, porém de extrema complexidade técnica e financeira. Se levarmos em consideração os custos de uma reforma que irá atender ao conjunto de normas exigidas pela legislação recente que visam atender à acessibilidade, salubridade e segurança, chegaremos à conclusão de que o investimento em infraestrutura escolar precisa ser repensado de forma geral. Além destes três divisores de infraestrutura, que são: acessibilidade arquitetônica, normas da Vigilância Sanitária e Sistema de Proteção e Combate ao Incêndio e Pânico temos prédios com comprometimentos estruturais graves, prédios em áreas inundáveis, cujo ciclo de chuvas constantemente exige intervenções, além da manutenção periódica que todo o

conjunto de prédios necessita, como pintura geral e pequenos reparos devido ao uso e ação de intempéries.

No tocante ao cumprimento da legislação, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), através de agentes municipais, tem o poder de polícia sanitária (BRASIL, 1990) o que pode limitar ou restringir o uso do espaço, nesse caso, as cozinhas escolares, por não atenderem às normas e colocarem em risco a saúde pública, amparados pela Lei Federal nº 9.782/1999 (BRASIL, 1999). Já quanto ao risco de incêndio em edifícios, o controle e fiscalização fica a cargo do Corpo de Bombeiros da Polícia Militar, que através da Lei Estadual nº 14.130/2001 (MINAS GERAIS, 2001), pode advertir, multar e interditar os estabelecimentos escolares quando houver risco iminente de incêndio. Diante dessas duas situações, a acessibilidade arquitetônica fica em desvantagem no sentido de fiscalização e controle, pois o único órgão que poderia exercer essa função seria a Prefeitura Municipal, mas como o Estado é uma instância superior, a Prefeitura não tem o poder de controle especificado em lei. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência delega ao poder público o controle e a fiscalização quanto à acessibilidade, mas não estabelece quais seriam os órgãos destinados a fazer isso. Dessa forma, somente com uma notificação do Poder Judiciário, o Estado se vê obrigado a adequar as escolas quanto à acessibilidade.

Todas essas transformações no espaço construído, e principalmente, nas escolas, são necessárias e importantes para garantir salubridade, segurança e acesso aos usuários do lugar. O que difere sobre a exigência dessas transformações são os órgãos competentes para regular, controlar e fiscalizar. No caso das pessoas com deficiência, ainda não temos este órgão regulamentador nas esferas estaduais, excetuando-se o Poder Judiciário.

Segundo o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), em 2017, a rede estadual de ensino em Governador Valadares possui um total de 121 alunos com deficiência. Entre esses alunos, 59 são pessoas com deficiência física, 35 são surdos e 27 possuem deficiência visual. Há ainda 40 alunos autistas e 50 com transtorno desintegrativo da infância (TDI) ou outras deficiências (MINAS GERAIS, s/d). O município possuía uma escola de ensino especial, que foi extinta em 2017.

Com uma demanda de aproximadamente 80 obras em curso, que abrange toda a regional, e apenas um engenheiro e uma arquiteta para acompanhá-las, as vistorias para elaboração de novos projetos ocorrem apenas em casos



emergenciais, aqueles nos quais houve sinistro ou estão colocando em risco a integridade física da comunidade escolar. No caso da acessibilidade, a escola que recebe um aluno com deficiência e precisa de adaptação deve comunicar ao setor de Rede Física para que as providências sejam tomadas o mais rápido possível, considerando-se o longo prazo existente entre o recebimento dessa informação, a disponibilidade de recursos para elaboração do projeto e a execução da obra.

Numa tentativa de reduzir as barreiras impostas por um longo período de descaso com as pessoas com deficiência, o MEC, através do FNDE, vem destinando recursos financeiros às escolas que apresentam previsão de matrículas de alunos público-alvo da educação inclusiva selecionadas no Programa Escola Acessível, criado em 2011. Este programa tem por objetivo promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos, e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Anualmente, o FNDE publica uma relação de escolas contempladas, que precisam se cadastrar no Sistema Integrado de Monitoração, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), para inserir o plano de atendimento contendo o planejamento de utilização dos recursos.

A transferência deste recurso é feita através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste em assistência financeira a todas as escolas públicas da educação básica das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal e às escolas privadas da rede especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. No intuito de melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas e reforçar a autogestão, o FNDE faz os repasses, que são depositados diretamente para as caixas escolares, sem intermediários. Neste contexto, existem algumas modalidades de PDDE específicas para determinadas escolas que possuem público alvo diferenciado. É o caso do PDDE – Escola do Campo, destinado às escolas que possuem turmas multisseriadas, e o PDDE – Água na Escola e Esgotamento Sanitário, destinado a garantir água para consumo humano em escolas do campo. Existem diversas modalidades de PDDE para atender às particularidades de cada público. No caso do Programa Escola Acessível, também chamado de PDDE – Acessibilidade ou PDDE – Estrutura, o recurso é destinado a escolas que contam com salas de recursos multifuncionais para atendimento às crianças com deficiência (BRASIL, 2012).

Apesar de o repasse do PDDE ser realizado sem intermediários, a SEE/MG possui o controle de todas as unidades que recebem o recurso e orienta a SRE e as escolas para que façam o planejamento e o cadastro dos serviços no Simec de forma integrada, após uma análise criteriosa dos técnicos da Supervisão de Infraestrutura Escolar quanto aos serviços e aquisições necessárias para a execução da acessibilidade. Esta medida visa a garantir que o recurso seja empregado adequadamente, atendendo à finalidade específica, sem que haja distorções na execução.

Dentre os serviços que compõem o escopo do PDDE - Acessibilidade estão:

- Recursos de Custeio: aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;
- Recursos de Capital: aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, mobiliários acessíveis e recursos de alta tecnologia assistiva.

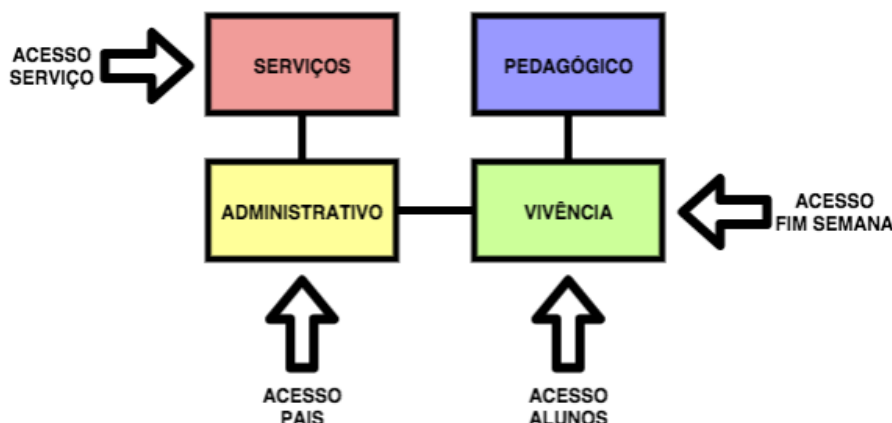
Esses recursos variam de R\$ 8.300, 00 a R\$ 15.000, 00, dependendo da quantidade total de alunos da escola. No entanto, são valores insuficientes para tornar uma escola plenamente acessível, o que faz com que as adaptações sejam apenas paliativas.

No município de Governador Valadares, desde a data de início do programa, 16 escolas receberam recursos do PDDE - Acessibilidade. No entanto, pela complexidade técnica das intervenções e do valor disponibilizado, a execução dos serviços não desperta o interesse de empresas de construção civil pela obra. Até mesmo os gestores se mostram desmotivados em realizar a intervenção por não acreditarem que trará benefícios para os alunos com deficiência. Não é raro o gestor manifestar interesse em realizar reparos diversos com o recurso em detrimento da acessibilidade. No entanto, a SRE não está autorizada a aprovar serviços que não estejam diretamente relacionados à meta em questão.

## 1.4 AS ESCOLAS E SEUS ESPAÇOS (IN) ACESSÍVEIS

Quanto aos espaços das unidades escolares, as escolas de educação básica, em geral, possuem 4 setores, distribuídos em: pedagógico, administrativo, serviços e vivência, conforme diagrama a seguir:

**Figura 2 - Diagrama de setorização de escola de Educação Básica**



Fonte: Barra, 2017.

No setor pedagógico estão situadas as salas de aula, bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências, salas de multimeios, salas de recursos e outras eventuais dependências, como salas de leitura e laboratórios de línguas, física, química e biologia. Já o setor administrativo comporta a secretaria, direção, vice direção, supervisão, sala de professores, sala para arquivos, xerox, almoxarifado, entre outras dependências como sala para assistentes de “vida” funcional e financeira. O setor de serviços por sua vez é onde situam a cozinha/cantina, despensa, vasilhame, depósito de material de limpeza e vestiário. Na vivência estão o refeitório, banheiros de alunos, pátio coberto e descoberto, e quadra poliesportiva. Esses ambientes, comuns à maioria das escolas funcionam diariamente, abarcando toda a comunidade escolar.

Neste contexto, considerando a comunidade escolar um espaço heterogêneo composto por alunos, funcionários, professores e familiares, de idades diferenciadas e motivados pelos estudos, pelo trabalho, pela prestação de serviços, pela participação na vida escolar das crianças, e sendo a escola de que se trata um edifício público, a acessibilidade é obrigatória segundo a legislação e deve estar presente em todos os ambientes.

Para trazer evidências de como o espaço construído abre caminhos para a equidade, foram escolhidas três escolas para a descrição do processo de inclusão ou exclusão a partir do ambiente. A primeira delas é a Escola Estadual (EE) A, a qual não possui acessibilidade arquitetônica adequada às normas técnicas e por consequência não consegue promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência física. Foi escolhida para exemplificar como as barreiras físicas podem causar a exclusão escolar. Já a segunda escola, Escola Estadual B, vem se destacando em práticas inclusivas, e a taxa de permanência de alunos com deficiência na escola tem aumentado. A escolha dessa escola ocorreu em função das medidas adotadas pela gestão, que proporcionam acessibilidade arquitetônica e inclusão escolar como consequência. A terceira escola, Escola Estadual C, trata-se de um edifício plenamente acessível às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, constituindo-se em um exemplo de acessibilidade em Governador Valadares. Foi escolhida por estar de acordo com as normas vigentes de acessibilidade.

#### **1.4.1 O caso da Escola Estadual A**

A Escola Estadual A está localizada em um bairro de classe média baixa de Governador Valadares chamado bairro São Paulo. Ofereceu, em 2017, ensino Fundamental e Médio a 1.158 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. É a única escola do bairro e conta com quadra poliesportiva acessível.

Esta escola funciona em um prédio que possui dois blocos distribuídos em três níveis diferentes. Isso se dá em função do relevo do terreno.

**Figura 3 – Fachada da Escola Estadual A**

Fonte: Acervo da autora, 2017.

Para acessar a escola, há escadas nas duas entradas e em uma dessas entradas há também uma rampa. No entanto, essa rampa não atende às normas de acessibilidade quanto à inclinação, guarda-corpo e corrimão. Um cadeirante ou pessoa com mobilidade reduzida teria dificuldades em chegar ao primeiro patamar do prédio com autonomia. O acesso ao segundo e terceiro pavimentos é feito apenas por escadas.

**Figura 4 – Acesso de alunos da Escola Estadual A**

Fonte: Acervo da autora, 2018.

Esta escola possui uma história pertinente a este estudo no que diz respeito às pessoas com deficiência física, principalmente aos cadeirantes, nas escolas

estaduais de Governador Valadares. Em fevereiro de 2013, uma aluna cadeirante se matriculou no estabelecimento, vinda de outra escola, em situação de repetência por abandono das atividades escolares. Segundo relatório elaborado pela direção, a aluna quis ser transferida porque tinha parentes nesta escola que a ajudariam em suas dificuldades. Essa aluna era conduzida até a sala de aula por colegas e funcionários, que a levavam sentada em sua cadeira de rodas pelas escadas até o segundo pavimento. Não havia sala de aula no primeiro pavimento.

Aproximadamente um mês após a matrícula da criança no estabelecimento, foi realizada uma reunião com a mãe explicando o constrangimento e as dificuldades de locomoção que a aluna vinha passando e sugerindo que a criança fosse transferida para uma escola acessível. A mãe e demais familiares pediram suporte ao Conselho Tutelar, que orientou a família a acionar a Polícia Militar.

O caso repercutiu na mídia e foi iniciada uma investigação pelo Ministério Público. A família alegou discriminação e, devido às circunstâncias, a criança deixou a escola. Neste contexto, a equipe de Rede Física da SRE foi acionada para executar um projeto de acessibilidade.

Foram elaborados processos distintos de reforma geral e acessibilidade, conforme orientações da Diretoria de Gestão de Rede Física/Superintendência de Infraestrutura Escolar/SEE/MG/MG. O processo de reforma geral, analisado em 09/06/2014, apresentou um orçamento no valor de R\$ 558.924, 02 para reforma de cozinha, sanitários, instalações elétricas, substituição de esquadrias, substituição de telhado e pintura geral. A liberação deste recurso aconteceu em 22/12/2014. A obra iniciou-se em 2015 e em dezembro de 2017 encontrava-se em andamento.

O prédio escolar necessitava de reforma geral devido às condições de insalubridade. As fotos retratam as condições da cozinha:

**Figura 5 – Cozinha da Escola Estadual A**



Fonte: Acervo da autora, 2013.

É possível notar a falta de manutenção observando os azulejos quebrados no tanque de lavar panelas, o piso desgastado pela ação do tempo, a grelha metálica para limpeza do ambiente.

**Figura 6 – Tanque de lavar panelas da Escola Estadual A**



Fonte: Acervo da autora, 2013.

É possível observar, ainda, os diversos remendos feitos nas instalações hidráulicas das pias, caracterizando manutenções constantes e soluções paliativas para um problema recorrente na cozinha.

**Figura 7 – Instalações hidráulicas da cozinha da Escola Estadual A**



Fonte: Acervo da autora, 2013.

Outro ponto crítico eram os banheiros de alunos. As divisórias se encontravam quebradas, não havia torneiras e as válvulas de descarga não funcionavam. O *box* sanitário para pessoas com deficiência encontrava-se totalmente devassado por falta de divisórias. Os vazamentos eram constantes e o piso estava constantemente molhado.

**Figura 8 – Banheiros de alunos da Escola Estadual A**



Fonte: Acervo da autora, 2013.

O panorama da conservação do prédio naquela época retratava tanto uma dificuldade de gestão da direção quanto a dificuldade dos técnicos da Rede



Física/Infraestrutura Escolar de elaborar um projeto para a escola sem o consentimento da Direção Regional da SRE. As barreiras políticas eram fortes a ponto de impedir que o processo fosse elaborado e encaminhado à SEE/MG para que os recursos chegassem até a escola. A direção escolar do mandato anterior colocava-se contrariamente à posição política da então Direção Geral da SRE de Governador Valadares.

Após intervenção, a cozinha foi reformada e em 2017 já atendia às Normas da Vigilância Sanitária, configurando-se como um novo espaço, com reforma de instalações hidrossanitárias, piso, revestimento em parede, bancadas, iluminação, além da adaptação de espaços para despensa de vasilhame e despensa de mantimentos.

**Figura 9 – Cozinha reformada da Escola Estadual A**



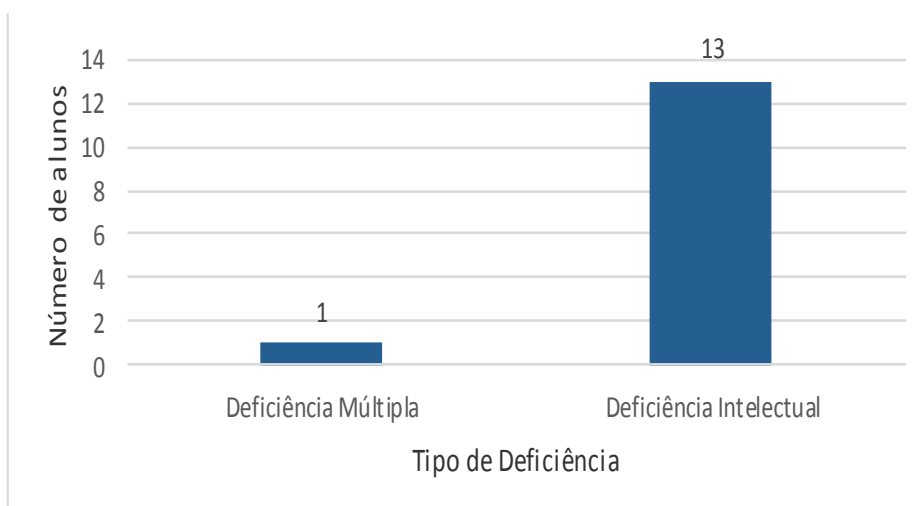
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Os banheiros de alunos também passaram por intervenção e foram construídas novas divisórias, além do novo revestimento, piso, substituição de portas, cubas sanitárias, válvulas de descarga, lavatórios, torneiras, vidros e iluminação.

**Figura 10 – Banheiro de alunos reformado da Escola Estadual A**

Fonte: Acervo da autora, 2016.

Já o processo de acessibilidade gerou um orçamento no valor de R\$ 173.355,70, analisado em 30/05/2014. Inclui uma rampa de acesso ao primeiro patamar e outra de acesso ao segundo e terceiro pavimentos. Foi liberado em 26/12/2016, porém o recurso não havia sido creditado na conta bancária da Caixa Escolar até abril de 2019. Portanto, a obra de acessibilidade ficou atrasada pelo menos dois anos em relação à obra de reforma geral. Segundo o Simade (MINAS GERAIS, s/d) não houve matrícula de alunos com deficiência física após a reforma geral. O Gráfico 2, a seguir, apresenta o número de alunos com deficiência na EE A em 2018:

**Gráfico 2 – Número de alunos com deficiência na EE A em 2018**

Fonte: Minas Gerais, s/d.

Diante dessa situação, é pertinente questionar por que o recurso para reforma geral foi liberado em detrimento da acessibilidade, se o que motivou a elaboração dos projetos foram as barreiras arquitetônicas que impediam uma aluna cadeirante de acessar a sala de aula de forma autônoma. Questiona-se também por que o caso ocorreu em fevereiro de 2013 e somente em maio de 2014 o setor de Rede Física se colocou a par da questão para elaboração dos projetos e planilhas.

Comparando os processos de reforma geral e acessibilidade, os recursos de acessibilidade perfazem uma quantia menor, o que não justificaria que a SEE/MG alegasse indisponibilidade financeira. A execução da obra seria mais rápida, uma vez que, não seria necessário trabalhar em todo o prédio, mas apenas nos pontos de acesso. Além disso, a Lei nº 10.048/2000 estabelece prioridade de atendimento a pessoas com deficiência, o que analogamente, pode-se entender que deveria haver também prioridade na liberação de recursos para fins de acessibilidade.

Após a reforma geral, algumas barreiras foram eliminadas, tais como degraus nas portas das salas de aula, adaptação de sanitários acessíveis e instalação de guarda corpo em escadas. No entanto, as rampas demandam um montante que não poderia ser alterado na planilha de reforma geral. E pergunta-se: qual a importância de um banheiro acessível se o aluno com deficiência não consegue chegar até ele? Quais são as barreiras atitudinais que impedem que a acessibilidade aconteça? O que falta, nesse sentido, para se promover a inclusão? O caso a seguir constitui um exemplo oposto, no qual o posicionamento dos atores revela a necessária atenção a essa questão.

#### **1.4.2 Práticas inclusivas na Escola Estadual B**

A Escola Estadual B é uma escola de grande porte localizada no bairro de Lourdes em Governador Valadares. Privilegiada pela localização central no bairro, com estação de ônibus na porta, atende a 1.914 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos três turnos.

Ao longo dos últimos anos vem se destacando como referência em educação inclusiva no município. Privilegiada também por ser uma escola implantada em área totalmente plana, todos os blocos escolares se situam em pavimento térreo. As salas de aula não possuem degraus nas portas e todas as rotas são acessíveis.

**Figura 11 – Acesso principal da Escola Estadual B**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A escola possui 25 salas de aula distribuídas em 5 blocos. Possui auditório, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, quadra poliesportiva e pátio amplo para recreação.

**Figura 12 – Bloco de salas de aula da Escola Estadual B**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Em 2014, a escola recebeu dois Termos de Compromisso (TC) para execução de obras. Tratava-se da demolição de um bloco antigo, muito extenso, cuja estrutura se encontrava comprometida. Os dois TC contemplavam a demolição

do bloco e reconstrução de 12 salas de aula, uma supervisão e um depósito, além da reforma da cozinha e instalações elétricas. Somavam a importância de R\$ 885.910,65.

Em princípio, os técnicos da Rede Física pensaram em reconstruir o bloco em dois pavimentos, com 6 salas de aula em cada um. Mas a direção escolar manifestou o desejo de que fossem reconstruídos dois blocos em pavimento térreo, visando à inclusão. E assim foram construídos dois blocos, um com 5 e outro com 7 salas de aula, em nível térreo.

Ainda assim, até o ano de 2016 a escola não possuía banheiro adaptado para pessoas com deficiência física. Neste ano, com o recurso do PDDE Acessibilidade houve a conversão de um banheiro coletivo desativado em banheiro acessível. Com o recurso no valor de R\$ 15.000,00 foi possível adaptar o banheiro de forma que ele viesse a ter um *box* de chuveiro, um *box* para vaso sanitário, lavatório e vestiário. Todos acessíveis conforme as normas da ABNT – NBR 9050.

**Figura 13 – Banheiro adaptado para pessoas com deficiência física da Escola Estadual B**



Fonte: Acervo da autora, 2016.

O colegiado da EE B exerce um papel fundamental para possibilitar que a inclusão de fato aconteça. Nesse sentido, uma professora de apoio de alunos com deficiências físicas e neurológicas solicitou que ao adaptar o banheiro, que houvesse a possibilidade de um vestiário para a troca de roupas dos alunos que fazem uso de fraldas. Como havia espaço suficiente, foi possível atender ao anseio da professora, que passou a trocar os alunos com essa necessidade no vestiário.

**Figura 14 – Vestiário adaptado para pessoas com deficiência da Escola Estadual B**



Fonte: Acervo da autora, 2016.

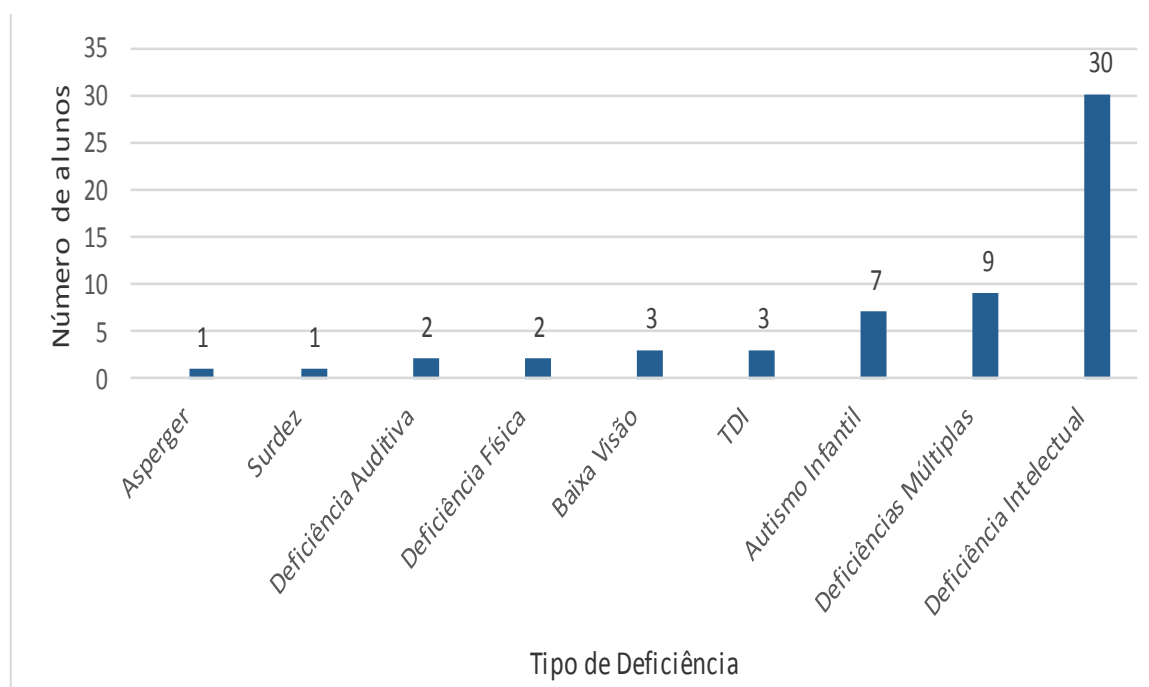
Com o recurso do PDDE, foi possível também atender a outra demanda reivindicada pelos pais: a de uma vaga de estacionamento exclusiva para pessoas com deficiência na entrada da escola.

**Figura 15 – Vaga de estacionamento adaptado para pessoas com deficiência na Escola Estadual B**



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Dados do Simade (MINAS GERAIS, s/d) apontam que três alunos com deficiência física que se matricularam a partir de 2015 no Ensino Fundamental permanecem matriculados na escola até o ano de 2018, e um aluno também com deficiência física cursou o Ensino Médio completo entre os anos de 2015 e 2017.

**Gráfico 3 – Número de alunos com deficiência na Escola B em 2018**

Fonte: Minas Gerais, s/d.

Com o empenho da direção em tornar a escola inclusiva, a escola veio se destacando na mídia, por meio da divulgação dos trabalhos realizados, e aos poucos foi se consolidando como uma referência em inclusão no município. Em outubro de 2017, foi divulgado no sítio eletrônico da SRE de Governador Valadares um catálogo sobre Boas Práticas de Gestão Escolar, na qual a Escola Estadual B, vencedora do Prêmio Gestão Escolar 2017, foi escolhida também como Destaque Local pelas práticas inclusivas. Segundo a matéria, “a atuação da “E.E. B” como referência em educação inclusiva deve-se ao trabalho conjunto de pessoas que ocupam diferentes funções na organização escolar” (COSTA, 2017, s/p). Dessa forma, a direção, apoiada pela comunidade escolar, vem se esforçando no sentido de garantir o direito à educação para todos.

#### **1.4.3 Escola Estadual C: um exemplo para escolas acessíveis**

A Escola Estadual C é uma escola de médio porte, localizada em um bairro de alta vulnerabilidade social em Governador Valadares, chamado Park Fraternidade. Em 2017, atendeu a 748 alunos do Ensino Fundamental e Médio nos turnos matutino e vespertino. Possui 14 salas de aula distribuídas em dois pavimentos, pátio amplo, quadra poliesportiva, biblioteca, laboratório de ciências,

laboratório de línguas, laboratório de informática, cantina, refeitório, banheiros adaptados tanto no prédio principal quanto na quadra.

**Figura 16 – Fachada principal da Escola Estadual C**



Fonte: Acervo da autora, 2011.

Esse prédio escolar foi construído em 2009, pelo Departamento de Obras Públicas do Estado de Minas Gerais (Deop), constituindo-se em um investimento no valor de R\$ 2.434.793, 13. Antes disso, a escola funcionava em prédios alugados, distribuídos em dois endereços, em condições adversas no que diz respeito à qualidade do espaço, se levadas em consideração questões de conforto ambiental e salubridade.

A escola foi escolhida como exemplo de acessibilidade por ter sido planejada para receber alunos de todas as condições físicas e motoras, inclusive aqueles com deficiência física/mobilidade reduzida.



**Figura 17 – Rampa de acesso ao segundo pavimento da Escola Estadual C**



Fonte: Acervo da autora, 2016.

O prédio possui rampa de acesso ao segundo pavimento e de acesso à quadra, ambas de acordo com a NBR 9050, obedecendo aos critérios de sinalização, altura de guarda-corpo, corrimão, inclinação, número de patamares de descanso e piso antiderrapante.

**Figura 18 – Rampa de acesso à quadra da Escola Estadual C**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A escola não possui degrau na entrada de nenhum ambiente, configurando rotas acessíveis em todos eles, desde o pátio, passando pelo primeiro e chegando ao segundo pavimento e à quadra. As rotas acessíveis são definidas por pontos de origem e destino isentos de barreiras, e são elas que permitem o alcance e a

percepção dos espaços com mais autonomia pelas Pessoa com Dificuldade de Locomoção (PDL).

**Figura 19 – Rota acessível na Escola Estadual C**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Há ainda banheiros adaptados no prédio principal e na quadra, permitindo o uso por pessoas com mobilidade reduzida de forma autônoma ou com ajuda de professor de apoio. Os banheiros são dotados de chuveiro, lavatório, e cuba sanitária com barras de apoio e duchas higiênicas.

**Figura 20 – Banheiro acessível da Escola Estadual C**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Apesar de este prédio ter sido projetado de acordo com os padrões de acessibilidade arquitetônica vigentes, ele ainda não segue os padrões do Desenho

Universal. Evidências disso estão no fato de possuir escadas e banheiro adaptado separado do banheiro coletivo.

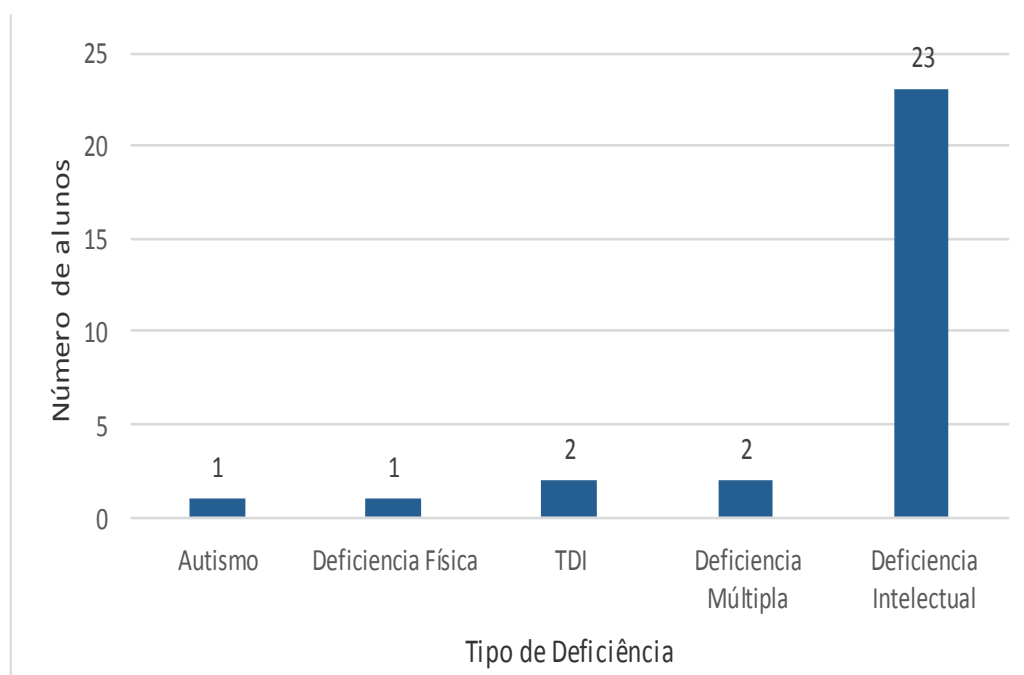
**Figura 21 – Escada na Escola Estadual C**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

O ideal seria que não houvesse escadas e que todos compartilhassem o mesmo caminho até o segundo pavimento, como ocorre na subida para a quadra. Ideal também seria que todos os alunos do mesmo sexo usassem o mesmo banheiro, ainda que apenas um *box* fosse adaptado, pois os ambientes separados podem causar a segregação espacial.

No entanto, não seguir os padrões do Desenho Universal não faz da escola menos acessível, ela continua sendo projetada para todos. Entretanto, ainda assim, se reproduz o conceito de segregação espacial, que significa fazer um caminho diferente para quem é “especial”. Isso faz separá-lo do todo, promove a segregação dos espaços e das pessoas.

**Gráfico 4 – Número de alunos com deficiência da EE C em 2018**

Fonte: Minas Gerais, s/d.

Conforme os três gráficos apresentados nos mostrando o número de alunos com deficiência em cada escola estudada, podemos perceber como se dá a inclusão de acordo com a configuração espacial do prédio escolar. O Gráfico 2 apresenta 14 alunos com deficiência na EE A, no qual 13 apresentam deficiência intelectual e apenas um, deficiência múltipla. Deficiência intelectual não demanda modificações arquitetônicas nos prédios. Já o Gráfico 3 apresenta 58 alunos com deficiência na EE B, cujo prédio vem sendo adaptado constantemente para atendimento aos alunos com NEE. O Gráfico mostra apenas dois alunos com deficiência física, mas o acolhimento a esse público acontece de forma mais favorável, não só pelas práticas inclusivas, mas também pelas adaptações arquitetônicas pertinentes. É como se a arquitetura inclusiva da escola convidasse demais alunos com deficiência a se matricularem no estabelecimento. Finalizando com o Gráfico 4, a EE C possui 29 alunos com deficiência. Apenas um com deficiência física, mas um número total que deve ser levado em consideração, observando-se o mesmo que foi pontuado para a EE B: a arquitetura inclusiva convida o aluno com deficiência a se matricular.

Como apresentamos neste capítulo, o tema da inclusão educacional vem sendo debatido nacional e internacionalmente há algumas décadas tanto em questões teóricas quanto práticas. Com o objetivo de ampliar cada vez mais o acesso e a participação das pessoas com deficiência na sociedade, a inserção

dessas pessoas na escola significa não somente o acesso à educação, mas também ao lazer, às práticas esportivas, à preparação para o trabalho, à convivência social, a uma vida digna em igualdade de condições e direitos.

No próximo capítulo, veremos o percurso metodológico utilizado para desenvolvimento desta pesquisa, bem como o referencial teórico estudado para fundamentar o tema da acessibilidade arquitetônica como premissa para a inclusão escolar, e também a análise dos dados que buscam compreender as dificuldades de gestores e técnicos planejadores do espaço em tornar uma escola acessível.

## **2 ESPAÇOS ESCOLARES E O NOVO PARADIGMA DA INCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico utilizado neste estudo, bem como o referencial teórico selecionado para fundamentar a necessidade de adequação arquitetônica das escolas de ensino regular no sentido de se promover a inclusão de pessoas com deficiência física/mobilidade reduzida no sistema educacional. Três eixos de análise foram pesquisados para trazer reflexões sobre os espaços educacionais em questão. O primeiro deles está relacionado à transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão escolar. Já o segundo eixo trata do currículo invisível e do desenvolvimento da afetividade dentro dos espaços vivenciados. O terceiro eixo aborda conceitos de acessibilidade arquitetônica que visam à inclusão escolar. Em seguida, serão analisados dados coletados nas escolas objeto deste trabalho e na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, com o objetivo de compreender as dificuldades encontradas pelos gestores e técnicos para tornar as escolas acessíveis do ponto de vista arquitetônico.

### **2.1 PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa realizada neste trabalho tem como foco analisar como os gestores públicos que vivenciam e planejam os espaços escolares compreendem o ambiente construído das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica. Considerando-se a alternância entre prédios escolares ora acessíveis, ora inacessíveis buscamos compreender o que esses gestores têm feito para garantir a acessibilidade em todos os prédios escolares da rede estadual de ensino do município de Governador Valadares, e quais são os maiores entraves que enfrentam quando constatam que é necessário realizar mudanças nesses espaços para que sejam inclusivos de acordo com os novos paradigmas de inclusão social.

Para esta análise utilizou-se a metodologia de cunho qualitativo, cujos principais elementos de pesquisa podem ser descritos como análise de documentos e pesquisa de campo.

A análise de documentos envolveu a revisão dos protocolos internacionais sobre inclusão de pessoas com deficiência e legislação nacional pertinente. O

referencial teórico aborda temas sobre inclusão, acessibilidade arquitetônica e as implicações que o espaço escolar exerce sobre os alunos.

Os instrumentos de pesquisa escolhidos foram questionários e entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e corpo técnico da SRE, para fazermos uma avaliação dos espaços escolares através da percepção dos gestores quanto à acessibilidade e descrever as principais dificuldades que enfrentam para tornar as escolas acessíveis.

O questionário contendo 16 perguntas foi aplicado aos gestores escolares do município de Governador Valadares em outubro e novembro de 2018 no intuito de verificar quais as percepções desses gestores quanto aos aspectos arquitetônicos dos prédios onde trabalham, e também verificar quais seriam suas maiores dificuldades no processo de tornar a escola acessível. Paralelamente, os três gestores das escolas observadas *in loco* foram entrevistados com a finalidade de constatar quais as atitudes foram tomadas para promover a acessibilidade nas escolas onde atuam. Também colaboraram com a pesquisa o engenheiro da Supervisão de Infraestrutura Escolar e a técnica em Edificações, que foram entrevistados para elucidar as dificuldades que possuem em se tratando das transformações do espaço escolar quanto à acessibilidade.

A observação das três escolas quanto aos aspectos arquitetônicos, e o caso relatado sobre a Escola Estadual A ocorreu tanto previamente quanto durante a pesquisa. As fotos utilizadas para ilustrar as barreiras arquitetônicas ou as rotas acessíveis das escolas fazem parte do acervo fotográfico produzido em 13 anos de trabalho. Há fotos registradas entre os anos de 2011 até 2018.

As informações coletadas serviram para fundamentar a necessidade da acessibilidade arquitetônica nas escolas como premissa para garantia da inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional. O Plano de Ação Educacional resultante desta pesquisa visa preparar o caminho para as transformações necessárias nesse sentido, ainda que o momento político e econômico não favoreça tais ações.

## 2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar a importância de os espaços construídos serem acessíveis a todos, sem distinção entre o “homem padrão” e as pessoas com

deficiência/mobilidade reduzida, foram escolhidos três eixos de análise que buscam refletir sobre a necessidade de compreensão do que é o movimento de educação inclusiva que se vive no século XXI e suas implicações nas formas de pensar e agir sobre os espaços escolares. O primeiro eixo traz a distinção entre integração e inclusão escolar, enfatizando o novo paradigma mundial de inclusão de pessoas com deficiência. Já o segundo eixo traz um olhar sobre a afetividade e o currículo invisível na escola, ou seja, o que está por trás de um ambiente que exclui a criança com deficiência. Já o terceiro, aponta reflexões sobre a acessibilidade arquitetônica que visa à inclusão escolar.

### **2.2.1 Considerações sobre integração e inclusão escolar**

Segundo Sasaki (2005), em seu artigo intitulado *Inclusão: o paradigma do século 21*, a educação inclusiva difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar de pessoas com deficiência e/ou com condições atípicas. Até o início da década de 1990, a integração se valia de práticas de *mainstreaming*, ou seja, de normalização, de classes especiais e escolas especiais. Havia dois sistemas de ensino paralelos: o regular e o especial. As crianças com deficiência que conseguissem se adaptar ao ensino regular eram matriculadas em escolas regulares. Aquelas que não tivessem capacidade acadêmica de se integrar eram matriculadas em escolas de ensino especial. Esse conceito de integração em escolas regulares tem origem no *modelo médico da deficiência*, segundo o qual a pessoa com deficiência deve melhorar-se, curar-se, a fim de fazer parte da sociedade.

Porém, ativistas do movimento liderado por pessoas com deficiência não se conformavam com esse modelo injusto, que exigia que as crianças provassem estar aptas para ingressarem no sistema educacional regular. De acordo com Sasaki (2005), este movimento deu origem ao *modelo social da deficiência* que, conceitualmente, aponta as barreiras da sociedade como impedimentos para o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social. Essas barreiras podem ser: os ambientes restritivos, as políticas discriminatórias, as atitudes preconceituosas, os padrões de normalidade e seus objetos, assim como outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis pela maioria homogênea da



população aos diversos setores da atividade humana, como educação, cultura, lazer, trabalho, transporte, entre outros.

Após os principais protocolos internacionais sobre inclusão - vistos no capítulo anterior - iniciou-se um processo de conscientização sobre o outro lado da inserção, no qual a sociedade deve modificar-se para atender às necessidades das pessoas. Nesse sentido, Sasaki argumenta:

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíaam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (SASSAKI, 2005, p. 21).

A integração social não satisfaz os direitos da pessoa com deficiência, pois exige pouco da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. Neste modelo, as crianças somente são aceitas se forem capazes de acompanhar os procedimentos tradicionais, contornar os obstáculos existentes no meio físico, lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, e desempenhar papéis individuais com autonomia, mas não necessariamente com independência. Para Sasaki (2005), a integração constitui um esforço unilateral da pessoa com deficiência (e seus aliados) para se tornar aceita em determinado meio. Apesar de ter sido um movimento que aproximou as pessoas com deficiência do homem padrão, colocou toda a responsabilidade sobre elas, no sentido de que precisavam se preparar para se integrar ao convívio com os demais.

Com o novo paradigma, a inclusão significa “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 2005, p. 22). Segundo o autor, o mundo caminha para uma sociedade cada vez mais inclusiva, e que este processo é mundial e irreversível. Para ele, o

Brasil já está buscando este caminho. Mesmo com pouca ajuda técnica e financeira, muitos profissionais da Educação demonstram grande determinação em torná-la inclusiva.

Assim como Sassaki, Mantoan (2003) afirma que a sociedade está vivendo uma crise de paradigmas. Está passando da era da exclusão para a inclusão escolar. A autora defende a inclusão como a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, na qual todos os alunos, sem exceção, devem frequentar a sala de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003). Os sistemas escolares que dividem os alunos em normais e com deficiência, modalidades de ensino regular e especial, e professores especialistas em determinadas funções exigem uma mudança deste modelo de integração, ou seja, de justaposição do ensino especial ao regular para um modelo inclusivo.

Para a autora, é preciso se fazer uma distinção entre inclusão e integração. A integração é uma concepção de inserção parcial, pois prevê a realização de serviços segregados. Pode ser entendida como “o especial na educação”. Já o mote da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o início da vida escolar. Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois atinge todas as crianças para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. “Inclusão é o produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p. 20), pois provoca uma crise de identidade na instituição, que produz uma crise de identidade no professor e ressignifica a identidade do aluno. Essa identidade deixa de ser a de um modelo ideal, permanente e essencial, desconstruindo a significação escolar excludente, normativa e elitista e produzindo o direito à diferença.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular, uma vez que, as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado, repleto de diversidades. Mantoan (2003) defende o ponto de vista de uma nova ética escolar, que reconhece as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais e afetivas advindas da conscientização individual e social.

Santos (2002) pondera sobre essa dialética integração *versus* inclusão afirmando que o processo de inserção de pessoas com deficiência, único e histórico que se vive neste século, prima pelo respeito às possibilidades de cada contexto em particular, procurando progressivamente defender o direito da educação para todos

ao longo do tempo. Em alguns países a integração ainda é mais próxima do possível do que a inclusão. Já em outros, o entendimento e a absorção da inclusão estão mais avançados. Portanto, assim, como é necessário aceitar o ritmo do processo de aprendizagem dos alunos na inclusão, é necessário também aceitar os ritmos de cada país na absorção do novo paradigma, respeitando sua historicidade.

Segundo a autora, não há como haver uma ruptura total entre integração e inclusão, pois o que é novo não pode prescindir do que foi acumulado em experiências passadas. A inclusão somente é o novo paradigma porque se origina e se modifica a partir da integração. A inclusão abrange e ressignifica a integração.

Neste contexto do que é integração e inclusão escolar cabe refletir também sobre os processos de desenvolvimento dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, suas percepções, vivências, e manifestações quanto às experiências adquiridas na escola. Se não é possível experimentar as sensações e emoções desses sujeitos é possível pensá-las, para que estas reflexões possam contribuir com as mudanças necessárias tanto nos processos pedagógicos, quanto nos espaciais, decorrentes de planejamento e políticas públicas que visam à inclusão. Na subseção seguinte serão apresentadas algumas dessas percepções.

### **2.2.2 Espaço escolar, currículo invisível e afetividade**

Segundo Duarte e Cohen (2004), o afeto que se tem por um lugar está intimamente ligado à experiência que se tem deste lugar. Para uma pessoa com mobilidade reduzida criar experiências afetivas dos espaços da escola é preciso que ela seja capaz de se inserir nestes espaços com seu corpo e seus sentidos e que a sua experiência espacial ali se concretize de forma satisfatória.

A dificuldade de locomoção e os diferentes tipos de deslocamentos no espaço dificultam o estabelecimento de uma experiência satisfatória do lugar. Essas dificuldades, muitas vezes, impedem as PDL de sair de casa e participar da vida social, e passam a se sentir excluídas, segregadas da sociedade. Os espaços da cidade não estão preparados para recebê-las e isso faz com que se sintam inferiorizadas. Os limites, além de físicos, se tornam sociais. Exclusão espacial e exclusão social se tornam praticamente a mesma coisa. Neste sentido, Duarte e Cohen argumentam

A impossibilidade de vivenciar o espaço da mesma forma que o outro usuário representa uma barreira ao relacionamento; barreira esta que pode em muitos casos, ser considerada maior que os obstáculos físicos do espaço urbano (...) muitas das limitações e incapacidade das PDL não se devem a uma falta de habilidade de se adaptarem ao ambiente, mas a uma deficiência do espaço construído de abrigar diversidades (DUARTE; COHEN, 2004, p. 6).

Segundo as autoras, tudo que afasta uma PDL de sua plena capacidade de apreensão do mundo pode ser reduzido a sua simples dificuldade física, se a sua vida cotidiana urbana for sustentada por uma cidade universalmente acessível. Quando houver uma boa adaptação do meio, as experiências das PDL poderão ser bem-sucedidas e acompanhar o progresso do desenvolvimento social.

Para Ribeiro (2004), a noção de espaço foi resignificada, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica para assumir uma dimensão social. O espaço está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz e nele convive, assumindo significações afetivas e culturais.

Os espaços de vivência – a casa, a escola, o bairro – representam mais que um local de permanência, representam fatores decisivos na aprendizagem, que vão determinar parte importante do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo do sujeito.

Dessa forma, o espaço escolar é concebido por múltiplos interesses - manifestos e ocultos, que afetam diretamente a vida dos usuários, gerando inclusões e exclusões. Compõe o currículo invisível, impregnado de normas e valores não explícitos, que a escola transmite à comunidade.

Nesse sentido, na mudança de paradigma de um sistema exclusivista para um sistema inclusivo, o espaço escolar adquire importância ímpar no que diz respeito aos alunos com deficiências físico-motoras e sensoriais. Por isso, pergunta-se: quais modificações precisam ser feitas nesses espaços para acolher esse público? Quais medidas precisam ser tomadas para se transcender da reflexão à ação quanto ao ambiente escolar no sentido de garantir a inclusão de alunos com deficiência nas escolas?

Dessa forma, o resultado das ações políticas vai configurar espaços mais inclusivos ou menos inclusivos a partir desses interesses. Sobre as políticas públicas e a representação de classes sociais no poder, Ribeiro pontua que “o espaço estático é fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, de forma como o

Estado atua através das políticas públicas e de como as diversas classes sociais fazem-se representar no poder político” (RIBEIRO, 2004, p. 105).

A autora destaca, ainda, que as sensações produzidas pelo espaço deixam marcas profundas que permanecem mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. O ambiente, em que se vive é carregado de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, e isso explica o descaso com os espaços públicos escolares, destinado a pessoas com pouco poder de pressão política.

Analisar o ambiente escolar é necessidade premente, uma vez que este tem sido negligenciado. Em geral, as edificações escolares são de má qualidade e não atendem aos mínimos requisitos de conforto ambiental. Verifica-se um excesso de tolerância quanto aos espaços escolares. A baixa qualidade do ambiente escolar é atribuída à urgência e aos custos implicados. Subjacente a isto está a pouca importância dada às escolas destinadas às classes populares.

Nas escolas regulares onde há classes especiais para AEE, essas ocupam as salas menores e de pior localização retratando a forma como a sociedade percebe e concebe a Educação Especial. O espaço escolar continua sendo pensado, projetado e construído para o “aluno padrão”, mesmo quando se vivencia um movimento pro-inclusão.

Os fatores ambientais podem representar fonte de transtorno à saúde e ao rendimento dos alunos, principalmente os alunos com deficiência. A inobservância dessa relação dialética ambiente/comportamento tem reflexos muito negativos para os alunos. Quando as crianças ficam em espaços muito restritos, os comportamentos se tornam mais agressivos, destrutivos e a interação diminui. O espaço escolar, nas atuais circunstâncias, é deseducativo, principalmente para os alunos com deficiências físicas, sensoriais e mentais, na medida em que lhes são negadas as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e de interação.

Dentro deste contexto, o aluno não tem as suas diferenças reconhecidas pela escola e também não se reconhece nela, que implicitamente mostra que ali não é lugar para ele – ensinamento silencioso, currículo oculto – isso explica a ausência desses alunos na escola, privando-os do direito à educação, à profissionalização e ao exercício da cidadania. Sobre a construção do currículo invisível na escola e as contribuições deste para a validação das desigualdades, Ribeiro argumenta: “Portanto, na construção do currículo, é necessário estar atento às histórias não contadas, aos segmentos excluídos, buscando-se minimizar o processo de

silenciamento e os elementos do currículo oculto que tanto contribuem para validar as desigualdades” (RIBEIRO, 2004, p. 116).

Para Ribeiro (2004), no Brasil, a legislação acerca da inclusão avançou, mas a aplicabilidade dela não. Porém, essa aplicabilidade virá a partir da conscientização de planejadores do espaço físico e atuação dos agentes públicos. Já Duarte e Cohen (2004), numa visão mais otimista, afirmam que as promoções de espaços inclusivos vão garantir às pessoas com mobilidade reduzida o sentimento de segurança, competência e liberdade, permitindo que elas estabeleçam uma relação harmônica de si mesmas com o mundo exterior. A relação com o espaço inclusivo virá proporcionar uma experiência afetiva significativa, através do conforto e rapidez nos deslocamentos.

### **2.2.3 Reflexões teóricas sobre acessibilidade nos espaços escolares**

Duarte e Cohen (2006) afirmam que o ensino público é o alicerce da democracia e a base fundamental para a superação das desigualdades. Nesse sentido, o planejamento do espaço educacional deve permitir o livre acesso de todos os segmentos da sociedade a todos os setores e níveis de aprendizado. Isso significa dizer que deve haver a eliminação de todas as barreiras físicas e sociais às pessoas com deficiência, pois se uma única barreira impede uma pessoa de ter acesso à educação, as funções sociais do ensino estão em xeque.

Para elas, muitas crianças ainda estão fora da escola por uma inadequada configuração do espaço físico, e também pela falta de conscientização de profissionais, de planejadores, e gestores quanto à inserção do público com dificuldades físicas, motoras e sensoriais no ambiente escolar.

Ao longo da vida profissional das autoras, Duarte e Cohen puderam perceber que as crianças aceitam com naturalidade as diferenças. Nesse sentido, argumentam:

Assim, entendemos que o estímulo à convivência entre as crianças “diferentes” em escolas públicas será uma iniciativa com potencial de reduzir desigualdades, preconceitos e integrar social e culturalmente as pessoas com deficiência no panorama do desenvolvimento social brasileiro (DUARTE; COHEN, 2006, p. 2).

Com esta visão sobre as potencialidades das crianças no processo de redução das desigualdades, apresentaram uma proposta de metodologia de avaliação da acessibilidade aos espaços de ensino fundamental, a qual se tornou pertinente neste trabalho como instrumento para mensurar o quanto as escolas objetos deste estudo são acessíveis.

Através de uma base teórica pautada nos conceitos de Acessibilidade; Desenho Universal; Rota Acessível; Sustentabilidade Social e Integração Espacial; além da Experiência Espacial e Exclusão Social, propuseram uma análise do espaço escolar que abarca a instituição desde o seu entorno até os espaços de mais difícil acesso no seu interior.

Acessibilidade, Desenho Universal e Rota Acessível são conceitos já vistos no capítulo anterior. Ainda assim ressalta-se a necessidade de enfatizar o conceito de Desenho Universal, que traz a ideia de produtos, espaços, mobiliários, e equipamentos concebidos para a maior gama de usuários possível, sem distingui-los entre pessoas com deficiência e “homem padrão”. Não se restringe ao objeto arquitetônico, mas ultrapassa as fronteiras físicas, culturais e sociais, se configurando em um conceito mais abrangente de projetos em geral. Já o conceito de rota acessível define se um lugar é classificado como um espaço inclusivo ou não. Em uma escola, todos os ambientes devem possuir rotas acessíveis.

Ainda de acordo com a base teórica de Duarte e Cohen para a avaliação dos espaços escolares, a sustentabilidade social está voltada para a melhoria da qualidade de vida da população e para isso compreende-se a importância de se fomentar a participação de grupos espacialmente excluídos em usufruir dos espaços de ensino públicos, configurando assim a Integração Espacial (DUARTE; COHEN, 2006).

Por último, a Experiência Espacial estrutura os padrões de identificação do sujeito com o meio. Na experiência do espaço a criança aprende, compreende, atua sobre ele e cria também. Portanto, o processo cognitivo passa pela percepção e apreensão do espaço, no qual o indivíduo conhece e age sobre ele. A questão do afeto ao lugar está intimamente ligada à experiência que se pode ter deste espaço.

Considerando-se a função de socialização dos espaços escolares, cabe à arquitetura escolar unir os educandos pelas diferenças para que o contato com a diversidade aconteça e as crianças com deficiência/mobilidade reduzida também se apropriem do espaço de ensino, permitindo a todos o conhecimento do outro e as

múltiplas formas de superação de limites através da convivência produzida pela integração espacial. Dessa forma, a acessibilidade arquitetônica pode contribuir de forma efetiva para a extinção do *apartheid* silencioso que atinge tantas pessoas com restrições físicas, por terem a consciência de pertencer a uma minoria excluída da sociedade.

Na seção seguinte analisaremos os dados coletados durante a pesquisa para fundamentar o Plano de Ação Educacional.

### 2.3. ANÁLISE DOS DADOS

No intuito de obter informações a respeito da visão dos gestores escolares e dos técnicos da SRE sobre a acessibilidade arquitetônica nas escolas, utilizamos a técnica de aplicação de questionários e entrevistas estruturadas para avaliar as dificuldades encontradas por estes profissionais no exercício de suas funções, com o objetivo de propor ações que visem minimizar ou eliminar os principais entraves que impedem a realização das intervenções que buscam tornar o espaço escolar acessível.

Para facilitar a compreensão da análise de dados, iniciamos estudando as respostas obtidas em questionário aplicado aos gestores escolares. Em seguida, passamos para a análise das entrevistas semiestruturadas, primeiramente realizadas com os técnicos da SRE, e posteriormente, com os gestores das escolas apresentadas no capítulo anterior.

#### **2.3.1 Percepção dos gestores quanto à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares**

Para iniciarmos uma análise sobre a percepção e sobre os entraves enfrentados pelo gestor escolar quanto à acessibilidade arquitetônica do prédio onde cada um trabalha, aplicamos um questionário aos 46 diretores das escolas estaduais do município de Governador Valadares através de um formulário enviado por correio eletrônico. No corpo da correspondência, explicamos a finalidade das perguntas e solicitamos a colaboração do respondente, esclarecendo que não haveria nenhum juízo de valor quanto às repostas, uma vez que o dispositivo utilizado não identificaria o respondente, caracterizando assim o anonimato dos colaboradores da



pesquisa. Obtivemos 24 formulários respondidos. A pesquisa nos permitiu conhecer a realidade de algumas escolas, bem como as dificuldades encontradas pelos gestores que se propuseram a responder.

O questionário apresenta duas seções. Uma com onze perguntas sobre questões arquitetônicas, e outra com cinco perguntas sobre dificuldades enfrentadas por gestores para se tornar uma escola acessível. As duas seções foram construídas com o objetivo de conhecer a realidade do que acontece dentro da escola e identificar quais os principais pontos necessitam de atenção para propormos um Plano de Ação que minimize ou elimine essas dificuldades.

A primeira pergunta procurou identificar qual o nível de dificuldade um cadeirante enfrentaria para se deslocar de forma autônoma pela escola. Escolhemos o exemplo do cadeirante por expressar o nível máximo de limitações quanto à mobilidade no qual um indivíduo ainda consegue manter a autonomia. Obtivemos um resultado que em apenas uma escola, das 24 que responderam, o cadeirante não enfrentaria nenhuma dificuldade de deslocamento. Quinze escolas responderam que o cadeirante teria pouca dificuldade e oito escolas responderam que o cadeirante teria muita dificuldade para se locomover sozinho.

A segunda pergunta questiona se há algum espaço na escola que o cadeirante não conseguiria acessar. Quatro escolas responderam que o cadeirante conseguiria acessar todos os ambientes. Dezenove disseram que ele conseguiria acessar alguns ambientes. E uma escola respondeu que ele não conseguiria acessar nenhum ambiente.

Da terceira à oitava pergunta, solicitamos que o gestor respondesse a respeito do acesso a cinco espaços da escola que consideramos de utilização fundamental pelos alunos: sala de aula, banheiro, biblioteca, laboratório de informática, cantina e quadra. Um cadeirante teria acesso autônomo a esses espaços? Elaboramos o Quadro 1 com as respostas em números absolutos e porcentagem:

### Quadro 1 - Espaços acessíveis em escolas estaduais de Governador Valadares

Um cadeirante teria acesso autônomo a esses espaços?				
	Sim	Não	Em dúvida	Não possui
Sala de aula	16	7	1	
Banheiro	13	10	1	
Biblioteca	16	7	1	
Informática	12	12		
Cantina	17	7		
Quadra	8	8	2	6

Fonte: Quadro elaboração da autora, 2019.

Os dados coletados, que fazem parte da percepção do espaço em relação ao ponto de vista dos gestores, apontam que a legislação não está sendo cumprida se levarmos em consideração que todos os ambientes obrigatoriamente devem ser acessíveis segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a). Quanto à utilização de banheiros e cantina, cujos dados mostram que os indivíduos cadeirantes não têm acesso autônomo a esses espaços, além de impedir a realização de necessidades fisiológicas básicas, podem causar constrangimentos aos usuários da escola com efeitos emocionais que levam à desmotivação pelos estudos e possivelmente, à evasão escolar. O senso de não-pertencimento ao lugar, causado por impedimentos dessa ordem, compromete o desenvolvimento de afeto por este lugar, trazendo consequências que os indivíduos levarão em toda sua trajetória pela vida (DUARTE; COHEN, 2004).

Além das salas de aula, a biblioteca, o laboratório de informática e a quadra são ambientes de estudo e convivência, interação e troca de experiências, ademais possuem a finalidade máxima de desenvolvimento de habilidades. Os dados indicam que, no mínimo, em 29, 2% desses espaços os cadeirantes não têm autonomia. Quando questionados sobre a existência de rampas em prédios com dois ou mais pavimentos, 14 diretores de escolas responderam que a escola não possui a rampa de acesso a esses patamares.

Concluindo a seção sobre a percepção dos gestores quanto à acessibilidade arquitetônica, todos foram unânimes em responder que, para que a inclusão de fato aconteça, a acessibilidade arquitetônica é essencial. Entretanto, perguntamos como eles consideram o prédio onde trabalham e 17 deles responderam que considera o prédio parcialmente acessível, quatro gestores responderam que consideram o prédio inacessível e três gestores responderam que consideram o prédio acessível.

Apesar desta pesquisa ter indicado um grau de variação de um prédio para o outro quanto aos espaços acessíveis, em apenas uma escola o gestor respondeu que um cadeirante acessa todos os espaços sem dificuldade. Se cadeirantes, ou pessoas com mobilidade reduzida não podem usufruir de um espaço onde há atividades pedagógicas, esportivas ou de lazer, ou melhor, se essas pessoas não possuem igualdade de acesso a todos os lugares que seus pares possuem, não podemos dizer que este espaço é inclusivo. Não podemos dizer que a inclusão acontece, de fato, neste lugar.

Na seção seguinte do mesmo questionário, perguntamos sobre as dificuldades que os gestores enfrentam em tornar o lugar acessível. Explicamos que para solicitar uma intervenção arquitetônica no prédio, é necessário que o gestor instrua um processo que deverá ser encaminhado à SRE com apenas 4 documentos: 1) Ofício de encaminhamento, 2) Justificativa quanto à necessidade dos serviços, 3) Ata do colegiado, e 4) Cópia do registro do imóvel. Perguntamos qual o documento eles consideram de mais difícil elaboração, e dezesseis diretores responderam que conseguir o registro do imóvel é o documento mais difícil. Atrás do registro do imóvel vem a justificativa quanto à necessidade dos serviços solicitados, no qual sete dos gestores têm dificuldade para elaborá-la.

No entanto, esses dois fatores não deveriam constituir-se em dificuldades para solicitar uma intervenção arquitetônica. Primeiramente porque a própria SRE possui o registro do imóvel de todos os prédios que pertencem à SEE/MG. Ficam arquivados no setor de Patrimônio e não há necessidade real de a escola ser responsável por apresentar esse documento. Sabendo que o setor de Patrimônio e Rede Física fazem parte da mesma divisão de Infraestrutura Escolar, e que esse documento é de livre acesso aos técnicos da Rede Física dentro da SRE, esse documento se torna desnecessário no processo vindo da escola. O próprio técnico que vai analisar a documentação pode anexar uma cópia aos demais documentos. Podemos inferir que, quando a SEE/MG instrui que este documento é de responsabilidade da escola, na Instrução de Trabalho 2018, a própria SEE/MG está provocando uma dificuldade para os gestores que não se justifica, uma vez que ela já possui o documento.

Quanto à dificuldade em elaborar uma justificativa para a necessidade dos serviços de intervenção arquitetônica, podemos pensar na hipótese de que as escolas que responderam assim não possuem alunos com deficiência e que, por

isso, teriam dificuldades elaborar uma justificativa que validasse essa necessidade de intervenção. Nesse caso, é importante ponderar que não é preciso que haja demanda de alunos com deficiência na escola para que o gestor solicite a intervenção, pois as leis federais já determinam isso. Precisamos partir do princípio de que as adaptações e adequações, as mudanças de concepção do espaço devem ocorrer antes de haver uma demanda real. Em muitos casos, o aluno não se matricula em determinada escola porque sabe que aquele espaço não favorece à sua locomoção e ao pleno desenvolvimento das atividades pertinentes àquele lugar.

Quanto a questões mais técnicas, há uma prática informal no setor de Rede Física da SRE em relação às intervenções em prédios escolares que consiste em solicitar, junto ao processo mencionado anteriormente, que a escola providencie também o levantamento arquitetônico da edificação, uma vez que, a SRE não possui acervo de projetos, nem impressos, nem em meio digital das escolas. Essa prática ocorre porque o levantamento arquitetônico auxilia muito na análise do processo, agilizando o encaminhamento para a SEE/MG e possível liberação de recursos. No entanto, esse levantamento deve ser conseguido pela escola de forma independente, sem auxílio financeiro do estado. Apesar de não ser documento obrigatório no processo, as escolas que apresentam o levantamento ficam em vantagem em relação às outras. Diante disso, foi perguntado aos gestores como eles conseguiriam esses levantamentos, com qual grau de dificuldade. 13 gestores responderam que teriam muita dificuldade em conseguir o levantamento. Nove disseram que não conseguiriam o levantamento e apenas dois gestores disseram que teriam facilidade para conseguir o levantamento.

De maneira complementar, perguntamos aos gestores com qual interesse eles providenciariam os demais documentos do processo caso a SRE/SEE/MG disponibilizasse os projetos arquitetônicos para cada escola. Nessa questão, 20 gestores responderam que teriam muito interesse em providenciar o processo e quatro gestores disseram que teriam interesse relativo na questão considerando as outras funções de um gestor.

Portanto, podemos dizer que uma questão técnica, ou seja, a elaboração de levantamentos arquitetônicos pode se configurar como um entrave tanto para os técnicos da Rede Física, que não possuem ferramentas adequadas para realizar o levantamento, e também para as escolas que possuem dificuldade em conseguir esse levantamento com profissionais capacitados.

No entanto, há uma forma de a SEE/MG obter esses levantamentos ou projetos através de contratação de profissionais habilitados por meio de processo licitatório. O gestor da escola instrui um processo idêntico ao de solicitação de obras, mas agora de solicitação apenas de projetos. O setor de Rede Física encaminha para a SEE/MG e aguarda atendimento. Podem ser solicitados projetos de arquitetura, projetos de estrutura em concreto, projetos de estrutura metálica, projetos elétricos, projetos hidrossanitários, projetos de combate ao incêndio, sondagem, levantamento planialtimétrico e *As Built*. Cada um deles tem uma finalidade, e são elementos fundamentais para o planejamento do espaço físico.

Esse procedimento pode ser realizado por qualquer escola e não há dificuldades em analisar um processo de solicitação de projetos. No entanto, a captação do recurso para a obra propriamente dita se torna mais demorada, porque divide a solicitação em dois tempos. O primeiro para solicitar/licitar os projetos e o segundo para solicitar/licitar a obra. Através da observação, constatamos que quando há essa solicitação de projetos, o Termo de Compromisso para a execução dos serviços não leva menos que um ano para ser liberado, apesar de não haver prazo determinado.

Quando perguntados se a SRE providenciaria todos os projetos necessários para intervenção com qual nível de interesse os gestores providenciariam os demais documentos do processo para adequações/adaptações arquitetônicas sobre acessibilidade, 20 deles responderam que teriam muito interesse em instruir o processo, e quatro gestores responderam que teriam interesse relativo considerando as outras atribuições de um gestor.

De acordo com esses dados sobre a elaboração de projetos, percebemos que este é um ponto com o qual precisamos ter atenção. Para que as intervenções aconteçam de forma eficaz, no nosso ponto de vista, todas as escolas devem possuir projetos arquitetônicos de acessibilidade. Dessa forma, poderia haver uma orientação da SRE a todas as escolas para instruírem processos de solicitação de projetos, independentemente de haver demanda de alunos com deficiência, no intuito de adiantar as adequações e evitar que situações-problema aconteçam. O espaço escolar precisa ser totalmente reformulado e isso significa que precisa ser pensado por profissionais que estudam e se interessam pelo assunto. Cada detalhe deve ser levado em conta. Portanto é justo que a SEE/MG pague pelo serviço, e que esses projetos estejam de acordo com as normas técnicas pertinentes – NBR 9050,

para que, quando houver a intervenção, essa seja definitiva e atenda às necessidades de toda população, sem distinção entre “homem padrão” e pessoas com deficiência.

Ao final do questionário foi perguntado aos gestores sobre o que pensam a respeito da duração de uma obra. Um TC tem vigência de um ano, porém pode ser prorrogado por até cinco anos. Geralmente, uma obra de reforma não é concluída em um ano, e sendo assim, o TC vai sendo prorrogado. Segundo 14 gestores cinco anos é um tempo ideal para se fazer uma intervenção numa escola. Nove deles acham o tempo longo e um acha o tempo curto.

Sob o nosso ponto de vista, cinco anos é um tempo muito longo para a duração de uma obra em uma escola. Se considerarmos a movimentação de trabalhadores da construção civil dentro da escola, os ruídos causados por equipamentos, os materiais, o entulho, as rotas que não são passíveis de interdição, chegaremos à conclusão que os impactos de uma obra em ambiente escolar interferem diretamente no rendimento dos alunos, no trabalho de professores e funcionários, causando situações que comprometem muito a segurança dos membros da comunidade escolar e o aproveitamento dos alunos. Lembrando que cinco anos de obra abarca um nível completo de Ensino Fundamental, seja os anos iniciais ou os anos finais, e também o Ensino Médio todo. Se colocássemos um ano, prorrogável por mais um ano, não poderíamos dizer que seria o ideal, mas seria o mais próximo da realidade de execução de uma obra. Mais que isso é muito prejudicial para todos que frequentam o ambiente, seja pelos riscos, seja pelos transtornos que causam.

Quanto à aplicação do questionário, temos duas observações relevantes a fazer: escolas parcialmente inclusivas são escolas que ainda repetem o padrão de segregação espacial, excluindo as pessoas com mobilidade reduzida da experiência plena do espaço. Não podemos dizer que há inclusão de forma satisfatória em prédios com ambientes inacessíveis a pessoas com mobilidade reduzida. Os espaços inacessíveis são espaços de exclusão, de segregação espacial (DUARTE; COHEN, 2004). Sob o ponto de vista arquitetônico, são os “vilões” que impedem a verdadeira inclusão.

Quanto às dificuldades para se tornar uma escola acessível sob o ponto de vista dos gestores, constatamos que há mecanismos dentro da própria SER e SEE/MG que são capazes de minimizar e até mesmo eliminar essas barreiras

mencionadas por eles. A instrução do processo de intervenção no prédio pode ser facilitada transferindo para a SRE a responsabilidade de anexar o registro do imóvel à solicitação. E quanto aos projetos, entendemos que é de responsabilidade da SEE/MG disponibilizar recursos financeiros para contratação de profissionais habilitados para execução de projetos completos, que, de fato mudarão a configuração do espaço escolar, em todos os seus aspectos, garantindo uma intervenção satisfatória do ponto de vista da acessibilidade arquitetônica. Não é raro receber junto aos processos levantamentos não-condizentes com a realidade, vez ou outra realizados por profissionais não-habilitados, para minimizar os custos que a SEE/MG poderia disponibilizar e não o faz.

Portanto, ações simples e de fácil operacionalização podem resultar em benefícios que trarão grandes transformações no espaço, facilitando o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas.

### **2.3.2. Dificuldades enfrentadas pelos técnicos do setor de rede física da SRE para adequar e adaptar os espaços escolares aos padrões de acessibilidade arquitetônica vigentes**

No intuito de compreender como funciona o trabalho do setor de Rede Física, e como os servidores desse setor técnico enfrentam as questões sobre acessibilidade nos prédios escolares, realizamos entrevistas semiestruturadas com o engenheiro civil, que também é coordenador do setor, e a técnica em edificações, ambos trabalham diretamente com a análise dos processos de planejamento do espaço.

Começamos perguntando com qual tipo de planejamento de espaço eles trabalham: se planejando espaços novos ou adaptando espaços já construídos. Os dois responderam que planejam, com maior frequência, modificações nos espaços já construídos. Essas respostas nos indicam que as reformas e adaptações são mais frequentes do que as ampliações ou construções novas.

Passamos então a outra questão que pergunta, sob o ponto de vista deles, como tem sido atuação da SEE/MG no sentido de promover a acessibilidade arquitetônica nas escolas, considerando as leis de acessibilidade que vigoram desde o ano 2000, de acordo com o tempo em que se encontram na função. O engenheiro

civil, que é coordenador do setor, começa respondendo que no passado não havia uma preocupação com esses critérios, mas atualmente isso tem mudado:

Bem, há alguns anos atrás não havia muita preocupação quanto ao atendimento desses critérios de promoção da acessibilidade nas escolas. Hoje na nossa atualidade a SEE/MG tem orientado que, nas reformas, devemos sempre atentar para fazer essas adequações de espaço diminuindo então essas barreiras arquitetônicas (ENGENHEIRO CIVIL, 2018).

Respondendo a mesma pergunta, a técnica em edificações, que trabalha diretamente com o PDDE - Acessibilidade, afirma que não existe um projeto da SEE/MG voltado diretamente para essa questão, mas concorda com o engenheiro civil:

Quanto ao seu trabalho direto nas adequações nas unidades estaduais para atendimento à legislação, a SEE/MG não possui um projeto diretamente feito pra isso. No entanto, em caso de reforma, ou novas construções, ela já se preocupa em incluir esse tipo de adequação em acessibilidade necessários ao atendimento desses alunos (TÉCNICA EM EDIFICAÇÕES, 2018).

De acordo com as respostas, observamos que não há um programa ou projeto próprio da SEE/MG voltado para fins de acessibilidade arquitetônica. Não existe uma orientação que estabeleça critérios de prioridade nas adequações, ou intervenções mínimas imprescindíveis. Existem as leis federais que devem ser atendidas quando houver reforma.

Essa situação coloca o técnico planejador em uma posição de extrema relevância e autonomia na transformação do espaço. Cabe a ele considerar e projetar a eliminação de todas as barreiras que dificultam o acesso e a locomoção das pessoas com deficiência. No entanto, segundo as repostas acima, essas adequações são feitas durante as reformas. Reformas incluem adequações e adaptações de diversas ordens, não apenas de acessibilidade, mas de problemas estruturais, de salubridade, de segurança, de manutenção, entre outros. Sendo assim, há uma “diluição” da importância da acessibilidade diante de diversos outros aspectos que também devem ser considerados em uma análise de intervenção no espaço escolar.



Quando perguntamos sobre cursos ou treinamentos disponibilizados pela SEE/MG voltados para acessibilidade, no sentido de capacitar os técnicos nessa área, os dois entrevistados responderam que nunca houve treinamento para este fim:

Olha, a SEE/MG não tem treinamento ou programa de capacitação voltados para área de engenharia em nenhuma área. A julgar pelo tempo trabalhando com acessibilidade, mas também com outras funções da Infraestrutura, eu não realizei nenhum treinamento voltado a obras em escolas (TÉCNICA EM EDIFICAÇÕES, 2018).

Considerando que as leis de acessibilidade no Brasil começaram a se tornar realidade por volta do ano 2000, e que em 2004 foi lançada a primeira versão da NBR 9050 - Acessibilidade, notamos uma evolução na elaboração de normas, decretos e pareceres, culminando com o Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 e na atualização da NBR no mesmo ano. Apesar do caráter recente dessa evolução, muitos são os estudos realizados que permitem aprimorar essas questões. Capacitações, atualizações e treinamentos para técnicos poderiam fazer parte das ações da SEE/MG, não só no campo da acessibilidade, mas também das patologias da construção, das estruturas, da segurança, entre outras áreas.

Quando um engenheiro, um arquiteto ou técnico em edificações inicia uma análise para captação de recursos para obra em uma escola, essa análise consiste em vistoria nas escolas, elaboração de projetos, cálculos de quantitativos de serviços, elaboração de planilhas orçamentárias, elaboração de relatórios fotográficos, emissão de pareceres técnicos entre outros documentos que podem ser necessários no processo (MINAS GERAIS, 2018).

A tarefa de projetar e calcular tudo que é necessário para a intervenção demanda tempo e concentração, conhecimentos técnicos e habilidades matemáticas. Muitas vezes, durante uma análise, há outras tarefas paralelas que precisam ser realizadas, como o acompanhamento das demais obras, reuniões com empresas executoras, reuniões com gestores escolares, reuniões administrativas, etc. Dessa forma, a concentração em uma única análise fica comprometida, e quando se soma a isso as particularidades de uma intervenção, ou as prioridades na solução de problemas que os prédios apresentam, o nível de detalhamento dos projetos e planilhas ficam comprometidos, ou seja, há uma generalização dos

serviços contemplados e a acessibilidade não é enfrentada com a devida importância.

Por isso, a pergunta sobre capacitação nos leva a pensar que, se o técnico não foi treinado para pensar nisso, se essas concepções de transformação do espaço em espaços inclusivos vieram depois da conclusão de sua formação acadêmica, a SEE/MG deveria facilitar ou proporcionar cursos sobre esses aspectos, no sentido de despertar os profissionais para uma questão contemporânea, capacitá-los, no sentido de serem capazes de modificar o espaço de forma global, atendendo aos novos paradigmas de inclusão. E dessa forma, acabar com as intervenções paliativas, improvisadas, deixando de lado os pequenos ajustes no intuito de transformar toda a escola, reestruturar e ressignificar seus espaços, como um lugar de inclusão, de diversidade, de acolhimento a todas as pessoas, sem distinção.

Nesse contexto de falta de capacitação para elaborar projetos arquitetônicos de acessibilidade para as escolas, foi perguntado para os técnicos da SRE se a SEE/MG contratasse projetos arquitetônicos somente com essa finalidade de adequação total do prédio escolar às normas de acessibilidade, se seria mais viável a análise e encaminhamento dos processos orçamentários para a SEE/MG para atender à execução dos serviços e os dois técnicos foram unânimes em responder que sim. Um deles nos coloca a questão do tempo de trâmite de processos, o que já nos remete a uma questão da urgência em função da morosidade dos atendimentos:

Com certeza, eu acredito que seria um avanço, essa contratação desses projetos, no entanto, ainda assim, a gente teria dificuldade de agilizar o andamento desses processos. O trâmite que permite a execução de qualquer projeto é lento. Uma análise de projeto, a elaboração da planilha orçamentária, a aprovação, além de muitas vezes complexa exige tempo e disponibilidade da equipe. Ou seja, com a equipe que a gente tem hoje, mesmo com os projetos prontos, a gente teria dificuldade para avançar na aprovação para execução (TÉCNICA EM EDIFICAÇÕES, 2018).

O outro técnico já coloca a necessidade de treinamento específico para realizar os orçamentos, em função das particularidades:

A contratação de projetos seria válida se os mesmos fossem executados por profissionais com domínio da área. Quanto à execução de análise, aprovação e orçamentário seria necessário um

treinamento mais específico com planilhas orçamentárias com maior composição de serviços e flexibilidade nos atendimentos (ENGENHEIRO CIVIL, 2018).

Percebemos na fala dos dois técnicos entrevistados duas questões a se considerar: o tempo e a complexidade dos serviços. Podemos inferir que é preciso solicitar os projetos com brevidade, pois precisam ser analisados para posteriormente elaborar o orçamento das obras. E também, os projetos devem ser elaborados por profissionais reconhecidamente capacitados, preferencialmente especialistas no tema, pois o orçamento requer serviços específicos, que não constam no rol de serviços da planilha utilizada para obras de reformas gerais.

Quando a pergunta é sobre o PDDE Acessibilidade e sobre a autonomia do diretor para a utilização do recurso, temos a seguinte resposta:

Olha, os diretores de escola não possuem a mínima condição de repensar a acessibilidade. É um tanto quanto irresponsável deixar que eles resolvam como aplicar o dinheiro destinado a isso. Se há, para a equipe técnica da SRE, dificuldades de compreender como aplicar as normas técnicas que regem esse assunto, como deixar que leigos, como diretores, possam pensar como gastar esse dinheiro de forma adequada? (TÉCNICA EM EDIFICAÇÕES, 2018).

Percebemos que o recurso do PDDE Acessibilidade além de demandar um suporte técnico de acompanhamento na execução dos serviços, não satisfaz as necessidades da escola em se tratando de todas as adaptações necessárias: “esse valor apenas consegue imprimir uma falsa ideia de acessibilidade. Porque não tem como considerar uma escola totalmente acessível a todas as formas de necessidade dos alunos com esse valor mínimo para as obras” (TÉCNICA EM EDIFICAÇÕES, 2018).

Como visto nessas entrevistas com os técnicos, o processo de transformação dos espaços arquitetônicos ainda não possui a devida importância por parte da SEE/MG que em nenhum momento disponibilizou capacitação para este fim desde a determinação da legislação até a atualidade. A SEE/MG não disponibiliza recursos para contratação de projetos de acessibilidade se essa atitude não partir do gestor. De certa forma, a SEE/MG não impõe a acessibilidade arquitetônica como regra a todos os prédios escolares. Eis uma grande questão a ser trabalhada. A Lei Federal nº 13.146/2015 determina que todos os prédios públicos tenham configuração espacial de acordo com o Desenho Universal, ou que sejam feitas, no mínimo,

adaptações razoáveis. Essa questão não deve ficar a critério do gestor ou do técnico planejador (BRASIL, 2015a). Deve haver um projeto dentro da SEE/MG para criar a demanda de transformação dos prédios escolares em lugares acessíveis.

### **2.3.3 A visão de três gestores escolares quanto ao caminho que se faz para se tornar uma escola acessível**

Para analisar a questão da inclusão através da acessibilidade arquitetônica, escolhemos entrevistar os gestores das escolas analisadas no Capítulo 1, quais sejam: gestor da EE A, gestora da EE B, e gestora da EE C.

Quando são questionados sobre a importância da acessibilidade arquitetônica todos os três entrevistados são unânimes em dizer que ela é de fundamental importância para o acesso democrático à escola:

A acessibilidade arquitetônica é de grande relevância não só nas escolas, mas em todos os locais. Nas escolas, é imprescindível, independente do nível de sua atuação, pois todos precisam ter garantia de acesso igualitário, sem exclusão (DIRETORA EE C, 2018).

Quando o gestor da EE A foi questionado se considera sua escola acessível, ele responde que ainda não. Pois já recebeu Termo de Compromisso para executar a obra para acessibilidade, mas o recurso não foi depositado em conta bancária até abril de 2019. Salientamos que o processo foi encaminhado para a SEE/MG em maio de 2014 e o Termo de Compromisso entre a SEE/MG e a escola foi celebrado em dezembro de 2016. Ou seja, depois de cinco anos de projeto e orçamento de acessibilidade enviados para a SEE/MG, não houve liberação de recurso financeiro efetivo. O que houve foi um compromisso de descentralização de recurso dois anos após o envio dos projetos. A escola já realizou o processo licitatório, mas o depósito ainda não foi feito, portanto não se pode iniciar a obra. Nesse caso, a escola e a SRE já fizeram o que lhes competia na promoção da acessibilidade, falta prioridade na SEE/MG para descentralizar o recurso.

Quanto às outras duas escolas, EE B e EE C, as duas gestoras consideram suas escolas acessíveis.

Quando perguntamos o que cada gestor já fez para promover a acessibilidade em sua escola, a gestora da EE C disse que a escola já foi construída de forma

plenamente acessível, e se queixa apenas de uma entrada individual para pais de alunos para facilitar o acesso à escola. Já a gestora da EE B relata que promoveu algumas adaptações para facilitar a locomoção das pessoas com deficiência:

Então, foram feitos alguns reparos em algumas rampas, rampa de entrada da escola, foi feito reparo porque tinha muito buraco, rampa de acesso à quadra também. Quando foi feita a reforma foi feito esse reparo. Reparos também de cerâmicas que estavam quebradas que dificultavam esse ir e vir. A construção de um banheiro acessível, que está todo adaptado para essa questão do atendimento (DIRETORA EE B, 2018).

O gestor da EE A responde que durante sua gestão a escola passou por uma reforma geral, na qual os banheiros foram adaptados para acessibilidade e houve o nivelamento do piso da circulação com o piso das salas de aula. No entanto, o problema mais sério são as escadas e a rampa. Na entrada principal há uma rampa fora dos parâmetros de acessibilidade e não há rampas para o segundo e terceiro pavimentos, o que impede a pessoa com mobilidade reduzida de acessar todo o espaço escolar.

Perguntamos aos três gestores se eles consideram que a SEE/MG tem feito um trabalho eficiente na promoção da acessibilidade nas escolas e as respostas divergem bastante: a gestora da EE C respondeu apenas “sim”. A gestora da EE B ponderou sobre a questão da eficiência:

Eu diria que tem realizado um trabalho, no sentido de promover a inclusão escolar. Eu tiraria a palavra eficiente, porque o eficiente tem que ser muito bom. Ele tem que ser 100%. Eficiência: qualidade total. Eu penso que a SEE/MG sim, tem realizado um trabalho de inclusão. Tem se esforçado. Tem atendido uma demanda que anteriormente não tinha acesso a esse espaço. Isso é um avanço, a gente não pode desconsiderar que houve um avanço na questão da inclusão, principalmente na questão do acesso à escola pública, mas eu acho que pra questão da eficiência, nós ainda estamos longe de chegar a esse patamar (DIRETORA EE B, 2018).

Já o gestor da EE A disse que houve uma preocupação do setor de Rede Física para viabilizar a acessibilidade, mas a questão financeira impede a efetivação: “então, houve uma preocupação pela parte da Rede Física de fazer um processo, porém a parte financeira ainda não foi depositada. Por isso tem um entrave aí que é a questão financeira” (DIRETOR EE A, 2019).

Perguntamos, na visão deles, quais os maiores entraves encontrados para se promover acessibilidade arquitetônica nas escolas. Burocracia e questões financeiras apareceram em todas as respostas:

Os maiores entraves são as questões financeiras. A crise que o Estado atravessa [...] Infelizmente nós dependemos muito da questão da burocracia, e isso acaba travando, como essa questão já vem se arrastando desde 2015. A escola ainda não tem acessibilidade apesar de ter sido feito todo o processo e até hoje não foi resolvido (DIRETOR EE A, 2019).

Nesse mesmo sentido, a gestora da EE B respondeu:

Bom, falando por esse período que a gente está vivendo, esse período político, eu penso que o maior entrave é o financeiro. A gente viveu momentos de uma escassez financeira mesmo, que não atingiu só uma escola, atingiu o estado de Minas Gerais. Eu acho que sem recurso financeiro você não consegue promover intervenções arquitetônicas, você depende do recurso (...) É a parte burocrática mesmo que dificulta, muita coisa, burocrática que eu acho que, as vezes, se a gente está falando de inclusão, de acessibilidade, a gente tinha que ter, não é burlar os caminhos, mas talvez ter uma acesso mais facilitado para as coisas acontecerem. Então eu vejo dificuldade nessa comunicação, nessa parte burocrática, e na parte prática mesmo, do fazer mesmo (DIRETORA EE B, 2018).

A gestora da EE C sugere: “menos burocracia e mais atenção às solicitações dos gestores que estão ligados diretamente às reais necessidades dos educandos” (DIRETORA EE C, 2018).

A colocação desses gestores nos mostra que providências foram tomadas por parte de todos eles no sentido de promover as transformações necessárias nos prédios. Quando houve disponibilidade de recursos financeiros, as obras aconteceram. Quando não houve, os projetos foram feitos, mas a execução não ocorreu. Questões que extrapolam a área de atuação de gestores e técnicos.

#### **2.3.4 Considerações sobre a análise dos dados**

Diversos são os fatores que dificultam as modificações arquitetônicas. Como expressado pelos diretores entrevistados, a burocracia é um entrave. Solicitar ao gestor um documento que a escola não possui, mas a SRE possui, é um entrave

burocrático. Solicitar ao gestor que consiga um levantamento arquitetônico da escola por conta própria, sem auxílio financeiro do estado é outro entrave. Não cabe ao gestor pedir favor a profissionais habilitados, muito menos realizar essas custas com recursos pessoais. Exigir dos técnicos especialização em acessibilidade sem contrapartida do governo para realizar cursos de capacitação é outro entrave, pois as leis vêm se aperfeiçoando a cada dia, assim como as normas técnicas, e a atualização é premissa para o bom desenvolvimento do trabalho, que exige esse aprimoramento para acompanhar a evolução da legislação. Além disso, recursos financeiros para pequenas adaptações não equacionam o problema, apenas demonstram o verdadeiro descaso do governo com o público-alvo da Educação Especial destinando valores ínfimos para resolver questões sérias e estruturais, constituindo-se em um grande entrave nessa questão.

Promover a acessibilidade deixou de ser uma questão de solidariedade, altruísmo, humanidade. Acessibilidade é ordem, é determinação, é Lei aprovada no Congresso Nacional. Não deve haver critério subjetivo para a sua promoção. Deve-se criar os mecanismos necessários para se cumprir a Lei e fazer valer os direitos das pessoas com deficiência.

Com essa motivação, apresentaremos no próximo capítulo um Plano de Ação Educacional a ser implantado na SRE de Governador Valadares com o objetivo de equacionar essa questão nas escolas estaduais do município.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOVERNADOR VALADARES**

Para fundamentar o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto neste trabalho retomamos à nossa questão principal: quais são as ações necessárias de responsabilidade da Supervisão de Infraestrutura Escolar para se promover as adaptações arquitetônicas de acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de Governador Valadares, haja vista a crescente demanda de alunos público-alvo da educação inclusiva que buscam a escola de ensino regular? Com esse objetivo e procurando identificar os entraves que ocorrem tanto nas escolas quanto na Supervisão de Infraestrutura Escolar que impedem essas adaptações, procuramos descrever como acontece o processo de inclusão e exclusão no ambiente escolar de acordo com as características dos espaços construídos, e analisamos os aspectos da gestão escolar que levam à facilitação ou impedimento da promoção da acessibilidade.

Observando como a acessibilidade arquitetônica é enfrentada pelos gestores quando algum aluno com deficiência se matricula na escola de ensino regular, percebemos a improvisação das adaptações necessárias, muitas vezes, deixando de atender aos critérios técnicos de uma efetiva promoção da mobilidade, causando a segregação espacial entre “homem padrão” e pessoas com deficiência. Soluções paliativas modificam o espaço de forma fragmentada, proporcionando acesso a alguns espaços e deixando outros ambientes inacessíveis, de forma que alunos com mobilidade reduzida se veem excluídos de atividades de interação escolar, obstruídos pelas barreiras arquitetônicas. Dessa forma, pesquisamos o que organismos internacionais e nacionais têm a dizer a respeito e encontramos uma série de conferências e protocolos que norteiam a promoção da acessibilidade em toda a sociedade e, fundamentalmente, nos espaços educacionais. Pela observação *in loco* através do trabalho diário, nesta pesquisa demonstrado pelas três escolas escolhidas para estudar o caso, podemos afirmar que soluções paliativas continuam a repetir os padrões de segregação. Faz-se necessária uma transformação total do espaço escolar, aliada aos novos paradigmas de inclusão social e nesse caso, educacional. No Brasil, já existe a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) que determina que todas as edificações públicas devem seguir os padrões



arquitetônicos do Desenho Universal. Isso implica que todos esses espaços devem ser repensados por profissionais habilitados e capacitados para promover uma mudança de concepção global de espaços já construídos. A ideia de que o próprio gestor pode dar um jeito em um acesso aqui e outro ali para permitir que o aluno com deficiência frequente a sala de aula vem sendo deixada de lado em um processo de inclusão que evolui paulatinamente. O aluno com deficiência tem direito ao acesso a todos os espaços e a todas as atividades escolares, se possível, com autonomia. Faz-se necessário entender que não é uma concessão, é um direito dele e um dever do Estado.

Nesse sentido, através de questionário e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores escolares, e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos técnicos planejadores do espaço físico da SRE pudemos identificar alguns entraves por eles enfrentados. Observamos que as maiores dificuldades são resolvidas através de mecanismos oferecidos pela própria SEE/MG e dependem apenas de uma melhor orientação quanto às ações dos gestores nesse sentido.

Para melhor esclarecer quais seriam esses entraves formulamos o Quadro 1 com dados e ações propositivas por sujeito de pesquisa:

**Quadro 2 - Dados da pesquisa e ações propositivas por sujeito de pesquisa**

	<b>Sujeito de pesquisa</b>	<b>Dados de pesquisa</b>	<b>Ação propositiva</b>
1	Gestor Escolar	Instrução de processo de intervenção arquitetônica com o registro do imóvel em anexo.	Transferir a reponsabilidade de anexar o registro do imóvel ao processo para os técnicos da Rede Física/SRE.
2	Gestor Escolar	Apresentação de levantamento arquitetônico junto ao processo de intervenção arquitetônica.	Solicitar recurso financeiro junto à SEE/MG para realizar o levantamento arquitetônico e o projeto de acessibilidade para o prédio escolar.
3	Gestor Escolar	Duração de cinco anos de uma obra de intervenção arquitetônica.	Orientar o gestor escolar para que a obra de acessibilidade dure, no máximo, dois anos.
4	Técnicos da Rede Física	Capacitação para análise de projetos e elaboração de orçamentos de obras de acessibilidade.	A SEE/MG deverá proporcionar ou incentivar com recursos pertinentes a capacitação de profissionais no tema de acessibilidade arquitetônica.
5	Técnicos da Rede Física	Otimização da efetivação dos	Criar um dispositivo de Tecnologia da Informação e

		processos de intervenção arquitetônica voltados para acessibilidade nas escolas.	Comunicação (TIC) para informar e orientar o gestor escolar sobre seu dever e sua responsabilidade no sentido de cumprir a legislação quanto aos aspectos arquitetônicos do prédio escolar sob sua responsabilidade.
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

Como já foi relatado anteriormente, a SEE/MG possui mecanismos para resolver questões que possivelmente farão uma grande diferença no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos profissionais responsáveis pela iniciativa de transformação dos espaços escolares.

Levando-se em consideração que nossa atuação como arquiteta se encontra numa instância intermediária, ou seja, não estamos trabalhando diretamente dentro da escola, mas também não estamos no extremo oposto, dentro da SEE/MG/Órgão Central formulando políticas públicas, apresentamos um PAE que seja exequível do lugar onde nos encontramos, buscando apresentar soluções que sejam eficazes dentro do nosso campo de atuação. Não nos cabe buscar as fontes de recursos financeiros em meio a um cenário político-econômico instável tanto regional quanto nacional. Cabe-nos preparar o caminho para que a mudança de paradigma dos espaços escolares aconteça. A efetivação dessa transformação é um processo que leva tempo tanto para solicitação, quanto para execução dessas intervenções. Enquanto isso, temos crianças com deficiência em idade escolar desejando aprender a ler e escrever, brincar e interagir com seus colegas. Temos profissionais com deficiência precisando trabalhar dignamente nesses espaços. Portanto, precisamos entender a necessidade de iniciar esse trabalho com as ferramentas que temos ao nosso alcance. Se não há políticas públicas na SEE/MG que busquem dar soluções para essas questões, cabe a quem vivencia essa problemática dentro das escolas agir para minimizar e, possivelmente, eliminar as barreiras que impedem a inclusão escolar. A SRE, observando essas questões, tem por dever orientar os gestores escolares, e dar suporte técnico para que ajam corretamente, obedecendo a legislação, utilizando os mecanismos à disposição do gestor no sentido de otimizar sua gestão, extrapolando os aspectos pedagógicos e administrativos cotidianos, e ampliando sua visão para horizontes que se abrem lentamente no cenário nacional.

Diante disso, o PAE que apresentamos visa eliminar os principais problemas encontrados pelos gestores e técnicos da SRE no sentido de eliminar os entraves que dificultam a promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas estaduais de Governador Valadares.

Na próxima seção, apresentamos de forma mais elaborada como ocorrem essas propostas.

### 3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para organizar o Plano de Ação Educacional para promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas estaduais de Governador Valadares utilizamos a ferramenta 5W2H, que consiste em uma técnica de planejamento gerencial na qual se faz um levantamento de 7 questões fundamentais para se atingir determinados objetivos. Nesse sentido são feitas as seguintes perguntas sobre o assunto abordado

- *What?* – O que?
- *Why?* – Por que?
- *Where?* – Onde?
- *When?* – Quando?
- *Who?* – Quem?
- *How?* – Como?
- *How much?* – Quanto custa?

As respostas a essas perguntas direcionam para a solução dos problemas apresentados, pontuando quais são os entraves, por que resolvê-los, onde, quando, quais atores responsáveis pelas ações, como enfrentá-los e o custo dessas ações.

A criação de um quadro esquemático com essas perguntas e respostas auxiliam a organização das ideias e a compreensão a respeito da baixa complexidade das mudanças necessárias para melhorar a efetivação dos processos de inclusão escolar através do ambiente construído. Com apenas três medidas focadas no gestor escolar e duas medidas focadas no corpo técnico do setor de Rede Física, mudanças significativas podem ocorrer no espaço físico. A desburocratização do processo de intervenção, bem como o investimento em capacitação de profissionais, além da criação de ferramentas de conscientização e orientação quanto aos aspectos legais envolvidos no trabalho dos gestores podem

servir para alavancar esse processo de transformação espacial dos prédios escolares contribuindo substancialmente para o processo de inclusão educacional.

Apresentamos então nosso PAE no Quadro 3.

**Quadro 3 - Ações a serem executadas pelo Setor de Infraestrutura Escolar**

(Continua)

<b>N<sup>o</sup></b>	<b>Sujeito</b>	<b>What O que?</b>	<b>Why Por que?</b>	<b>Where Onde?</b>	<b>When Quando será feito?</b>	<b>Who Quem?</b>	<b>How Como?</b>	<b>How much Quanto?</b>
1	Gestor Escolar	Transferência de responsabilidade e na instrução de processo de intervenção arquitetônica no que diz respeito ao documento: registro do imóvel	Porque gestores relataram que possuem grande dificuldade em conseguir este documento para instruir um processo de solicitação de obras	No processo de solicitação de obras instruído pela escola	Sempre que a escola solicitar uma intervenção física (obra) no prédio escolar	Transferir essa responsabilidade e do gestor escolar para o técnico da Infraestrutura Escolar/Rede Física	Fotocopiando do setor de Patrimônio todos os registros de imóveis dos prédios escolares do município e arquivando-os no setor de Rede Física	Nenhum custo
2	Gestor Escolar	Eliminação de apresentação de levantamento arquitetônico junto ao processo de solicitação de intervenção arquitetônica	Porque os gestores relataram grande dificuldade em conseguir esse levantamento com recursos próprios	No processo de solicitação de obras instruído pela escola	Sempre que a escola solicitar uma intervenção física (obra) no prédio escolar	Transferir a responsabilidade e de apresentação de levantamentos e projetos para profissionais habilitados do setor da construção civil	Solicitando à SEE/MG recursos financeiros para contratar profissional ou empresa habilitada para confecção dos projetos	Aproximadamente R\$ 7.500,00/escola. Custo aproximado de R\$ 277.500,00 considerando-se 37 prédios próprios no município
3	Gestor	Redução da	Porque o	Na execução da	Sempre que a	Gestor à frente	Firmando	Nenhum custo

	Escolar	duração máxima de uma obra de 5 anos para 2 anos	período entre o início e término de uma obra dentro de uma escola causa grandes prejuízos aos alunos e funcionários quanto ao rendimento de suas atividades	obra em todo prédio escolar	escola iniciar uma obra de intervenção arquitetônica	da obra dentro da escola sob sua gestão em acordo com a empresa executora	contratos de execução de obras com empresas de engenharia com vigência de apenas um ano (e se necessário, prorrogável por mais um ano). Evitando ultrapassar 2 anos de obra.	
4	Técnicos da Divisão de Infraestrutura Escolar	Capacitação para análise de projetos e elaboração de orçamentos de obras de acessibilidade	Porque se trata de tema específico dentro do planejamento dos espaços com normas técnicas atualizadas	Em instituições especializadas no tema	Um módulo inicial e outros módulos sempre que houver atualização da NBR 9050	Quadro de pessoal do setor de Rede Física. Treinados por profissionais especialistas na área	Cursos de capacitação de curta duração contratados pela SEE/MG para todo corpo técnico do setor de Rede Física das SREs	Aproximadamente R\$ 2.000,00 por servidor/curso, mais as custas de deslocamento e estadia nos polos de treinamento
5	Técnicos da Divisão de Infraestrutura Escolar	Otimização da efetivação dos processos de intervenção arquitetônica voltados para acessibilidade nas escolas	Porque as intervenções acontecem de forma paliativa e improvisada e necessitam de um rigor	Nas Superintendências Regionais de Ensino	Imediatamente após o desenvolvimento de mecanismos com essa finalidade	Corpo técnico do setor de Rede Física	Através de uma TIC a ser desenvolvida com a finalidade de orientação e conscientização do dever do gestor em	Custo de desenvolvimento de um ambiente virtual para o acesso e a interação de gestores escolares com o processo de

			técnico mais condizente com as necessidades das pessoas com deficiência				tornar a escola acessível sob o ponto de vista arquitetônico através de um passo a passo para captação de recursos financeiros com essa finalidade	promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas
--	--	--	---	--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2019.

De acordo com o Quadro 3, apresentamos um detalhamento das proposições relacionadas na seção a seguir.

### 3.2 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES

As proposições apresentadas têm uma função mais operacional do que financeira na transformação dos prédios escolares. Na instância em que nos encontramos não nos cabe deliberar sobre a liberação de recursos, muito menos a priorização desses investimentos. Nosso Plano de Ação parte do pressuposto que é preciso primeiro projetar uma situação ideal para então viabilizar os custos necessários. Portanto, cabe à Superintendência Regional de Ensino preparar o caminho para as adaptações necessárias, para, em seguida, viabilizar financeiramente sua execução. Licitar e contratar projetos arquitetônicos de qualidade é um passo imprescindível nesse percurso. Já a captação e descentralização desses recursos é responsabilidade de instância superior. Cabe aos profissionais da Rede Física/Infraestrutura Escolar dispensar a atenção necessária nesse sentido e tomar as providências para cumprimento da legislação. Dessa forma, o Órgão Central da SEE/MG poderá programar os atendimentos de acordo com o orçamento apresentado. Nesse sentido, apresentamos as proposições que estão ao alcance dos servidores da SEE/MG lotados na SRE como técnicos planejadores do espaço escolar.

Primeiramente, a desburocratização dos processos de intervenção arquitetônica é uma sugestão feita por gestores para melhorar a promoção da acessibilidade nas escolas. Nesse sentido, uma das perguntas feitas aos diretores questiona qual documento eles consideram mais difícil de se conseguir para instruir um processo de solicitação de intervenção arquitetônica, e 66, 7% dos respondentes disseram que o registro do imóvel é o documento mais difícil. Num ato de transferência dessa responsabilidade para a própria SRE, que possui todos os registros de imóveis dos prédios próprios da jurisdição, solucionamos essa dificuldade. Basta que se façam fotocópias desses documentos arquivados no setor de Patrimônio e se crie um arquivo no setor de Rede Física. Uma atitude de baixa complexidade pode auxiliar grande parte dos gestores que veem nesse aspecto um entrave.



Em segundo lugar, a eliminação da prática informal de solicitação de levantamentos arquitetônicos e projetos em anexo ao processo de intervenção, além de reduzir a participação de amadores no processo, qualifica os projetos de acessibilidade a partir do momento em que se contratam profissionais habilitados e pode-se exigir um nível de alinhamento e detalhamento totalmente afinado com as normas técnicas pertinentes. Através da contratação de projetos, o serviço passa pela aprovação da Rede Física e deixa de ser uma prestação de serviços/concessão feita por colaboradores para se tornar uma prática ética e profissional, regida pelos princípios de Administração Pública, no que tange à contratação desses serviços. Além disso, trata com a devida responsabilidade a questão da acessibilidade, que não deve ser encarada mais como uma prerrogativa do espaço, mas como uma premissa para a elaboração dos projetos e efetivação dos direitos das pessoas com deficiências nas escolas. Ademais, essa profissionalização na questão do planejamento do espaço escolar desonera o gestor quanto à aquisição de projetos através de recursos escusos. Com recursos da própria SEE/MG, temos a oportunidade de elevar a qualidade das intervenções e recriar espaços efetivamente acessíveis e inclusivos, a um custo justo e dentro do orçamento usual destinado às obras de Infraestrutura Escolar da jurisdição.

Em terceiro lugar, conscientizar o gestor de que uma obra de intervenção arquitetônica no prédio escolar não deve se prolongar por tanto tempo é um dever dos técnicos da Rede Física para com a comunidade escolar. Não há custo para isso. Basta orientá-lo para que firme um contrato com a empresa executora da obra com prazo justo e exequível, não permitindo que a empresa procrastine a execução dos serviços, valendo-se das próprias cláusulas contratuais para exigir o cumprimento do prazo. O tempo máximo de dois anos é suficiente para executar as intervenções, no entanto, depende da forma como a obra é conduzida pelo gestor. Esta é outra ação propositiva de baixa complexidade, que contribui em termos de encurtamento do prazo para que o prédio esteja adaptado e as pessoas com deficiência possam usufruir dos seus espaços, seja ingressando ou retornando às atividades escolares.

Em quarto lugar, a capacitação de técnicos do setor de Rede Física para analisar, aprovar e elaborar os projetos e orçamentos para as intervenções de acessibilidade é demonstração não só da importância que se dá às práticas dos processos inclusivos, mas também do aperfeiçoamento e atualização do corpo

técnico para melhor desenvolvimento de um trabalho de qualidade à frente do patrimônio edilício da SEE/MG. Com um investimento de custo-benefício satisfatório, a SEE/MG pode melhorar em muitos aspectos a qualidade dos seus prédios, bem como a qualidade da educação ofertada, através de ambientes acessíveis a todos que necessitam da escola pública.

E por último, a criação de um ambiente virtual de caráter orientador e normatizador para cumprimento da legislação quanto à inclusão de pessoas com deficiência através do espaço construído, fazendo com que os gestores assimilem a noção de que as leis determinam a promoção da acessibilidade nas escolas. Portanto, cabe a eles, com o apoio do corpo técnico da SRE, agir para que suas escolas sejam acessíveis e inclusivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação de como a questão sobre a acessibilidade arquitetônica vem sendo trabalhada nas escolas estaduais e motivados por um propósito de transformação dos espaços escolares de lugares parcialmente acessíveis para espaços plenamente acessíveis, estudamos os processos de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, com ênfase àquelas com mobilidade reduzida, através pesquisa dos principais protocolos nacionais e internacionais que definem diretrizes nesse sentido. Escolhemos três escolas do município de Governador Valadares com configurações espaciais diferentes para exemplificar como o espaço construído promove inclusão ou exclusão de acordo com suas características arquitetônicas.

Valendo-nos de um referencial teórico que nos possibilitou constatar o quanto o ambiente construído está intrinsecamente ligado aos processos de inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência nas escolas, e de acordo com os novos paradigmas de inclusão, somando-se à legislação e normas cada vez mais avançadas nesse sentido, faz-se necessário adequar os prédios escolares em sua infraestrutura para permitir o acesso e a permanência do público alvo da Educação Especial nos estabelecimentos educacionais.

Dessa forma, fizemos uma pesquisa para identificar junto aos gestores escolares suas principais dificuldades quanto à promoção da acessibilidade arquitetônica nos prédios sob sua gestão. Encontramos entraves de soluções de baixa complexidade e baixo custo de execução se comparados aos benefícios que trarão à sociedade.

Propusemos um Plano de Ação Educacional no sentido de eliminar barreiras atitudinais que culminarão em eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, proporcionando dignidade às pessoas com deficiência, através da sua inserção na sociedade por meio dos processos educativos.

Apesar da situação político-econômica do país não se apresentar favorável às questões da diversidade e das minorias, há em curso uma evolução mundial nesse sentido, sustentada por pilares de justiça, dignidade e humanidade. Levando-se em conta a transitoriedade peculiar aos processos democráticos, nos cumpre abrir os caminhos para que nos momentos oportunos possamos estar preparados para enfrentar os desafios da equidade.

O direito das pessoas com deficiência à educação é constitucional, e deve ser exercido de forma equitativa em relação aos demais membros da sociedade. Assim poderemos pensar em uma sociedade mais justa, mais acolhedora, com oportunidades de acesso não somente às atividades escolares, mas ao trabalho, ao lazer, ao esporte e ao convívio em sociedade.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços, e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BARRA, M. S. **Uso de fluxogramas como metodologia projetual**. 2017. Disponível em: <https://marcelosbarra.com/2015/08/28/uso-de-fluxogramas-como-metodologia-projetual/>. Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 19 set. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm). Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999. Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jan. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9782.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9782.htm). Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 nov. 2000a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10048-8-novembro-2000-376937-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 nov. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras

de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 dez. 2004. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-actualizada-pe.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Org.). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEE/MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa orientador Escola Acessível 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 de ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 86/2015, pelo Decreto legislativo no 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. 45. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Inep, 2018.

COSTA, A. M. **SRE homenageia destaques locais do Prêmio Gestão Escolar 2017**. 2017. Disponível em: <http://sregvaladares.wixsite.com/blog/single-post/2017/10/04/Premio-Gestao-Escolar-2017>. Acesso em: 16 mar. 2018.

DUARTE, C. R.; COHEN, R. Afeto e Lugar: a construção de uma experiência afetiva por pessoas com dificuldade de locomoção. In: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO, 1., Rio de Janeiro, 2004. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. p. 1-8.

DUARTE, C. R.; COHEN, R. Proposta de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NUTAU 2006, 6., São Paulo, 2006. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2006. p. 1-12.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde 2013**: ciclos de vida - Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MAZZOTTA, M. J. S; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, abr./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902011000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010). Acesso em: 19 nov. 2017.

MINAS GERAIS. Lei nº 14.130, de 19 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a prevenção contra incêndio e pânico no Estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 19 dez. 2001. Disponível em: <http://bombeiros.mg.gov.br/images/documentos/lei-14130.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 27 dez. 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=Dec&num=45849&ano=2011>. Acesso em: 12 out 2018.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 11 fev. 2014a. Disponível em: [http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/113815/caderno1\\_2014-02-11%2020.pdf?sequence=1](http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/113815/caderno1_2014-02-11%2020.pdf?sequence=1). Acesso em: 17 fev. 2018.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 895, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 11 fev. 2014b. Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/files/74>. Acesso em: 27 maio 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Infraestrutura Escolar. **Instrução de Trabalho 2018**.

MINAS GERAIS. **Portal Simade**. s/d. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 20 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 12 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **ONU lembra 10 anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 19 nov. 2017.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p.19-23, 2005.

SILVA, G. A. A. **Arquitetura escolar em Minas Gerais: a experiência da CARPE**. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: 19 nov. 2017.



**APÊNDICE A - Questionário para gestores de escolas públicas estaduais do município de Governador Valadares sobre acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares**

**BLOCO 1:  
DIAGNÓSTICO SIMPLIFICADO QUANTO À  
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DA ESCOLA**

- 1) Considerando uma situação hipotética, um aluno cadeirante solicita matrícula na escola na qual você é o gestor atualmente. Quanto ao deslocamento em cadeiras de rodas de forma autônoma dentro do prédio escolar, este aluno enfrentaria:
- nenhuma dificuldade para se locomover
  - pouca dificuldade para se locomover
  - muita dificuldade para se locomover
- 2) Haveria ambientes na escola os quais ele não conseguiria acessar?
- ele não conseguiria acessar nenhum ambiente
  - ele conseguiria acessar alguns ambientes
  - ele conseguiria acessar todos os ambientes
- 3) Este mesmo aluno teria acesso à sala de aula sem auxílio de terceiros?
- sim
  - não
  - estou em dúvida
- 4) Este aluno teria acesso a um banheiro adaptado conforme as normas de acessibilidade, no qual sua cadeira de rodas coubesse dentro do box sanitário com área suficiente para giro da mesma?
- sim
  - não
  - estou em dúvida
- 5) Este aluno conseguiria acessar a biblioteca da escola sem auxílio de terceiros?
- sim
  - não
  - estou em dúvida
- 6) Este aluno conseguiria acessar o laboratório de informática da escola sem auxílio de terceiros?

- sim
- não
- estou em dúvida

7) Este aluno conseguiria acessar a cantina/refeitório da escola sem auxílio de terceiros?

- sim
- não
- estou em dúvida

8) Caso sua escola possua quadra, este aluno conseguiria acessar a quadra da escola sem auxílio de terceiros?

- sim
- não
- estou em dúvida
- a escola não possui quadra

9) Se a sua escola possui 2 ou mais pavimentos, ela possui rampa que dê acesso a esses pavimentos?

- sim
- não
- não possui 2 ou mais pavimentos

10) Na sua opinião, quanto aos aspectos arquitetônicos, você considera o prédio escolar sob sua gestão:

- acessível
- parcialmente acessível
- inacessível

11) Na sua opinião, para que a inclusão escolar de fato aconteça, a acessibilidade arquitetônica:

- não influencia
- é essencial
- é desnecessária

**BLOCO 2:  
DIAGNÓSTICO QUANTO ÀS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS  
GESTORES  
PARA TORNAR UMA ESCOLA ACESSÍVEL**

- 1) Para solicitar uma intervenção em um prédio escolar no sentido de torna-lo acessível do ponto de vista arquitetônico, o gestor deve providenciar um processo contendo os seguintes documentos: 1) ofício de encaminhamento; 2) justificativa quanto à necessidade dos serviços; 3) ata do colegiado; e 4)

- cópia do registro do imóvel. Qual desses documentos mencionados você considera o mais difícil produzir/obter?
- ( ) Ofício de encaminhamento
  - ( ) Justificativa quanto à necessidade dos serviços
  - ( ) Ata do colegiado
  - ( ) Cópia do registro do imóvel
- 2) Se a Superintendência Regional de Ensino solicitasse a você gestor, que providenciasse um projeto arquitetônico de acessibilidade para sua escola, com recursos próprios, alegando agilização no encaminhamento do processo à SEE/MG/MG, você teria:
- ( ) facilidade em conseguir o projeto
  - ( ) dificuldade em conseguir o projeto
  - ( ) não conseguiria o projeto
- 3) Se a Superintendência Regional de Ensino providenciasse todos os projetos necessários para realizar as intervenções capazes de tornar sua escola acessível, qual seria seu nível de interesse em providenciar os demais documentos que são de responsabilidade da escola para efetivar a intervenção?
- ( ) pouco interesse
  - ( ) interesse relativo considerando as outras atribuições de um gestor
  - ( ) muito interesse
- 4) Considerando-se uma situação hipotética, na escola na qual você é o gestor nunca houve matrícula de um aluno cadeirante ou com dificuldade de locomoção. Diante dessa hipótese, com qual prioridade você tomaria atitudes no sentido de tornar sua escola acessível do ponto de vista arquitetônico:
- ( ) baixa prioridade
  - ( ) prioridade relativa considerando as outras atribuições de um gestor
  - ( ) alta prioridade
- 5) Após liberado recurso financeiro para intervenção em um prédio escolar, a caixa escolar tem até 5 anos para concluir e prestar contas da obra à SEE/MG/MG. Considerando-se uma intervenção para tornar a escola acessível, você considera esse prazo:
- ( ) ideal
  - ( ) curto
  - ( ) longo

## **APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada aplicada a Técnicos planejadores do ambiente escolar sobre acessibilidade arquitetônica nas Escolas Estaduais**

### **DADOS DO RESPONDENTE:**

Cargo/Função:

Formação acadêmica:

Ano de formatura:

Tempo de serviço na função:

- 1) Você, como profissional atuante em planejamento de espaços escolares, trabalha com maior frequência planejando espaços novos, ou adaptando espaços já construídos?
  
- 2) A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência entrou em vigor em 2015, mas desde o ano 2000, a Lei 10.048 estabelece normas e critérios quanto a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência, inclusive em edifícios públicos. Como você analisa a atuação da SEE/MG no sentido de tornar os edifícios escolares acessíveis do ponto de vista arquitetônico, considerando o tempo em que você se encontra nesta função?
  
- 3) Levando-se em consideração o tempo que você se encontra nesta função, a SEE/MG já disponibilizou, proporcionou, ou facilitou algum curso ou treinamento sobre acessibilidade arquitetônica em edifícios públicos conforme as normas da ABNT (NBR 9050)?
  
- 4) Se você, ocupante de um cargo técnico do setor de Infraestrutura Escolar, fosse designado para elaborar o projeto de acessibilidade de uma escola de grande porte (mais de 2.000 alunos), considerando todas as condicionantes pertinentes ao assunto (deficiências físicas, auditivas, visuais e mentais) qual o nível de complexidade você enfrentaria para elaborar esse projeto? Você seria capaz de elaborar esse projeto em curto prazo? Na sua opinião, seria mais proveitoso que esse projeto fosse elaborado individualmente ou por uma equipe técnica?

- 5) Sabendo-se que nenhuma das escolas de Governador Valadares possui adaptações para deficientes visuais, você seria capaz de estipular um prazo razoável para que os projetos de acessibilidade para todas as escolas estaduais do município estivessem prontos, de acordo com as normas aplicáveis, considerando-se o corpo técnico da SRE apto a desenvolver projetos arquitetônicos de acessibilidade? Você seria capaz de prever um prazo para execução e término dessas obras?
  
- 6) Na sua opinião, se a SEE/MG contratasse projetos de acessibilidade arquitetônica para as escolas por meio de processo licitatório, e coubesse ao corpo técnico da SRE a análise, aprovação e orçamento do projeto executivo, essa ação agilizaria o encaminhamento e possível liberação de recursos para as escolas?
  
- 7) Nas análises que você realiza para intervenções nos ambientes escolares, você leva em conta todos os critérios de acessibilidade arquitetônica, ainda que os anseios da gestão e do colegiado não passem por esta questão?
  
- 8) Nos anos de 2015 e 2016 a SEE/MG liberou recursos financeiros para diversas escolas promoverem intervenções nos prédios escolares, com um Plano de Trabalho destinado a Reforma Geral. No entanto, por vezes o recurso destinado a cada escola é insuficiente para resolver todos os seus problemas. É necessário pontuar questões críticas e priorizar soluções. A acessibilidade arquitetônica tem sido uma prioridade nas análises que você realiza? Quais são as situações que você considera mais importantes do que acessibilidade?
  
- 9) O FNDE disponibiliza assistência financeira para determinadas escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola. Esse programa valoriza a autogestão do recurso. No caso do PDDE Acessibilidade, você considera que os gestores estão aptos a repensar adequadamente o espaço de forma a promover a acessibilidade, considerando que há leis e normas nesse sentido que precisam ser estudadas e interpretadas para que sejam aplicadas de

forma eficiente, eficaz e efetiva, garantindo-se assim o bom uso do dinheiro público?

- 10) Sobre o PDDE Acessibilidade, o valor máximo destinado às escolas é R\$ 15.000, 00, incluindo serviços de adequação do espaço e aquisição de mobiliários específicos. Pela sua experiência, as modificações possíveis realizadas no ambiente escolar com este recurso são capazes de promover mudanças significativas quanto ao acesso de pessoas com deficiência nos estabelecimentos escolares? Em outras palavras, esse montante resolve questões importantes de acessibilidade?

## **APÊNDICE C - Entrevista Semiestruturada aplicada a gestores escolares sobre acessibilidade arquitetônica nas Escolas Estaduais**

### **DADOS DO RESPONDENTE:**

Cargo/Função:

Formação acadêmica:

Ano de formatura:

Tempo de serviço na função:

- 1) Na sua opinião, qual a importância da acessibilidade arquitetônica frente ao novo paradigma de inclusão que estamos vivendo no qual todos os alunos com deficiência devem se matricular na escola de ensino regular?
- 2) Você considera sua escola acessível do ponto de vista arquitetônico? Por que?
- 3) Na sua gestão, o que foi feito ou o que tem sido feito para eliminar barreiras arquitetônicas no prédio em que trabalha afim de contribuir para que pessoas com deficiência em fase escolar se matriculem na escola?
- 4) De acordo com o número de alunos com deficiência física matriculados na escola sob sua gestão você considera que a SEE/MG tem realizado um trabalho eficiente no sentido de promover a inclusão escolar?
- 5) Na sua opinião, quais são os maiores entraves que um gestor enfrenta no sentido de promover a inclusão escolar quando precisa realizar intervenções arquitetônicas no prédio onde trabalha?
- 6) Você poderia dar sugestões no sentido de facilitar sua ação como gestor diante dessa questão (acessibilidade arquitetônica)?