



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MARIA AUXILIADORA VIANA LIMA SALES**

**DESAFIOS DA INCLUSÃO: UMA AVALIAÇÃO DO “PROGRAMA ESCOLA  
ACESSÍVEL” NA ESCOLA E CEI DOM HELDER CÂMARA DA SECRETARIA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2025**

MARIA AUXILIADORA VIANA LIMA SALES

DESAFIOS DA INCLUSÃO: UMA AVALIAÇÃO DO “PROGRAMA ESCOLA  
ACESSÍVEL” NA ESCOLA E CEI DOM HELDER CÂMARA DA SECRETARIA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como o requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S155d Sales, Maria Auxiliadora Viana Lima.

Desafios da inclusão : Uma avaliação do “Programa Escola Acessível” na Escola e CEI Dom Helder Câmara da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza / Maria Auxiliadora Viana Lima Sales. – 2025.

155 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes.

1. Políticas públicas. 2. Acessibilidade. 3. Inclusão. 4. Escola. 5. Capacitismo. I. Título.

CDD 378

---

MARIA AUXILIADORA VIANA LIMA SALES

DESAFIOS DA INCLUSÃO: UMA AVALIAÇÃO DO “PROGRAMA ESCOLA  
ACESSÍVEL” NA ESCOLA E CEI DOM HELDER CÂMARA DA SECRETARIA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 25/ 11/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Thiago da Silva Novaes (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Rafael Barros Barbosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Glaucia Maria Figueiredo Silva  
Universidade de Campinas (UNICAMP)

Dedico essa pesquisa ao meu grande e primeiro amor EROS, Samuelson, meu companheiro de toda vida. Meu amor, sua força e resiliência diante dos obstáculos foi a maior inspiração para o tema dessa pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a DEUS, por tudo que fez e faz em minha vida.

Ao amor EROS da minha vida, meu marido Samuelson, pelo apoio que sempre me dá em todas as áreas da minha vida e por não me deixar sozinha em nenhum dos meus passos.

À minha filha Tamires a quem eu amo tanto que chega a doer, e quem sempre me incentiva e vibra com minhas conquistas.

Aos meus pais, que mesmo não estando mais neste plano físico, são a essência da minha força.

À minha família, que me apoia e compreendeu minha ausência ao longo desta pesquisa.

Aos meus amigos, que compreenderam minha ausência nesse período de estudo e torceram por mim para que eu tivesse êxito.

Em especial, ao meu amigo e historiador Glauber Lemos, que sempre me deu todo apoio histórico com ricos artigos sobre a acessibilidade e inclusão ao longo da história.

À minha companheira Antônia (Neném), que me ajuda diariamente cuidando da minha casa e me apoia nos cuidados com meu marido.

Ao colega João Campelo, que de forma atenciosa e solícita, me ajudou com dados importantes sobre os recursos para acessibilidade nas escolas municipais da Prefeitura de Fortaleza

Aos meus amigos e compadres, Agê e Marcela, que torcem por mim e me apoiam na minha jornada acadêmica.

Ao meu amigo e diretor Kleiton, que entendeu minhas ausências no trabalho ao longo desse percurso como mestranda.

Às colegas da turma de mestrado, Valdirene e Kessia, por sempre me deram suporte com auxílio tecnológico e palavras de incentivo.

Às professoras e gestoras da Escola e CEI Dom Helder Câmara, que colaboraram com as entrevistas desta pesquisa, dedicando seu tempo de forma atenciosa.

Ao meu professor e orientador Thiago Novaes, que me escolheu e acolheu como sua orientanda.

Aos professores e professoras do MAPP, que sempre apoiaram a nossa turma com conhecimento e incentivos.

À professora Glaucia e ao professor Rafael que aceitaram tão prontamente o convite para fazer parte de minha banca examinadora, sou grata por dedicarem seu tempo na leitura e pelas ricas contribuições dadas a minha pesquisa.

A todos a minha eterna gratidão.

## RESUMO

No contexto da educação brasileira, muitos ainda são os desafios e entraves enfrentados pelas pessoas com deficiência. Nossa sociedade, secularmente perpassada por uma cultura capacitista, construiu barreiras físicas, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais, tecnológicas e comportamentais, as quais dificultam a plena vivência de direitos e o exercício da cidadania, bem como a aprendizagem por parte dos deficientes. Neste sentido, a presente pesquisa investiga em qual medida o Programa do Governo Federal “Escola Acessível”, cujo objetivo é mobilizar recursos financeiros, informações e suporte técnico, promove a inclusão dos estudantes das escolas públicas brasileiras, e atende às premissas propostas em seu documento norteador. A partir da análise dos documentos oficiais do Programa em tela, bem como de observação participante e entrevistas semiestruturadas com o corpo docente e demais profissionais da educação que compõem a Escola e Centro de Educação Infantil Dom Hélder Câmara, integrantes do universo da pesquisa, a presente investigação intenta avaliar como o referido programa foi implementado, as nuances e complexidades desta implementação e o alcance das ações levadas a efeito pela política pública no campo da educação.

**Palavras-chave:** políticas públicas; acessibilidade; inclusão; escola; capacitismo.

## ABSTRACT

In the context of Brazilian education, there are still many challenges and obstacles faced by people with disabilities. Our society, long permeated by an ableist culture, has created physical, architectural, pedagogical, informational, technological, and behavioral barriers that hinder the full exercise of rights and citizenship, as well as the learning of people with disabilities. In this sense, the present research investigates to what extent the Federal Government program “Accessible School,” whose objective is to mobilize financial resources, information, and technical support, promotes the inclusion of students in Brazilian public schools and meets the principles proposed in its guiding document. This analysis is based on the official documents of the program in question, as well as participant observation and semi-structured interviews with the teaching staff and other education professionals who are part of the Dom Hélder Câmara School and Early Childhood Education Center members of the research universe, the present investigation aims to evaluate how the aforementioned program was implemented, the nuances and complexities of this implementation, and the scope of the actions carried out by the public policy in the field of education.

**Keywords:** public policy; accessibility; inclusion; school; ableism.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivo Geral da Pesquisa.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3</b>	<b>Acessibilidade e inclusão: construções sociais em processo.....</b>	<b>11</b>
<b>1.4</b>	<b>Revisão de literatura.....</b>	<b>13</b>
<b>1.5</b>	<b>Metodologia.....</b>	<b>16</b>
<i>1.5.1</i>	<i>Fontes Documentais.....</i>	<i>16</i>
<i>1.5.2</i>	<i>Realização de entrevistas semiestruturadas aos grupos pesquisados.....</i>	<i>17</i>
<b>2</b>	<b>DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>A trajetória da deficiência em terras brasileiras: da negligência à luta por direitos.....</b>	<b>32</b>
<i>2.2.1</i>	<i>A deficiência nas comunidades dos povos originários.....</i>	<i>32</i>
<i>2.2.2</i>	<i>A deficiência sob o assistencialismo da Companhia de Jesus.....</i>	<i>34</i>
<i>2.2.3</i>	<i>A deficiência e suas intersecções com o sistema escravagista.....</i>	<i>37</i>
<i>2.2.4</i>	<i>A condição dos deficientes após a independência política do Brasil.....</i>	<i>38</i>
<i>2.2.5</i>	<i>A deficiência no século XX: novas perspectivas.....</i>	<i>40</i>
<b>3</b>	<b>DEFICIÊNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FAMILIAR, PROFISSIONAL E SOCIAL.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Deficiência: múltiplos olhares e conceitos.....</b>	<b>53</b>
<i>3.1.1</i>	<i>Modelo médico ou biomédico.....</i>	<i>53</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Modelo social.....</i>	<i>55</i>
<i>3.1.3</i>	<i>Modelo da diversidade ou culturalista.....</i>	<i>59</i>
<i>3.1.4</i>	<i>Modelo dos Direitos Humanos.....</i>	<i>60</i>
<i>3.1.5</i>	<i>Olhar Interseccional.....</i>	<i>60</i>
<b>3.2</b>	<b>Pensando a deficiência e a inclusão para além de modelos classificatórios: Le Breton e Canguilhem.....</b>	<b>61</b>
<i>3.2.1</i>	<i>O pensamento de David Le Breton e a acessibilidade.....</i>	<i>61</i>
<i>3.2.2</i>	<i>O pensamento de David Le Breton e a acessibilidade: um diálogo possível.....</i>	<i>62</i>
<i>3.2.3</i>	<i>Exemplos práticos em diálogo com a teoria.....</i>	<i>63</i>
<i>3.2.4</i>	<i>Georges Canguilhem: normal e patológico.....</i>	<i>64</i>
<b>3.3</b>	<b>Legislações e direitos das pessoas com deficiência.....</b>	<b>67</b>
<b>3.4</b>	<b>A barreira do capacitismo e o dever de combatê-la em nossa sociedade.....</b>	<b>68</b>
<b>3.5</b>	<b>Do assistencialismo ao protagonismo: caminhos teóricos e históricos das políticas públicas de acessibilidade, no Brasil.....</b>	<b>77</b>
<b>3.6</b>	<b>Políticas públicas de acessibilidade no Brasil: uma narrativa de lutas e embates pela equidade e democracia.....</b>	<b>82</b>
<i>3.6.1</i>	<i>Da integração à inclusão: novas políticas e programas.....</i>	<i>83</i>
<b>4</b>	<b>ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS EFETIVAS: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA “ESCOLA ACESSÍVEL”, EM UMA ESCOLA E CENTRO DE</b>	<b>85</b>

	<b><i>EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA, CEARÁ</i></b> .....	
4.1	<b>Programa “Escola Acessível”: características, contribuições e limitações</b> .....	<b>85</b>
4.2	<b>Caracterização do locus de pesquisa: Escola e Centro de Educação Infantil EMEIF Dom Hélder Câmara</b> .....	<b>89</b>
4.3	<b>Os complexos meandros da acessibilidade “real”: avaliando a implantação e os resultados do Programa “Escola Acessível”, na Escola e Centro de Educação Infantil EMEIF Dom Hélder Câmara</b> .....	<b>94</b>
4.3.1	<b><i>“Acessibilidade na voz de quem vive a escola”: relatos da percepção das profissionais da educação da EMEIF e CEI D. Hélder Câmara acerca da acessibilidade no ambiente escolar</i></b> .....	<b>103</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTAS</b> .....	<b>132</b>
	<b>ANEXO A – MANUAL DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL</b> .....	<b>133</b>
	<b>ANEXO B – RESOLUÇÃO Nº 15, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020</b> .....	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, a deficiência foi tratada e representada de diferentes modos, a depender das configurações políticas, econômicas e socioculturais. No entanto, de modo geral, os deficientes foram encarados sob um olhar depreciativo e excludente, uma vez que eram a antítese dos ideais de “perfeição”, “integridade” e “funcionalidade” socialmente impostos. Ou seja, não se enquadravam nos pressupostos de uma “normalidade” socialmente construída e violentamente imposta como padrão.

Nesta direção, as relações do Estado com a deficiência também seguiram o curso da História, indo desde a total exclusão e o extermínio dos deficientes, em algumas sociedades do passado, até o tratamento assistencialista de caráter caritativo e cristão. Entretanto, as primeiras políticas públicas erigidas, neste sentido, estiveram alicerçadas em pressupostos que não consideravam os deficientes autônomos e capazes de fazer suas próprias escolhas, mas somente enquanto sujeitos que precisavam ser totalmente tutelados e “protegidos” dos perigos de um mundo que se revelava hostil aos “diferentes”. Neste contexto, a alteridade e a diversidade não eram reconhecidas e acolhidas, apenas toleradas.

No âmbito educacional, de modo particular, a cultura capacitista<sup>1</sup> ainda prevalente, tem dado lugar a atitudes que, seja por intencionalidade ou falta de informação, reforçam preconceitos e estereótipos em torno da deficiência, e são fatores impeditivos da plena realização da equidade no campo educacional.

No bojo dessas discussões, a presente pesquisa lança um olhar reflexivo sobre uma política pública do Governo Federal voltada à deficiência e à acessibilidade: trata-se do Programa “Escola Acessível”. Essa política visa à transferência de recursos para as escolas públicas das redes municipal e estadual, com o intuito de promover a acessibilidade, a inclusão e a promoção da equidade, de forma a superar o capacitismo, o preconceito e a desigualdade em todas as suas múltiplas manifestações e nuances.

---

<sup>1</sup> Trata-se do preconceito e ou discriminação direcionada às pessoas com deficiência, cujo pressuposto equivocado é a crença na suposta “superioridade” das pessoas não deficientes (ditas “normais”). Constitui um mecanismo de opressão e marginalização social e perpassa diversos âmbitos, como: instituições, aspectos linguísticos e simbólicos e políticas estatais. Nem sempre é intencional e explícito.

A pesquisa tem como tônica a escuta dos personagens envolvidos na execução da referida política, a fim de tentar compreender sua complexidade, embates, avanços e limitações e, assim, colaborar para o seu aperfeiçoamento.

### **1.1 Objetivo Geral da Pesquisa**

A pesquisa buscou compreender a percepção de gestores e docentes sobre os impactos do Programa “Escola Acessível” na Escola e Centro de Educação Infantil Dom Helder Câmara da rede pública municipal de Fortaleza. O foco foi avaliar como esses grupos percebem os benefícios concretos do programa, com base nos princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), no contexto escolar.

### **1.2 Objetivos específicos**

- a) Interpretar a dinâmica específica que regeu a implantação do Programa “Escola Acessível” no âmbito da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, atentado para as contradições, os embates e a lógica próprios deste processo;
- b) Analisar a atuação dos sujeitos/atores sociais envolvidos na implantação do projeto já citado, de modo a esclarecer intenções e subjetividades inerentes e subjacentes a esse processo de implementação;
- c) Identificar avanços e desafios na efetivação de uma educação básica, pautada na inclusão e na acessibilidade.

### **1.3 Acessibilidade e inclusão: construções sociais em processo**

A despeito da expressiva ênfase discursiva dada, nos últimos tempos, à questão da necessidade de consolidação das políticas públicas no campo da inclusão escolar, bem como dos avanços vislumbrados nesta esfera, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para que tenhamos um sistema de ensino efetivamente inclusivo em todos os níveis. Na Educação Básica, esta realidade é visível. Diversos programas e políticas públicas de acessibilidade e inclusão já foram implementados, e frutos positivos dessas iniciativas são colhidos. Entretanto, as cifras e as falas de inúmeros estudantes com necessidades especiais, sejam depoimentos

peçoais ou manifestações de entidades da sociedade civil organizada, ainda sinalizam para a necessidade de ampliação e aperfeiçoamento dessas políticas públicas.

São empiricamente perceptíveis as dificuldades encontradas no que tange à acessibilidade no âmbito mais geral da sociedade e, também no âmbito educacional, mais especificamente no Ensino Fundamental. Tais obstáculos são enfrentados por estudantes portadores de deficiência, especialmente junto aos processos de ensino-aprendizagem, bem como por gestores e docentes, no sentido de promover uma educação efetivamente inclusiva em todas as dimensões. Portanto, precisam ser seriamente estudados e mitigados.

Considerando que a oferta de um Ensino Básico efetivamente inclusivo incide diretamente sobre a qualidade da aprendizagem experimentada pelos estudantes dessa esfera, a investigação sobre as nuances de uma política pública de inclusão nas escolas públicas da rede de ensino municipal de Fortaleza constitui também, em última análise, em uma colaboração a médio e longo prazo para a formação de cidadãos mais bem preparados, críticos, integrados futuramente ao mercado de trabalho e, outrossim, para a obtenção de uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se, portanto, de um objeto de pesquisa extremamente atual e relevante, posto que a concretização da acessibilidade e da inclusão no âmbito do Ensino Básico constitui condição *sine qua non* para que tenhamos uma escola pública capaz de formar indivíduos de forma qualitativa e integral, o que resulta, necessariamente, na melhoria de diversos indicadores no cenário socioeconômico.

A pesquisa foi realizada com gestores e professores, da escola e do Centro de Educação Infantil (CEI) acima citados. A escolha do universo de pesquisa deu-se em função da prévia identificação da existência desse público nas escolas do município consultadas, e da possibilidade de acompanhamento do cotidiano dos estudantes no ambiente escolar, visualizando as dificuldades em relação à acessibilidade, bem como da facilidade de aplicação de questionários com os colaboradores e a realização de entrevistas semiestruturadas.

## 1.4 Revisão de literatura

### **a) O conceito de “acessibilidade” em conexão com o objeto/pergunta central de pesquisa.**

Acessibilidade/inclusão são temáticas extremamente complexas e perpassadas por múltiplas discussões. Assim, desenvolver um projeto investigativo nesta área de pesquisa demandou, antes de tudo, romper com a lógica que atrela os projetos de acessibilidade e inclusão ao paradigma assistencialista e caritativo. Tal visão, ao mesmo tempo ingênua e autoritária, de viés paternalista, pressupõe que os indivíduos portadores de necessidades especiais são meros sujeitos passivos, cujas ações devem ser tuteladas pelo Estado.

Nessa perspectiva, adota-se na proposta investigativa, um conceito de inclusão/acessibilidade de caráter crítico, em que os sujeitos são vistos como seres ativos, portadores de direitos e construtores de suas próprias trajetórias.

A perspectiva teórica adotada neste trabalho coaduna, pois, com a visão de Manzini (2005, p. 32) segundo a qual as políticas públicas no campo da acessibilidade e inclusão devem ser fruto de lutas e engajamento social e não um beneplácito advindo de decisões políticas pouco ou nada democráticas.

Também do ponto de vista conceitual, a intenção da pesquisa esteve ancorada em uma concepção mais ampla de acessibilidade e inclusão, a qual transcende esses dois conceitos como são tradicionalmente representados; ou seja, restritos à adequação dos espaços físicos e das estruturas arquitetônicas às necessidades especiais dos indivíduos. Na análise aberta por Pimentel (2017) o projeto de pesquisa assumiu, portanto, a acessibilidade como um processo muito mais abrangente e multifacetado, o qual abarca a garantia de acesso à informação e à comunicação, a garantia do uso de equipamentos e mobiliários, a adequação dos materiais didáticos e metodologias às reais necessidades dos portadores de necessidades especiais, bem como a consolidação de normas institucionais que preservam os direitos desses sujeitos.

A ideia de inclusão aqui propugnada, e que serviu como parâmetro para o desenvolvimento da pesquisa, concebeu a inclusão enquanto projeto e ação que perpassam as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem, e que devem instrumentalizar “[...] respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica

e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais [...]” (Carvalho, 1999 apud Ferreira, 2007, p. 44-45).

A pesquisa está situada em uma compreensão mais dinâmica e crítica do que sejam as políticas públicas e das relações de tais políticas com as demandas sociais. Assim, partimos da ideia da política pública “[...]como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) [...]” (Souza, 2006, p. 10). Dessa forma, ampliando esta noção logicamente limitada, o trabalho compreendeu as políticas públicas como espaços de embates, lutas e negociações sociais, nas quais se engajam diversos agentes e interessados. Por esta razão, a pesquisa seguiu um viés teórico que interpreta as políticas públicas como mecanismos permeados por jogos de poder, pelas interações complexas, tensas e contraditórias entre governantes e governados, travadas no bojo das pactuações político-institucionais e desenhadas nessa profusão de subjetividades. Pautada nessa perspectiva teórica, a pesquisa buscou avaliar empiricamente os impactos da implementação do Programa “Escola Acessível” na acessibilidade e inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede pública municipal de ensino do município de Fortaleza, por meio da escuta dos de gestores e professores, de maneira a compreender as percepções e representações desses sujeitos em torno da temática estudada.

#### **b) Programa “Escola Acessível”: propostas, desafios e perspectivas em função dos objetivos da pesquisa.**

Todas as políticas públicas têm sua própria concretude histórica e cultural e são o produto da convergência de conceitos, valores, intenções e interesses. Assim, não é possível ceder à crença de que tais ações planejadas e efetivadas no seio dos sistemas de governo são dotadas de “neutralidade”.

Na esteira de um vasto arcabouço legal que se estrutura em legislações<sup>2</sup>, o **Programa “Escola Acessível”**, iniciativa do Governo Federal, tem como objetivo promover a

---

<sup>2</sup> Lei nº 7.405, de 12/1985; Lei nº 10.098, de 19/2000; Lei nº 10.257/2001; Decreto nº 5.296/2004; Norma Técnica da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - NBR – 9050/2004; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada por meio do Decreto nº 186/2008 e Decreto nº 6949/2009; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008); Decreto nº 7.611/2011; Resolução/CD/FNDE nº 10/2013 e Resolução/CD/FNDE/2013.

inclusão de todas as pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino, de modo a concretizar o ideal de equidade esboçado na própria Constituição Federal de 1988, que assegura a todos o acesso à educação enquanto forma essencial de exercício da cidadania e participação nos processos sociais. Neste sentido, o programa “fomenta [...] políticas públicas visando assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...] no contexto escolar” (Brasil, 2013, p. 3).

A política pública em apreço tem como objetivo assegurar a existência de condições infraestruturais e pedagógicas adequadas à participação de crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais no sistema de ensino regular, ou seja, nas salas de aula “comuns”. Dentre essas condições, podemos enumerar: acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; mobiliário e materiais pedagógicos adequados às necessidades do público-alvo; e recursos de alta tecnologia assistiva e recursos multifuncionais.

O programa é financiado pela União, com recursos que são repassados às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Os recursos são destinados às escolas, tomando como parâmetros os intervalos de classes, de número de estudantes e valores previamente indicados no documento orientador do referido programa. O atendimento é efetuado mediante a elaboração de um cadastro e da elaboração de um Plano de Atendimento que tem o condão de estruturar as ações no sentido de efetivar o alcance dos objetivos fixados na política pública. O cadastro citado inclui os diversos atores sociais envolvidos na consecução orçamentária do programa, a saber, diretores escolares e secretários de educação. Cabe às Unidades Executoras (UEX), órgãos colegiados legalmente constituídos no âmbito escolar, a fiscalização da aplicação correta dos recursos destinados à execução do programa.

Em consonância com esta visão crítica e desmistificadora, e concebendo as políticas públicas no campo da acessibilidade e inclusão enquanto constructos humanos dotados de complexidades e dinâmicas específicas, a pesquisa investigou, de maneira articulada, a partir da literatura e da abordagem empírica, os impactos do Programa “Escola Acessível”, anteriormente caracterizado nos processos de ampliação da acessibilidade e inclusão na esfera da Escola e CEI supracitados, da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

---

Para tanto, a pesquisa focou na visão e na compreensão dos docentes e gestores sobre a amplitude conceitual que os mesmos têm sobre acessibilidade e quais os reais benefícios o Programa trouxe para a escola no que diz respeito Inclusão. O fio norteador, e pergunta básica de investigação, buscou essa compreensão.

Pretendeu-se assim, a partir da escuta dos docentes e gestores, tentar avaliar como as ações implementadas pela referida política pública de fato impactaram positivamente o público-alvo, naquilo que concerne aos benefícios obtidos pelos estudantes com deficiência, e à avaliação dos professores e gestores, em relação à inserção efetiva dos alunos portadores de necessidades especiais no seio da escola; à melhoria da qualidade do ensino a eles ofertado e na mitigação dos obstáculos físicos, pedagógicos e culturais que ainda impactam a vivência plena das relações sociais pautadas na acessibilidade e inclusão no contexto das instituições de ensino analisadas.

## **1.5 Metodologia**

Quanto ao desenho metodológico, a intenção preliminar de pesquisa, que ora se explicita, teve caráter qualitativo, considerando a natureza subjetiva do seu objeto. A inclusão e a acessibilidade, enquanto processos humanos, são essencialmente assinalados pela diversidade e complexidade, e a estrutura polimorfa desses processos não permite uma abordagem pautada em critérios excessivamente estatísticos e matemáticos. Ainda que se possa recorrer ocasionalmente à quantificação, este recurso será adotado sempre de modo parcimonioso e prudente, em diálogo cuidadoso e necessário com a carga subjetiva inerente à pesquisa.

### ***1.5.1 Fontes Documentais***

Foi realizado um exaustivo levantamento das fontes de pesquisa no caso em tela, ou seja, dos documentos oficiais e registros da política pública estudada, bem como das legislações atinentes à matéria. Foram analisados os documentos primordiais que definem, qualificam e permitem sustentação legal/jurídica; além daqueles que definem as ações e diretrizes orçamentárias da política avaliada; a documentação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza, SME, (Fortaleza, 2016) e da própria escola pesquisada –

Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, dentre outros. Tais fontes foram imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho. Foi de suma importância minha inserção na produção da política pública investigada em interface com a educação. Desse modo, compreender os caminhos sociais que levaram à construção de tal política, os interesses, conflitos, jogos de poder, questões de classe e outros elementos constitutivos da implementação das ações governamentais nesse ramo. Em outras palavras, as fontes, quando indagadas corretamente, puderam comunicar de modo produtivo e fértil, a urdidura ou trama social que deu sustentação às políticas. O acesso a tais documentos foi buscado junto às instituições mantenedoras da Escola pesquisada: Secretaria Municipal de Educação – SME; sites (inclusive, o do próprio Programa “Escola Acessível”), e junto à própria Escola estudada.

### ***1.5.2 Realização de entrevistas semiestruturadas aos grupos pesquisados***

Para a ampliação do olhar investigativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois grupos pesquisados, a fim de complementar as informações e verificar as hipóteses e, assim, responder à questão central da pesquisa. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro previamente elaborado, cujas perguntas estiveram atreladas aos objetivos geral e específicos da pesquisa. O roteiro, no entanto, manteve-se flexível para as alterações consideradas pertinentes e viáveis, em função da pergunta central da pesquisa.

Essa etapa almejou aclarar como a política pública reverbera na concretude das salas de aula e dos espaços pedagógicos de algumas escolas da rede pública de ensino do município de Fortaleza. Nessa etapa foi também realizada a observação participante das atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar estudado, com o objetivo de esclarecer a real abrangência e colaboração dadas por essas políticas à formação integral, inclusiva e acolhedora do alunado com necessidades especiais.

Por fim, foram cruzados os dados da pesquisa (fontes escritas e orais) e após um trabalho reflexivo para tornar tais dados um todo coerente e inteligível, capaz de responder às perguntas de pesquisa inicialmente construídas e já detalhadas nas etapas anteriores, foi elaborado o texto final da investigação – ou seja, a síntese dos resultados que deram forma à dissertação de Mestrado. É fundamental enfatizar que esse desenho esteve sempre provisório, visto que a pesquisa foi marcada por uma dinâmica aberta à possibilidade de ajustes, alterações e mudanças na configuração do objeto pesquisado. Desse modo que, embora se tenha

delimitado uma rota investigativa (objeto, recorte, pergunta norteadora, objetivos), bem como um cabedal teórico preliminar, o projeto não refletiu em uma camisa de força conceitual, mas resultou em diretrizes ajustadas para atender à dinâmica da realidade investigada.

Quadro 1 - Cronograma realizado

ATIVIDADE	DATA
1. Levantamento bibliográfico e leituras	Agosto a setembro de 2024
2. Escrita do Capítulo Teórico para qualificação	Setembro de 2024 a março de 2025
3. Qualificação do Projeto de Pesquisa	Maio de 2025
4. Levantamento e coleta de dados	Agosto a setembro de 2025
5. Análise e tabulação dos dados coletados	Setembro a outubro de 2025
6. Defesa da Dissertação	Novembro de 2025

Fonte: Autoria própria.

A presente pesquisa apresenta a seguinte estrutura textual: no Capítulo 1, nomeado **Deficiência e inclusão: uma breve retrospectiva histórica**, realizou-se uma retrospectiva de cunho histórico, cujo objetivo foi situar o leitor no campo social e concreto da deficiência – enquanto experiência vivenciada, interpretada e representada de maneiras divergentes e até contraditórias durante a história.

No Capítulo 2, intitulado “**Deficiência: relato de uma experiência familiar, profissional e social**”, além da narrativa do meu histórico, enquanto esposa de um deficiente, foi descrito o percurso marcado por muitas lutas, dores, esperanças e conquistas. Além disso, desenvolveu-se uma parte teórica, na qual são discutidas, de forma sucinta, as principais concepções teóricas acerca da acessibilidade, os modelos teóricos/explicativos e de abordagem desse fenômeno, apontando suas limitações, pontos de interconexão e contribuições para o enriquecimento do estudo da temática.

Finalmente, no Capítulo 3, cujo título é “**Entre as teorias e as práticas efetivas: uma avaliação do Programa “Escola Acessível”, na Escola e Centro de Educação Infantil Dom Helder Câmara da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza**”, estão descritos o detalhamento do Programa avaliado, a “Escola Acessível”, a caracterização mais detalhada

possível da Escola que constituiu meu campo de investigação. Esses foram apresentados da melhor forma para apontar a realidade desta instituição. E por fim, foi feita a análise das falas das professoras e gestoras entrevistadas, com o intuito de ter uma noção do alcance e nuances do programa avaliado, e das ações de acessibilidade nele contidas a partir daquelas trabalham no ambiente da Escola em questão.

## 2 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Antes que passemos à caracterização das políticas públicas na área da acessibilidade – especificamente, às características do Programa *Escola Acessível* ao objeto da presente investigação conforme o Anexo A – Manual do Programa Escola Acessível) – realizou-se uma breve retrospectiva, com o intuito de situar historicamente as diversas concepções e representações sociais e culturais em torno das questões da deficiência e da acessibilidade. Essa digressão tem o objetivo de fornecer um plano de fundo geral acerca de como, em diferentes épocas e instituições sociais, tais temáticas foram abordadas e mobilizaram percepções, emoções, recursos e poderes públicos.

As questões da deficiência e da acessibilidade foram concebidas de maneiras variadas, complexas e até contraditórias, a depender do contexto histórico, político, social, econômico religioso e cultural, bem como em função das distintas localizações geográficas, uma vez que a história modela todas as ações humanas. Nesse sentido, a maneira de encarar e compreender a deficiência e a inclusão inscreve-se nas diferentes formas pelas quais as várias sociedades, ao longo do tempo, concebem as próprias noções de bem e mal, no jogo dialético de tese-antítese-síntese. Conforme sugere Engels:

Se nada ganhamos com os conceitos de verdade e erro, menos ainda alcançamos com os do bem e do mal. Esta antítese move-se, pura e exclusivamente, dentro da órbita moral, isto é, num terreno que pertence à história humana, onde já sabemos que pouquíssimas verdades definitivas e inapeláveis podem fecundar. As ideias do bem e do mal variaram tanto de povo para povo, de geração para geração, que, não poucas vezes, chegaram a se contradizer abertamente (Engels, 2020, p. 78).

Assim, no alvorecer da sociedade humana, época que a historiografia convencional intitulou “Pré-História”, a deficiência era encarada como um problema social, por representar uma quebra da “normalidade” socialmente instituída, aceita e desejada pelo grupo.

Em um mundo no qual predominava uma mentalidade pré-científica, baseada em uma relação fetichista<sup>3</sup> com as forças da natureza, a deificação dos fenômenos naturais implicava a busca por manter todas as coisas dentro de uma ordem cósmica que se julgava

---

<sup>3</sup> Culto de objetos que se supõe representarem entidades espirituais e possuírem poderes de magia; admiração exagerada irrestrita incondicional por uma pessoa ou coisa; veneração. Para Auguste Comte, o fetichismo era uma fase do estado teológico, que era um dos três estados que compôs à sua Lei dos Três Estados, no processo de evolução da sociedade. Na Teoria Psicanalítica de Freud, o fetichismo é um mecanismo de defesa que permite a recusa do reconhecimento da ausência do pênis na mulher. O fetiche é um substituto para o pênis imaginário da mãe.

necessária à sobrevivência do grupo. Nessas sociedades primevas, portanto, não havia espaço e aceitação para com os membros do grupo que apresentassem características físicas ou psicológicas destoantes do padrão normativo.

Também por razões de natureza prática, referentes ao cotidiano das populações que viveram no período paleolítico, antes da invenção da agricultura e da domesticação dos animais, a deficiência era uma condição que implicava dificuldades para o grupo social. Nessa época, os seres humanos eram nômades ou seminômades e, por isso, precisavam deslocar-se constantemente à procura de alimentos, por meio das atividades de caça e coleta de frutos e raízes, as quais assegurassem a sobrevivência do bando. Além disso, era necessário o enfrentamento cotidiano dos perigos e intempéries naturais (clima hostil, animais ferozes, disputas com grupos rivais etc.).

Assim, pessoas portadoras de deficiências de todos os tipos representavam uma grande dificuldade para a locomoção e manutenção da segurança do grupo nos longos e penosos trajetos realizados nessa era.

Neste sentido, “[...] na história da humanidade a imagem que muitos deficientes carregavam era a imagem de deformação do corpo e da mente. Tal imagem denunciava a imperfeição humana” (Fernandes; Schelesener; Mosquera, 2011, p. 134). O estigma da deformação e do castigo divino repousava sobre os corpos dos deficientes e de suas famílias, transformando-os em segregados da sociedade e desassistidos. Nessa época, caracterizada pela ideia da prevalência da espécie e do coletivo sobre o indivíduo, bem como dos interesses imediatos do grupo, sobre as características individuais, a visão acerca do deficiente era inteiramente diferente.

Considerando que ainda não existiam os conceitos e imperativos de natureza ética e moral, notadamente as elaborações em torno dos chamados Direitos Humanos – advindos da famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão<sup>4</sup>, elaborada em 1789 e nos quais se pautam a maioria das sociedades contemporâneas –, dentre eles o de equidade e proteção aos atípicos, o tratamento dispensado aos deficientes era desumano, de modo que:

Há relatos [...] de pais que abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou

---

<sup>4</sup> A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é um documento político que define os direitos individuais e coletivos dos seres humanos. Foi aprovada em 1789 pela Assembleia Nacional Constituinte da França, durante a Revolução Francesa.

tornavam-se atrações de circos. O nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar (Gugel, 2007, p. 12).

Nas sociedades do Antigo Oriente Próximo, como nas civilizações da Mesopotâmia e na sociedade hebraica, por exemplo, de igual modo, as concepções ligadas à religião e à ideia de que a condição humana era derivada das características divinas, relegou os deficientes a uma condição de subalternidade e exclusão. Se os humanos eram vistos como reflexos dos deuses, logo, aqueles sujeitos cujas características denotassem defeito e imperfeição eram, por outro lado, associados ao mal. Os deficientes físicos e mentais eram totalmente alijados da convivência social e dos momentos solenes e de celebração. É o que atestam as prescrições da Lei Mosaica, contidas no livro do Levítico, do Antigo Testamento, segundo as quais:

Nenhum homem que tenha algum defeito poderá aproximar-se: ninguém que seja cego ou aleijado, que tenha o rosto defeituoso ou o corpo deformado; ninguém que tenha o pé ou a mão defeituosa, ou que seja corcunda ou anão, ou que tenha qualquer defeito na vista, ou que esteja com feridas purulentas ou com fluxo, ou que tenha testículos defeituosos. Nenhum descendente do sacerdote Arão que tenha qualquer defeito poderá aproximar-se para apresentar ao Senhor ofertas preparadas no fogo. Tem defeito; não poderá aproximar-se para trazê-las ao seu Deus. Poderá comer o alimento santíssimo de seu Deus e também o alimento santo; contudo, por causa do seu defeito, não se aproximará do véu nem do altar, para que não profane o meu santuário. Eu sou o Senhor, que os santifico". Foi isso que Moisés falou a Arão e a seus filhos e a todos os israelitas (Bíblia, 2022, levítico 21: 18-24)

De igual modo, na assim chamada Antiguidade Clássica, a saber, nas civilizações grega e romana, também não havia espaço para os deficientes. É o caso da sociedade de Esparta, na qual floresceu na Península do Peloponeso, na região da Lacônia, entre 650 a. C. a 404 a. C. – período durante o qual a cidade-estado grega de Esparta manteve sua hegemonia militar sobre todas as demais cidades-estados gregas. Nessa cidade-estado grega, marcada pelas ideias de eugenia<sup>5</sup> – isto é, caracterizada pela crença racista de que é preciso selecionar os indivíduos, conforme suas características físicas e mentais–, optou-se por perpetuar e preservar apenas aqueles sujeitos considerados superiores física e mentalmente e, por oposição, relegando ao

---

<sup>5</sup> A eugenia é um conjunto de crenças e práticas relacionadas à melhoria genética da população humana. O termo foi criado por Francis Galton no final do século XIX e se refere à ideia de promover a reprodução de indivíduos com características consideradas “superiores” e, ao mesmo tempo, restringir a reprodução de pessoas com características consideradas “inferiores” ou “indesejáveis”. Isso pode envolver práticas como seleção de parceiros, esterilização forçada ou até mesmo políticas de eugenia estatal.

extermínio, as “raças” e pessoas consideradas inferiores. Assim, desde a tenra infância, os cidadãos eram afastados de seus pais e treinados em acampamentos militares. Nessa ideologia de belicismo<sup>6</sup> intenso e exaltação das ditas virtudes heroicas, comprovadas no campo de batalha, crianças deficientes eram sumariamente rejeitadas. Em Atenas, outra cidade-estado grega, situada na região da Ática, as crianças defeituosas também não eram aceitas socialmente, de forma que:

Em Atenas, quando uma criança nascia, o pai celebrava com uma festa, e os costumes exigiam que ele, logo após o nascimento, tomasse a criança nos braços e a levantasse solenemente, para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto aos deuses. A festa terminava com um banquete familiar. Quando esta comemoração não acontecia, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia ao pai o extermínio do próprio filho. Aquelas que escapavam a esses costumes eram abandonadas e sujeitas à própria sorte (Martins, 2015, p. 210).

O tratamento espartano dispensado aos deficientes era implacável. Em uma comunidade que vivia para a guerra, considerada a atividade mais nobre e dignificante, portadores de deficiências de qualquer natureza, além de serem vistos como aberrações, por representarem um escárnio aos deuses, também constituíam em um empecilho de natureza pragmática, nas empreitadas e campanhas militares. Assim, na Grécia Antiga, os ideais de perfeição corporal, a exaltação à beleza e à perfeição e aos valores atléticos, conduziam ao ocultamento ou até ao sacrifício dos deficientes. Por exemplo, em *A República de Platão*, aponta que: “quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado” (Platão, Século IV a.C. apud Carvalho, 1997, p. 14).

Segundo Silva (1987), no contexto espartano, todos os genitores das crianças recém-nascidas eram legalmente obrigados a apresentarem os filhos aos magistrados da cidade, para que esses os examinassem. O local do exame da criança, em grego denominado *Apothetai*, era mantido em absoluto sigilo. Infantes, franzinos, defeituosos e considerados não

---

<sup>6</sup> O belicismo é uma ideologia ou atitude que valoriza e promove o uso da força militar ou a guerra como meio para resolver conflitos, expandir territórios ou alcançar objetivos políticos e sociais. O termo é derivado de “bélico”, que está relacionado à guerra ou aos conflitos armados. Pessoas ou grupos que adotam uma postura belicista acreditam que a guerra pode ser uma solução legítima ou necessária em determinadas circunstâncias. Isso pode envolver a glorificação da força militar, o aumento do investimento em armamentos ou até mesmo a defesa de ações militares como ferramenta de poder ou influência. O belicismo é frequentemente associado a regimes autoritários ou nacionalistas que buscam resolver disputas internacionais ou internas por meios violentos historicamente, várias guerras e conflitos foram motivados por essa mentalidade, que desconsidera alternativas pacíficas e diplomáticas em favor da resolução de questões por força militar.

correspondentes aos padrões de perfeição e beleza vigentes, eram levados secretamente a uma cadeia de montanhas da região e deixados à própria sorte para morrer, o que garantiria a constituição de gerações de guerreiros saudáveis e fortes, em benefício dos interesses do Estado.

Com a conquista da Grécia pelos romanos, esses acabaram por assimilar todo o corolário estético e cultural dos primeiros, não apenas a religião politeísta e sincrética, mas, também, toda a base axiológica de valores e conceitos morais, incluindo a adoração ao corpo. Os romanos mantiveram a mesma concepção de segregação e preconceito explícito dos gregos, em relação aos atípicos, o que pode ser depreendido da passagem citada na sequência:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (Sêneca, 1997, p. 54).

Na passagem citada, o filósofo estoico, Sêneca, não apenas justifica a eliminação das crianças chamadas “mal constituídas” (com defeitos de diversas naturezas), mas, ainda, aponta uma “argumentação”, de natureza pretensamente racional, a fim de tornar o desprezo pelos deficientes moralmente aceitável. O autor se vale da metáfora do adestramento de animais selvagens, ferozes ou portadores de doenças contagiosas para justificar a necessidade de proteger o restante da sociedade dos supostos perigos causados pela deficiência. A separação entre os elementos “sãos” (normais) daqueles “doentes” (anormais) constituiria um elemento basilar e essencial à sobrevivência da espécie. Nesse aspecto, é interessante observar a permanência desse “discurso” do contágio, da ideia de que a deficiência pode afetar o outro, apenas pelo contato durante milênios e, infelizmente, até os dias atuais. No entanto, com muito menor relevância, graças às mudanças de mentalidade e ao desenvolvimento de políticas voltadas ao bem-estar e respeito aos deficientes.

O advento do Cristianismo, a partir do século I, expandindo-se além da região da Palestina para o restante do mundo, pode ser considerado um divisor de águas, no que tange à compreensão em relação às pessoas deficientes. A nova ética inaugurada pelo Mestre Nazareno desconstrói a lógica rabínica da deficiência física enquanto castigo pela desobediência a Deus dos antepassados ou do próprio indivíduo, conforme descrito no texto do Evangelho de João

9:1-25<sup>7</sup> (Bíblia, 2022). Jesus Cristo ressignifica a ideia do estigma do deficiente, quando constrói um discurso centrado na valorização do ser humano, enquanto a mais perfeita criatura de Deus. Além de trazer ao centro da convivência social aqueles que geralmente eram desvalorizados na cena comunitária (mulheres, deficientes, publicanos, estrangeiros), ele antecipa os alicerces do que viria a ser a moderna concepção de equidade, humanismo e respeito às diferenças, base dos Direitos Humanos.

Desse modo, a consolidação da sociedade cristã trouxe diversas mudanças sociais significativas para a vida das pessoas com deficiência ao longo da história, especialmente a partir da Igreja primitiva. Essas mudanças moldaram a forma como os deficientes passaram a ser vistos e tratados. Antes do cristianismo, pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas, vistas como um fardo ou como resultado de um castigo divino. Com a influência dos ensinamentos de Jesus, que acolhia e curava os doentes e deficientes (Bíblia, 2022, Mateus 15:30-31; João 9:1-3), a Igreja passou a ensinar que todas as pessoas tinham dignidade e valor, independentemente de suas limitações físicas. Nessa direção, temos que:

Com a ascensão do Cristianismo a partir do século IV, as ideias de eliminação compulsória de bebês com deficiência passaram a ser condenadas. [Ademais,] [...] o direito à vida passou a ser defendido pelos cristãos, pois as mulheres, as crianças e pessoas entendidas como ‘diferentes’ passaram a ser consideradas ‘filhos de Deus’ e donos de uma alma e, conseqüentemente, humanos (Walber, Silva, 2006, p. 30).

A partir dessa nova ética e visão diferenciada sobre os deficientes, podemos afirmar que a ideia da prevalência do mais forte – que caracterizou as diversas sociedades pré-cristãs, nas quais os tiranos se impunham por meio da força bruta – foi, gradualmente, sendo substituída pelas noções de justiça, enquanto solidariedade e acolhimento, tudo isto, derivado da moral cristã. Assim, igualmente para Aranha (2001, p. 3), o Cristianismo alterou o sistema de valores sociais, “[...] pois todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus, possuidores de uma alma e, portanto, merecedores do respeito à vida e a um tratamento caridoso”.

---

<sup>7</sup> O referido trecho bíblico do Novo Testamento diz: Passando Jesus, viu um homem cego de nascença. E os seus discípulos perguntaram-lhe, dizendo: Mestre, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Respondeu: nem ele pecou, nem seus pais, mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus. Importa que faça as obras daqueles que me enviou, enquanto é dia; a noite vem, quando ninguém pode trabalhar. Enquanto estou no mundo, sou a luz do mundo. Dizendo isto, cumpriu na terra, e fez lodo com a saliva, e untou com o lodo os olhos do cego, E disse-lhe: Vai lava-te no tanque Siloé (que se traduz por enviado). Ele foi, lavou-se e voltou vendo. Então, os vizinhos e os que antes o tinham visto, que era cego, diziam: Não é este o que estava sentado e mendigava? Uns diziam: É este; e outros: Não, mas é semelhante a ele. Ele, porém, dizia: sou eu.

Durante a Idade Média, na ausência de Estados centralizados – os quais só viriam a se delimitar na chamada Idade Moderna e, conseqüentemente, de políticas públicas direcionadas à promoção dos direitos dos deficientes –, a Igreja Católica tornou-se a instituição responsável por salvaguardar o bem-estar e os cuidados mínimos das pessoas com deficiência. Os asilos, orfanatos e espaços criados pela Igreja para o cuidado de deficientes físicos e mentais, eram, na época, os únicos estabelecimentos a atender esse público tão discriminado socialmente.

Nesse contexto, o tratamento dispensado aos deficientes ancorava-se na ideologia assistencialista e caritativa, a qual via o deficiente com um olhar de “piedade” e, assim, não o reconhecia como um sujeito portador de direitos e com capacidades que poderiam ser desenvolvidas. A ideia de direitos alicerçava-se no simples oferecimento de alimentação, cuidados de higiene e proteção contra perigos externos. O indivíduo assistido permanecia fora do convívio social mais amplo, em uma espécie de “resguardo” piedosamente excludente, dos agentes “de fora”, que certamente lhe causariam problemas e infortúnios.

Essa imagem do deficiente ainda socialmente estigmatizado, porém, de certo modo “acolhido” pela Igreja por razões filantrópicas, caritativas ou piedosas, é claramente visível e emblemática na figura do personagem Quasímodo, do escritor francês Victor Hugo<sup>8</sup>, popularizado com a alcunha mais famosa de *O corcunda de Notre-Dame*<sup>9</sup>. No excerto reproduzido a seguir, temos um quadro elucidativo dessa questão:

Essa era a segunda vez que o padre tomava uma criança aos seus cuidados; aos 19 anos, devido à morte dos pais, havia se tornado responsável por seu irmão Jehan. Os cuidados com este irmão o levaram a realizar a adoção da criança – uma espécie de depósito no céu, um investimento em boas ações para amenizar os pecados que um dia o irmão viesse a cometer. Frollo batizou o seu filho adotivo, dando-lhe o nome de Quasímodo, que tanto podia significar o primeiro domingo após a Páscoa, quando o padre o recolheu, ou para caracterizar que aquela criatura zarolha, corcunda, torta, incompleta e mal desabrochada era um “quase alguém” (Hugo, 2013, p. 120).

---

<sup>8</sup> Victor Hugo (1802-1885) foi um dos maiores escritores franceses e uma das figuras mais proeminentes do Romantismo. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições à literatura, bem como por sua atuação como político e ativista. Sua obra abrange diversos gêneros, incluindo romances, peças de teatro, poesia e ensaios. Hugo teve uma influência duradoura na cultura francesa e mundial. Suas principais obras foram: *Os Miseráveis* (1862) e *O Corcunda de Notre-Dame* (1831).

<sup>9</sup> *O Corcunda de Notre-Dame* (*Notre-Dame de Paris*) é um dos romances mais famosos de Victor Hugo, publicado pela primeira vez em 1831. A obra se passa na Paris medieval e, embora tenha como pano de fundo, a grandiosa catedral de Notre-Dame, o romance é mais focado nas complexas histórias de seus personagens, que lidam com questões de amor, marginalização e tragédia.

O trecho desenha de maneira literária, mas nem por isso menos forte e chocante, a percepção dos indivíduos da chamada Idade Média, acerca da deficiência e dos deficientes. Vemos que a motivação do padre ao adotar o Quasímodo estava ligada à sua ideia de amealhar méritos com Deus e purgar pecados. A descrição do personagem como “criatura zarolha, corcunda, torta, incompleta e mal desabrochada[...] um “quase alguém” (Hugo, 2013, p. 120) assinala a ideia de que os deficientes eram, nesse momento histórico da humanidade, encarados como um meio termo, uma transição entre a total monstruosidade e a quase humanidade: um quase filho de Deus. De qualquer modo, em que pesem as limitações no trato com os deficientes nesse período, já se tratava de um pequeno avanço nesta seara, considerando o modo desumano com que foram tratados os atípicos desde a chamada Pré-História, passando pela Antiguidade Oriental e chegando à Antiguidade Clássica.

No alvorecer da chamada Modernidade, a cisão no seio do Catolicismo gerou novas concepções religiosas e valores consubstanciados na ética protestante. Ainda que o protestantismo não tenha tratado de modo particular a questão da deficiência, podemos afirmar que as ideias protestantes em torno do deficiente e da deficiência estão em acordo com a cosmovisão social mais ampla deste segmento religioso, de forma que:

Embora não tenha focado especificamente na deficiência, a influência é mais indireta, sua ênfase em valores como igualdade diante de Deus e responsabilidade individual teve algumas implicações importantes para a forma como pessoas com deficiência eram percebidas e tratadas. Para Aguado Diaz (1995) a reforma não proporciona alívio aos deficientes e o próprio Lutero é extremamente duro com os retardados, e tanto Lutero quanto Calvino (1509-1564) os denunciam como habitados por Satanás: “O homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto, assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos” (Lutero, *apud* Pessotti, 1984, p.12).

Como é possível entender do trecho citado, a ideologia protestante, assim como a Católica, alicerçada no dualismo belicista típico da época, interpreta a deficiência mental e, por extensão, as demais deficiências, como resultado nefasto do pecado original e da privação da graça salvífica na vida do indivíduo. No corpo e na mente dos quais não habita a luz divina, por oposição, só poderiam habitar as trevas do “Maligno”. Deficiência seria, portanto, resultado da queda de Adão e Eva.

Como o Renascimento, novos valores emergem no contexto social. A ideia renascentista de que o ser humano seria a obra-prima do Criador e não somente um pecador

decaído e miserável, fomenta outra visão de mundo: aquela segundo a qual o ser humano torna-se igualmente criador, à medida que colabora para aperfeiçoar a criação divina.

Ao contrário da visão eclesiástica prevalente anteriormente, que condenava a realização de dissecações de corpos e estudos anatômicos por considerar ser pecado “vilipendiar” o corpo humano, entendido como morada do Espírito Santo, os renascentistas deram grande valor à curiosidade, ao espírito investigativo e à ciência. A partir de estudos mais detalhados sobre o corpo humano, começaram lentamente a decifrar as possíveis bases orgânicas para as diversas deficiências. Esse processo de “dessacralização” da deficiência colaborou para desmistificar construções errôneas em torno dessa questão e contribuiu para a adoção gradual de novos olhares sobre esse fenômeno. Nesse diapasão, o Renascimento:

[...] é a síntese de um espírito novo, que surgiu na Europa no início do século XIV e se espalhou a partir dos séculos XV e XVI. Foi um período de grande efervescência cultural, que não só transformou as artes e as ciências, mas também moldou a maneira como os indivíduos viam a si mesmos e ao mundo. A Renascença surgia no mundo para tirar o homem de uma era de trevas, ignorância e superstição. Para Silva (1987), o Renascimento, também alteraria a vida do homem menos privilegiado, ou seja, a imensa legião dos pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais (Leite; Borges, 2025, p. 7).

Embora tenham sido dois movimentos totalmente opostos em termos ideológicos, já que a Reforma Protestante acentuou a visão teológica negativa em relação ao ser humano, decorrente da ideia da mácula do pecado, o Renascimento trouxe à tona a elaboração positiva e afirmativa do ser humano. Assim, em um ponto, ambos os movimentos, contraditoriamente colaboraram para a renovação das ideias. A Reforma, com o princípio luterano do *Sola Scriptura*<sup>10</sup> — somente a Escritura, ou seja, a Bíblia como fonte definitiva de autoridade em matéria de fé e prática — incentivava os fiéis comuns a estudarem a Bíblia e outros livros. Assim, fomentava a erudição e a pesquisa. O Renascimento, por sua vez, propunha a atividade de estudo sistemático e o perscrutamento de todos os fenômenos e processos da natureza e da sociedade. Assim:

---

<sup>10</sup> *Sola Scriptura* é um princípio teológico central da Reforma Protestante, especialmente defendido por figuras como Martinho Lutero e João Calvino. O termo *Sola Scriptura* vem do latim e significa “Somente a Escritura”. Essa doutrina afirma que a Bíblia é a única fonte de autoridade suprema em questões de fé e prática cristã, rejeitando a autoridade de outras fontes, como a tradição da Igreja ou a autoridade papal, como normas que possam ser iguais à Escritura

A Reforma protestante e o Renascimento foram dois movimentos distintos, simultâneos, com focos diferentes — um religioso e o outro cultural e intelectual —, ambos contribuíram para a transformação da Europa, fazendo surgir o chamado “espírito científico” que abalou o monopólio da Igreja sobre o pensamento, cultura e política. Para Amaral (1994), no período renascentista duas figuras importantes foram Teofrasto Paracelso (1493-1541), médico suíço, alquimista e filósofo e Girolamo Cardano (1501-1576), médico e matemático italiano, que mesmo sem focarem diretamente no tema da deficiência, foram precursores da interpretação da deficiência a partir de uma perspectiva científica, especificamente da medicina, delimitando a separação entre a visão teológica/moral e a científica. Ainda que carregadas de misticismo e pensamentos protocientíficos, perdia sua natureza sobrenatural, passando de problema teológico e ético para assunto de interesse médico (Nutton, 2022) (Leite; Borges, 2025, p. 17).

O Iluminismo é, de certo modo, herdeiro de alguns pressupostos do Renascimento, pois continuou sua linha de pensamento científicista e racionalista. No entanto, há uma diferença fundamental entre os dois movimentos. Enquanto o Renascimento, apesar de ressignificar a concepção sobre o homem, adotando-o como o centro do universo, no entanto, não desvaloriza a religião constituída e o clero. O Iluminismo adotou uma postura de séria e crítica à Igreja, um anticlericalismo contundente. Para a maioria dos filósofos iluministas, as crenças e dogmas eclesiásticos serviam para alimentar a superstição e as ideias infundadas. Nesse sentido, os iluministas negam que as deficiências físicas ou mentais sejam consequências do pecado ou fruto da ação diabólica, mas passam a encarar como fenômenos biológicos e naturais a serem estudados, compreendidos e serem melhor “tratados”. É a partir da emergência dessas ideias iluministas, no século XVIII, que novas configurações em torno da questão da deficiência foram se delinear. Acerca da concepção do iluminismo em torno da deficiência, não há posicionamentos específicos, no entanto, por meio das ideias de diversos filósofos desse movimento, podemos vislumbrar algumas ideias nesse sentido. Nessa direção:

Nos séculos XVI e XVII, as descobertas científicas de Newton, Kepler e Galileu derrubaram a ideia de que o mundo era uma coisa pronta e ordenada por Deus. Surge então, o Iluminismo, um movimento multifacetado, com amplo espectro de ideias, até mesmo contraditórias, centradas na razão como a principal fonte de autoridade e legitimidade, que atingiu todos os âmbitos da vida, como Artes, Política, Educação, Economia, Ciências, Direitos Humanos e Religião. Embora o conceito de deficiência física não fosse amplamente discutido na época, as ideias iluministas ajudaram a moldar a visão sobre a inclusão e dignidade das pessoas com deficiência. Como consequência houve uma mudança na percepção das pessoas com deficiência. [...] diversos filósofos e pensadores com correntes filosóficas distintas tiveram impactos indiretos sobre o pensamento sobre deficiência física e contribuíram para uma visão mais inclusiva e respeitosa das pessoas com deficiência, promovendo a dignidade e os direitos individuais. Embora não tenha se concentrado especificamente na deficiência física, a figura mais influente foi Denis Diderot (1713-1784). Filósofo, escritor e enciclopedista francês, suas ideias promoveram valores que, posteriormente,

influenciaram o tratamento e a percepção dessas pessoas e contribuíram significativamente para a transformação das atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência (Silva, 1987, p. 45).

O pensamento do filósofo francês citado constitui um marco nas transformações acerca das concepções e representações em torno das pessoas com deficiência. O ideário desse filósofo é fortemente racionalista, empirista, materialista, cético e anticlerical. Com base em diversos outros autores, tais como John Lock, Étienne de Condillac, David Hume, Jean-Jacques Rousseau, Baruc Spinoza, René Descartes, Epicuro, Pierre Leibniz, Voltaire e Diderot. Esse último desenvolveu uma série de novas propostas em torno da deficiência. Essas proposições têm em comum a tese de: que todos os seres humanos são iguais em dignidade; que as pessoas portadoras de deficiências não podem ser marginalizadas, mas sim educadas, uma vez que não são desprovidas de inteligência. Diderot também defendeu a ideia de que existem formas alternativas de aprendizagem e métodos específicos para a educação e integração dos deficientes à sociedade. Para ele, embora as limitações sensoriais incidam sobre os processos cognitivos e dificultam a aprendizagem, não cooperam para tornar a educação de pessoas deficientes inviável ou impossível, como o pensamento hegemônico naquele contexto histórico (Leite; Borges, 2025).

A publicação inaugural de Diderot, no tocante à condição das pessoas com deficientes e às formas de compreendê-las e mediar sua educação, foi a obra “Carta sobre os cegos para o uso daqueles que enxergam”, em francês *Lettres sur les aveugles a l’usage de ceux qui voient*. Nesse livro, o filósofo resume a trajetória de seu próprio pensamento, o qual iniciou com o deísmo — comum aos pensadores iluministas — até desembocar no materialismo e ceticismo ateu. Tais ideias levaram ao encarceramento do autor, em virtude do seu embate com os dogmas da Igreja Católica.

Outra obra relativa à deficiência, de Diderot, foi “Carta sobre os surdos e mudos” (*Lettres sur les sourds et muet*), datada de 1751. Nesse escrito, Diderot realiza ponderações a partir das conexões entre o pensamento, a linguagem e a capacidade sensorial. Além disso, advoga a ideia de que limitações de natureza sensorial não são fatores indicativos de ausência de inteligência por parte da pessoa deficiente. Ao tratar da possibilidade de educação e capacitação dos deficientes, o filósofo gaulês demonstra postura notavelmente à frente de seu próprio tempo, marcado pela repetição *ad nauseam*, de visões capacitistas e segregacionistas (Leite; Borges, 2025). Todas essas transformações colaboraram para uma nova visão em relação

à deficiência e ao deficiente, e “[...] esse novo olhar mais racional mudou a vida daqueles anteriormente excluídos e marginalizados, isto é, os pobres, os doentes e as pessoas com deficiência” (Silva, 1987, p. 32).

Na continuação histórica, dando seguimento à senda aberta pelo pensamento iluminista, mais racional e positivo com a questão da deficiência, surgiram novas iniciativas em relação a essa demanda. Assim sendo:

O Iluminismo assinala uma mudança e um avanço particularmente importante na história das pessoas com deficiência visual e devemos atribuir a Valentin Hauy, a semente que veio a produzir as bases para o desenvolvimento cultural, provocado poucos anos depois por Louis Braille, como Weissebourg, "o cego de Manheim" (1735-1809), um alemão proveniente de uma família abastada, que desenvolveu suas capacidades intelectuais ao máximo, tornando-se um estudioso que frequentava instituições de ensino e utilizava leitores pagos. Ele possuía uma notável habilidade manual, o que lhe permitiu criar seu próprio método de escrita em relevo. Além disso, Hauy manteve contato direto com a célebre pianista cega austríaca Maria Theresa von Paradis (1759-1824), que compartilhou com ele informações importantes sobre sua técnica e seu sistema próprio de leitura tátil (Leite; Borges, 2025, p. 10).

A inauguração, na França, em 1784, do Instituto Real dos jovens cegos de Paris, por Valentin Hauy (1745-1822) constitui um marco na educação de pessoas com deficiência, uma vez que foi a primeira escola do mundo dedicada à formação de cegos, um precedente em um mundo de exclusão. Nessa escola veio a ser discente o famoso Louis Braille (1809-1852), criador do método de escrita e leitura em relevo, “combinando seis pontos [...], em duas filas verticais de três pontos cada uma [...] combinados de acordo com o número e a posição, geraram sessenta e três símbolos, [...] para todo o alfabeto, números, símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais (Leite; Borges, 2025, p. 11). A criação da escrita em Braille foi um ponto de inflexão no reconhecimento da dignidade das pessoas com diversos tipos de deficiência, mudança de mentalidade que resultaria nas lutas pelos direitos dos deficientes e nas conquistas subsequentes desta categoria (Mazzotta, 2005, p. 43).

Quanto à trajetória da construção dos direitos das pessoas com deficientes em solo brasileiro, temos um caminho específico, o qual de modo extremamente sucinto, passarei a detalhar, doravante.

## **2.2 A trajetória da deficiência em terras brasileiras: da negligência à luta por direitos**

### ***2.2.1 A deficiência nas comunidades dos povos originários***

No período anterior à chegada dos europeus, existiam aproximadamente 100 milhões de indígenas no que hoje chamamos continente americano. No caso do território brasileiro, viviam cerca de cinco milhões de nativos agrupados em tribos, conforme a matriz linguística da qual falavam, a saber: tupi-guarani (litoral), macro-jê ou tapuias (região do planalto central), aruaques ou caraíbas (Amazônia).

Com base em relatos extraídos dos relatos de viajantes portugueses, os quais nos legaram suas primeiras impressões sobre as práticas sociais e costumes dos povos indígenas, é possível depreender que a prática da exclusão e o assassinato de deficientes eram comuns entre os ameríndios, já que testemunhos desse período sustentam que:

[Havia] várias práticas de exclusão entre os índios. Quando nascia uma criança com deformidades físicas, era imediatamente rejeitada, acreditando-se que traria maldição para a tribo, dentre outras consequências. Uma das formas de se livrar desses recém-nascidos era abandoná-los nas matas, ou atirá-los de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-los, em chamados rituais de purificação (Figueira, 2021, p. 6).

Entretanto, muitos desses relatos corroboram com a ideia de que a deficiência física era bastante rara entre os povos originários, fato esse que, inclusive, causava espanto ao olhar do colonizador. De acordo com o historiador da Medicina, Lycurgo Santos Filho:

Os selvagens brasileiros impressionaram os descobridores pela robusta constituição física. Eram geralmente fortes e saudáveis. E sofriam de poucas doenças. Em verdade, escasseavam as moléstias, quando do descobrimento. Através das descrições deixadas pelos cronistas do século XVI, sacerdotes e leigos, sabem-se quais as entidades mórbidas, as doenças que afligiam o selvagem. Cita-se a boubou ou pia, caracterizada pelo aparecimento de lesões cutâneas; o bócio endêmico, vulgarmente chamada papeira, certas parasitoses e dermatoses, ou afecções da pele, produzidas por fungos e bactérias, algumas febres não específicas, talvez o reumatismo e a gripe: disenterias, afecções provocadas por desvio ou pneumonia e pleuritis; afecções provocadas por desvio ou perturbação alimentar, mordeduras por animais venenosos; ferimentos de guerra e acidentes, como cegueira e perda de membros. [...] muitas das doenças tropicais eram totalmente desconhecidas. A varíola, o sarampo e a febre amarela, que vitimaram os aborígenes às centenas de milhares, foram introduzidos pelos brancos e pelos negros, nos primórdios da colonização (Santos Filho, 1977, p. 16).

Desse modo, os testemunhos dos primeiros europeus que chegaram no Brasil, atestaram que havia poucos deficientes durante o período pré-cabralino. No entanto, a mentalidade dos indígenas, assinalada pelo verdadeiro pavor diante das enfermidades, contribuía com a exclusão dos deficientes. A esse respeito, Santos Filho (1977, p. 17) observa que: “o selvagem tinha nojo e horror à doença. Apartava-se logo daquele que enfermava. Era fatalista, e quando adoecia, aguardava na rede, no mais completo mutismo, a visita do pajé, que tanto poderia trazer a saúde como a morte”.

Jean de Léry, missionário francês, nomeado pastor em 1560, produziu relatos etnográficos valiosos acerca do cotidiano dos indígenas, os quais nos deu uma ideia sobre a percepção da deficiência no Brasil desse período. Em sua obra “Viagem à Terra do Brasil” (1578), Léry pontua que os indígenas: “não são maiores nem mais gordos que os europeus; são, porém, mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem-dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muitos poucos coxos, disformes, aleijados ou doentios” (Léry, 1988, p. 76). A menção à existência de alguns poucos “aleijados”, “coxos” e “disformes” nos faz inferir que a política de exclusão dos deficientes existia, mas não era praticada de modo generalizado por todos das comunidades indígenas.

Já o médico, botânico e antropólogo alemão Carl Friedrich von Martius (1794-1868) estudou os indígenas da região amazônica e em sua obra “Natureza, Doença, Medicina e Remédios dos Índios Brasileiros”, publicada no Brasil em 1939, temos um retrato acerca dos principais tipos de deficiências existentes nas comunidades indígenas do Brasil colonial. Nos relatos desse médico viajante, o qual esteve em terras pátrias entre 1817 a 1820, sabemos que eram inexistentes os casos de escoliose, *pied-bot* e outras deformidades do esqueleto — ainda que, quando nascem crianças com tais deformações, logo são exterminadas pela comunidade, prática que o relator julga ser compreensível. O mesmo viajante que veio ao Brasil em missão científica, faz menção à famosa figura mitológica do “Curupira”, presente nas concepções religiosas dos indígenas. Essa figura folclórica representa o pavor, na cultura indígena, da condição do *pied-bot*, ou do sujeito com o pé torto voltado para trás, saindo do tórax, ou de outras formas de deficiência. O mesmo autor destaca, ainda, que no caso dos paralíticos e coxos que apareciam diante dele, todos esses sujeitos adquiriram tal condição em virtude de traumas. Também ressalta que havia cegos que se tornaram assim devido a traumas e, muito raramente, em decorrência de catarata. Por fim, pontua que os nativos sofriam mais dos ouvidos do que

dos olhos. Relata que cruzou com muitos surdos e com um número significativo de parcialmente surdos (Martius, 1939, p. 222).

### ***2.2.2 A deficiência sob o assistencialismo da Companhia de Jesus***

A chegada dos jesuítas ao Brasil Colonial mudou as feições de como a deficiência era encarada e trouxe novas configurações ao tratamento dado aos deficientes. A Medicina era rara nas terras brasileiras e, por isso, a Companhia de Jesus, criada para fazer frente ao avanço protestante e evangelizar as terras além-mar dominadas pelos europeus, passou a exercer as funções referentes aos cuidados com a saúde. O paradigma do assistencialismo jesuítico se afirmava em terras tupiniquins. Os aldeamentos, locais em que os indígenas eram catequizados e preservados das intenções escravagistas dos colonos, tornaram-se, também, espaços nos quais eram recorrentes doentes e moribundos em busca de cura. Nesses espaços, havia o irmão-enfermeiro, apto nas artes médicas, e o irmão-boticário, conhecedor das manipulações de drogas (Figueira, 2021, p. 23).

Logicamente, entre os assistidos pela caridade jesuítica, estavam diferentes tipos de deficientes. No entanto, no conjunto de cartas deixadas por José de Anchieta (1534-1597), uma delas chama à atenção pelo seu teor curioso. Em texto eivado pela mentalidade medieval em torno da deficiência, um dos fundadores do Colégio São Paulo e da cidade homônima, posteriormente canonizado pelo Catolicismo, assevera, em suas “Cartas Inéditas”, que:

Achava-se raramente um cego, um surdo, um mudo ou um coxo, nenhum nascido fora do tempo. Quão raras são entre os indígenas as deformidades e os monstros. Em último lugar tratarei destes Brasis, porque ninguém encontrará entre eles qualquer pessoa afetada de alguma deformidade natural, raramente aparece um cego, surdo, mudo ou coxo, nenhum monstruosamente nascido (Anchieta *apud* Santos Filho, 1977, p. 66).

No texto acima emerge o conceito medieval de “monstro”, para se referir às deformações físicas e às deficiências. Esse conceito está ancorado nas crenças da influência dos pecados, sobretudo os de natureza sexual, sobre a formação do nascituro, do qual ligada às ideias teológicas e religiosas populares prevalentes no medievo. A respeito desse, Lília Ferreira Lobo recorda que, conforme ideias derivadas do pensamento de Santo Agostinho, os monstros eram, no século XVI, classificados em dois tipos: as espécies monstruosas e os monstros

individuais, os quais seriam: “[...] exemplos das cóleras de Deus, frutos da depravação, das cópulas indevidas, desordenadas, que provocam a mistura da semente, seu excesso ou sua falta, desordens que o homem introduz na ordem das coisas” (Lobo, 2008, p. 39-40).

Há um relato de Anchieta bastante elucidativo acerca do tratamento dispensado aos recém-nascidos considerados disformes ou “monstruosos” por parte dos indígenas, durante o Brasil Colonial. Nesse texto, o missionário aponta o nascimento de uma “criança-monstro” entre os indígenas e também, do destino cruel do bebê:

Contudo, há pouco, em certa aldeia de índios, uma ou duas milhas de distância de Piratininga, nasceu uma criancinha, ou antes, um monstro, a qual tinha o nariz estendido até o queixo, a boca debaixo do queixo, os peitos semelhantes ao lombo de um jacaré, cobertos de horríveis escamas, as partes pudentas quase nos rins; o pai mandou a enterrar viva, assim que nasceu: com este gênero de morte castigam também os que julgam terem sido concebidos em adultério (Lobo, 2008, p. 40).

Os relatos sobre nascimento de monstros não estavam adstritos às matas e aldeias, pelo contrário, vinham também de vilarejos. A mentalidade extremamente religiosa e fatalista da época, costumava ver o nascimento de crianças com deformidades como sinal do castigo divino, mau presságio ou consequência da culpa de pecados específicos. Assim, podemos ver a prática do abandono de crianças, também nos raros núcleos urbanos do Brasil Colônia, como esse relato reproduzido, a seguir:

Uma rapariga, de idade de 14 anos, chamada Ana Maria, que nascera sem nenhum dos braços e a perna e o pé direito torcido para a parte de fora e algum tanto mais grossa do que a esquerda e muito mais curta, o que faz que manqueje quando anda. Esta rapariga é filha de pais incógnitos, porém sabe-se que é filha de índia doméstica, pois, nascendo em uma aldeia de índios que aqui temos na distância de cinco léguas, foi achada exposta num campo por uma índia, que a levou a batizar; sendo talvez abandonada por seus pais por verem falta de membros, que praticando ainda os seus antigos, cruéis e bárbaros costumes de matarem ou abandonarem os filhos quando nascem com defeitos em seus membros (Lobo, 2008, p.41).

A narrativa do século XVII, da escrita de Bento D’Horta, expõe o olhar jesuítico sobre as práticas de abandono ou extermínio de recém-nascidos deficientes, levadas a efeito por algumas comunidades indígenas. Embora continuassem a enxergar as deformidades físicas como “monstruosidades” e fruto dos castigos divinos, os jesuítas, movidos pela “piedade cristã” e pela ideia de compaixão, reprovavam em seus discursos tais práticas. Outro aspecto bastante interessante extraído do testemunho de Bento D’Horta é o fato de que a índia deficiente, Ana

Maria, foi encontrada abandonada por outra indígena, que a levou a ser batizada como cristã. Nessa ação da indígena, podemos perceber o resultado do processo de aculturação realizado pelos missionários inacianos. A catequização realizada nos aldeamentos e missões permitia, aos poucos, inculcar novos valores europeus na mentalidade indígena, colaborando paulatinamente para o abandono das práticas de exclusão sistemática de indivíduos nascidos com deficiências físicas ou mentais.

Ainda nesse contexto, as “Casas de Muchachos” e as “Rodas dos Expostos” foram dois outros mecanismos usados para abandonar crianças indesejadas de toda espécie — órfãs, filhas de pais extremamente pobres, gêmeas, fruto de relações extraconjugais ou geradas antes do casamento, além de nascidos em ocorrência de violência sexual e também contra deficientes. As “casas dos muchachos” eram casas de acolhimento destinadas a crianças abandonadas em todas as situações acima descritas. Nesses espaços mantidos pelos padres e irmandades, tais crianças “enfeitadas” deveriam receber educação cristã, mas somente poderiam permanecer até a adolescência. Após esse período, os acolhidos deveriam deixar as casas. A maioria dos indígenas rejeitados eram, sobretudo, curumins, chamados “órfãos da terra”, porque:

Crianças oriundas das ligações entre os brancos ou negros e mulheres índias, normalmente eram abandonadas por suas mães, porque os índios acreditavam que o parentesco verdadeiro só vinha pela parte dos pais; [homens] por isso, estes não faziam parte do seu povo por não serem gerados por um homem da tribo (Figueira, 2021, p. 24).

Já a “Roda dos Expostos” era um mecanismo de abandono de crianças criado originalmente na Itália medieval por uma irmandade de caridade, cujo intuito era preservar a identidade daqueles que expunham (abandonavam) os recém-nascidos. No Brasil dos tempos coloniais, também funcionava como um meio de os pais se desfazerem dos filhos indesejados, entre eles, recém-nascidos portadores de diferentes tipos deficiências. As primeiras iniciativas de acolhimento a crianças enfeitadas, no Brasil, se deram com as “Rodas dos Expostos” estabelecidas nas Santas Casas de Misericórdia. As “Rodas” em solo brasileiro, seguiram, historicamente, a seguinte ordem cronológica de instalação: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825).

A instituição das “Rodas” constituiu uma reação do poder estatal, na pessoa do vice-rei Vasco Fernandes Meneses (Conde de Sabugosa), à situação horrenda que causava espanto e indignação social, visto que, os relatos da época afirmam que, praticamente todos os dias,

apareciam pelas ruas diversos cadáveres de pequeninos abandonados por seus genitores, mutilados pela ação de cães e porcos. Essa realidade era resultado de uma sociedade extremamente desigual, assinalada pela concentração de renda ocasionada pelo modelo monocultor, agroexportador e da escravidão, o que condenada a maior parte da população à extrema pobreza (Marcílio, 2006, p. 57).

Embora não se disponha de informações e dados exatos, podemos, com base nos relatos deixados, supor que: “[...] muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam” (Januzzi, 2004, p. 9).

Assim, o assistencialismo jesuítico, que assinalou praticamente todo o período inicial da colônia, deixou sua marca indelével na maneira como o Estado brasileiro iria lidar com a questão da deficiência, incluindo as políticas públicas nessa seara. As políticas públicas sobre deficiência seriam assinaladas por anos pelas características do paradigma caritativo e assistencialista, do qual não percebia os deficientes como indivíduos sujeitos de direitos e plenamente capazes de integração social, mas sim como pessoas mais “frágeis”, a quem o Estado teria que tutelar por piedade ou filantropia.

### ***2.2.3 A deficiência e suas intersecções com o sistema escravagista***

O tráfico negreiro foi iniciado, no Brasil, para substituir a mão de obra indígena nos engenhos de cana-de açúcar, visto que a Companhia de Jesus se opunha à escravização dos nativos e os indígenas capturados não “se adaptaram” ao trabalho imposto. Por outro lado, a atividade logo se transformou em negócio tão lucrativo quanto o próprio comércio açucareiro.

Eram péssimas condições nas quais os cativos cruzavam o Atlântico, abarrotados em navios negreiros, expostos às doenças, à má-alimentação e, depois, ao chegarem ao Brasil, submetidos a castigos físicos legalmente instituídos à época e a toda sorte de sofrimentos. Tais condições colaboravam para a existência de diversos escravizados doente, mutilados e deficientes, em decorrência de traumas diversos. Nesse sentido, “[...] foram portadores de defeitos físicos provocados por castigos e desastres nos engenhos” (Santos Filho, 1977, p. 221).

Os castigos físicos tinham o consentimento da Igreja e são descritos por testemunhas da época nos seguintes termos:

Todos os dias, entre 9 e 10 horas da manhã, pode-se ver a sair a fila de negros a serem punidos; vão eles presos pelo braço, de dois a dois, e conduzidos sob escolta da polícia até o local designado para o castigo, pois existem em todas as praças mais frequentadas cidade pelourinhos erguidos com o intuito de exhibir os castigados que são em seguida devolvidos à prisão. De regresso à prisão a vítima é submetida a uma segunda prova não menos dolorosa; a lavagem das chagas com vinagre e pimenta; operação destinada a evitar a infecção do ferimento. Se o negro é muito nervoso é preciso sangrá-lo imediatamente, precaução (Debret, 1940, p. 259).

Nesse contexto de violência extrema, naturalizada e institucionalizada contra os negros escravizados, não causava espanto o grande número de mutilados e deficientes entre a população sob ferros. Era comum marcar os escravizados a ferro quente no rosto e nos peitos, além de decepar as orelhas, entre outras práticas abomináveis.

Embora as informações médicas referentes a esse período não sejam detalhadas, alguns relatos nos fornecem uma ideia da situação dos escravos deficientes. É o caso da obra “Relação cirúrgica e médica”, um tratado escrito por João Cardoso de Miranda, em 1741, o qual descreve algumas razões das doenças “incapacitantes” da época. Os corpos dos negros, fustigados por açoites e castigos físicos, aliados a dieta alimentar insuficiente e precária, colaboravam para que os negros africanos fossem afetados por mutilação ou doenças como raquitismo, de beribéri, escorbuto, também chamado de “mal Luanda”, e cujos sintomas se tratavam decepando os tecidos putrefatos da gengiva ou passando nelas álcool canforado. Além de doenças como a elefantíase e a sífilis. Essa última, transmitida pelos senhores brancos às negras, por meio de relações sexuais extraconjugais, muitas vezes forçadas e, também, das amas de leite negras das crianças brancas (Santos Filho, 1977, p. 56).

Aos mutilados, sequelados e deficientes desse período, restava a parca ajuda dos precários “hospitais das misericórdias” ou perambularem como mendigos pelas ruas das cidades, assim, contentando-se com a caridade pública. A marca do preconceito era extremamente forte em relação a deficientes e mutilados nas sociedades do Brasil Colonial e Imperial.

#### ***2.2.4 A condição dos deficientes após a independência política do Brasil***

O processo de independência política do Brasil, que culminou com a separação do Brasil de Portugal e a ascensão de D. Pedro I ao trono não significou a conquista de direitos, a diminuição do preconceito e a maior integração das pessoas com deficiência à sociedade.

Embora a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, não trouxesse em seu bojo nenhum dispositivo específico sobre a deficiência, o seu artigo 8º, inciso I, suprimia os direitos políticos às pessoas com “incapacidade física ou moral”, ou seja, vetava aos deficientes físicos ou mentais o exercício dos direitos políticos. Essa Carta Magna atestava o enorme grau de preconceito e capacitismo vigente na sociedade da época, a qual considerava que as pessoas deficientes deveriam ser sempre tuteladas pelo Estado e não poderiam estar plenamente livres para os atos da vida pública.

Posteriormente, são criadas no Rio de Janeiro, por iniciativa de D. Pedro II, duas instituições que viriam a ser a semente das entidades de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil: o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857). Embora com uma visão ainda muito longe das concepções atuais sobre a deficiência e a inclusão, e com limitações quanto à socialização, essas instituições já representaram um avanço, por desvincular a educação dada aos deficientes das iniciativas da Igreja, fundamentadas na ideia da caridade e da filantropia assistencialista. Quanto ao Instituto dos Meninos Cegos, entende-se que:

A instituição foi instalada no Rio de Janeiro e tinha como modelo o Instituto de Meninos Cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo. Foi o discurso eloquente do jovem cego e ex-aluno do Instituto de Paris José Álvares de Azevedo que convenceu o imperador a instituí-lo, durante a audiência intermediada pelo médico da corte, ao Dr. José Francisco Xavier Sigae pelo Barão do Rio Bonito, o então presidente da província do Rio de Janeiro (Lanna Júnior, 2010, p. 1).

O modelo adotado para educar os deficientes era o europeu, cuja prática se baseava em isolar os indivíduos em asilos, conventos ou hospitais psiquiátricos. Como um resquício da educação assistencialista jesuítica, a educação dos deficientes, neste período, pressupunha, ainda, a separação dos sujeitos com deficiência da sociedade e dos “perigos” que ela representaria para eles. Sob o pretexto de “protegê-los”, tais práticas, na verdade, estavam encrustadas de exclusão e segregação. Seguindo a lógica de então:

Estes lugares eram similares a prisões, conhecidos como instituições totais, onde as pessoas com deficiências eram enviadas. Constituíam-se, pois, de espaços de moradia e trabalho para instruções de indivíduos cegos e surdos, significando que eram excluídos de seus ambientes familiares durante um longo período de tempo (Galindo, 2012, p. 45).

Em tal modelo de confinamento, é possível perceber a continuação da ideia de que o deficiente precisava de certo modo se “purificar”, por sua condição ou por suas características

físicas ou mentais, o que não deixa de ser um reflexo das ideias religiosas da deficiência enquanto punição de Deus ou consequência do pecado humano.

Outra característica desses ambientes educacionais para deficientes era a promoção de oficinas de trabalho, de acordo com as crenças da pedagogia da época. Foram instaladas oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas. Além disso, oficinas de encadernação, pautação, sapataria e douração para os meninos surdos. A ideia de destinar o deficiente ao trabalho, embora pareça muito nobre e legítima em um primeiro momento menos reflexivo, alude a crença subjacente e extremamente preconceituosa, pois remete às *work houses* (casas de correção) inglesas, instaladas no início da Revolução Industrial. Para essas “casas de correção” eram enviadas todas as pessoas que não se enquadravam nas exigências de trabalho do novo sistema capitalista industrial: desempregados, migrantes do campo que perderam suas terras, pedintes, prostitutas, etc. Todos esses sujeitos eram considerados desajustados e “vagabundos” e havia a crença de que o trabalho os purificaria e redimiria. De igual modo, deve-se lembrar que os campos de concentração nazistas, igualmente consideravam o trabalho, ainda que forçado, como uma forma de purificação daqueles indivíduos considerados inferiores pela ideologia nazista, tais como: judeus, polacos, negros, comunistas, homossexuais, Testemunhas de Jeová e deficientes físicos e mentais. A esse respeito, é emblemático que no portão principal do famoso campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, lia-se a divisa: “o trabalho liberta”.

### ***2.2.5 A deficiência no século XX: novas perspectivas***

A virada do século XIX para o século XX, com avanços científicos de grande magnitude e efervescência política e cultural, trouxe grande euforia em relação ao progresso e à ideia de evolução social e humana. No entanto, tal ímpeto positivo não iria se revelar concreto para diversos setores da sociedade, como mulheres, negros, pobres e deficientes.

Nessa época, vicejaram, no Brasil, ideias eugenistas advindas da Europa. Os avanços científicos ocorridos nesse período foram responsáveis por construir conceitos arbitrários de “normalidade” pautados em uma ideia unilateral, violenta e simplista de “evolução” e “progresso”, segundo a qual as pessoas tidas como “anormais” eram malvistas. Assim:

[...] em 1917, o médico paulista Renato Kehl iniciou uma grande campanha de divulgação das ideias eugênicas no meio científico, criando, em 1918, a Sociedade Eugênica de São Paulo, a primeira do gênero na América Latina. Esta sociedade defendia a aplicação dos preceitos da ciência do melhoramento racial no Brasil como a materialização de um ideal nacional, qual seja, o ideal da “regeneração eugênica do nosso povo” (Kehl, 1933, p. 58).

Essa visão racista influenciou de forma significativa as políticas públicas do Estado brasileiro no alvorecer do século XX. A ideia de que a miscigenação racial empobrecia e inferiorizava geneticamente a população, podendo até causar nascimento de pessoas com deficiências e déficits de diferentes naturezas, assinalou esse período.

Em uma sociedade com essa visão de mundo e virulentamente marcada pela ideia de uma tal “normalidade” estrita pensada a partir de uma visão elitista, preconceituosa e associada à cultura eurocêntrica — os deficientes, ao lado das mulheres, negros, mestiços, orientais, homossexuais e pobres eram vistos de forma inferiorizada.

As iniciativas extremamente limitadas de educação voltadas às pessoas com deficiência, levadas a efeito no século XIX, não foram suficientes para alterar o quadro de segregação ao qual o público deficiente estava submetido. A esse assunto, pode-se mencionar a escassez de instituições especializadas na educação de crianças e jovens com deficiências, que foi descrita por Mazzotta nos seguintes termos:

[...] do período de 1854 a 1956, foram iniciativas oficiais e particulares isoladas, como a criação do Instituto de Meninos Cegos, do Instituto Nacional dos Surdos, depois em 1874, do Hospital Estadual de Salvador, na Bahia que garantiram certo atendimento para pessoas com deficiências. Até 1950 havia apenas quarenta estabelecimentos mantidos pelo poder público. Dessas, quatorze instituições eram de ensino regular, uma federal, nove estaduais e quatro particulares (Mazzotta, 2001, p.93).

Como é possível constatar do excerto citado, a deficiência continuou a ser tratada com negligência e descaso pelos poderes públicos, mesmo no alvorecer do novo século, que prometia uma sociedade mais humana em seu ideário.

Na sequência, são fundadas duas novas instituições voltadas à educação e orientação de pessoas com deficiência: são criados o “Instituto Pestalozzi”, primeiro em Porto Alegre, e, logo após, uma sede em Minas Gerais, ambos em 1926. No mesmo período, Helena Antipoff inaugurou, no Rio de Janeiro, a primeira Sociedade Pestalozzi do Brasil. Também são fundadas a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em parceria com o governo municipal de São Paulo, e, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais

e Amigos dos Excepcionais (APAE). Tais associações foram fundadas em 1950 e 1954, respectivamente (Mazzotta, 2001, p. 93).

O advento do Estado Novo, sob a ditadura civil de Getúlio Vargas (1945-1964), assinalou a expansão de instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, no Brasil. Assim, nascia o paradigma do “Ensino Especial”, que esteve focado no atendimento realizado por profissionais especializados, como psicólogos, por exemplo. Em fins da década de 1950, essa expansão tornou-se visível, pois, foram inauguradas aproximadamente 160 novas entidades de educação especial, das quais cerca de 77% eram públicos e regulares. Tal época é considerada pelos estudiosos do assunto como o “período de institucionalização” (Mendes, 2010, p. 23).

Apesar de ser considerada um avanço, uma vez que a negligência, o abandono, bem como o caráter assistencialista — este último, corolário jesuítico — haviam sido superados, ainda se afirmava uma educação para deficientes, segundo a qual eles eram segregados do convívio social, e educá-los implicava em separá-los das relações sociais com as pessoas típicas:

Desse modo a institucionalização (segregação) pendurou até a metade da década de 50 do século XX; pois nesse período, o mundo ocidental vivia grandes transformações com relação aos movimentos sociais. Na década de 60, em consequência das guerras mundiais, surgiu o movimento e foram feitas a institucionalização das pessoas com deficiência mental e outras deficiências. Nesta perspectiva, iniciou-se, então um, modelo de atendimento à implantação de serviços de habilitação profissional, com o intuito de preparar o indivíduo para a integração ou reintegração na vida da comunidade (Galindo, 2012, p. 15).

O deficiente ganhava, assim, maior visibilidade e atenção por parte do Estado. Entretanto, ainda prevaleciam antigos resquícios da ideia de isolamento enquanto prática pedagógica, sob o pretexto de preservar esse público dos embaraços e das complexidades que a inserção em escolas “comuns” poderia provocar. No fundo, tratava-se de novas exclusão, conquanto, revestidas de novas roupagens.

Os anos da década de 1960 são marcados por uma série de transformações de natureza política, econômica e social. O Brasil passava pelos processos de urbanização, industrialização e redemocratização após a ditadura varguista. Havia uma crescente preocupação com a formação educacional direcionada ao mercado de trabalho, ou seja, refletindo um viés pedagógico de forte tendência tecnicista e inteiramente atrelado aos interesses do capital. Por outro lado, também emergiam da sociedade novas demandas, oriundas

dos movimentos populares que se corporificavam. Dentre essas demandas populares, a bandeira do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência, passando, também, a ser evocado na esteira dessas reivindicações. Associações como a dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi assumem a liderança dessas pautas, reivindicando uma educação mais inclusiva e menos segregadora. Nesse cenário:

[...] surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, determinando a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado, na figura do Ministério da Educação e Desporto a formulação, avaliação o comprimento da legislação educacional (Brasil, 1961).

Essa legislação educacional, em seu art. 88, preconizou que o ensino de pessoas com deficiência deveria: “[...] no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Desse modo, embora ainda de modo tímido, a nova lei maior da educação brasileira dava o primeiro passo no caminho para repensar a segregação dos deficientes e a existência de uma dicotomia institucionalizada: ensino regular e ensino para deficientes.

Entretanto, a expressão legal “no que for possível” é extremamente importante no arcabouço jurídico desse novo regramento, pois: o Estado, enquanto promotor de políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência à sociedade, não assumia, nem de direito nem de fato, o compromisso com a inclusão. Contudo, deixava claro que essa inserção dos deficientes no sistema de ensino regular ocorria somente dentro das possibilidades de infraestrutura disponíveis, de modo frouxo e não obrigatório. Ou seja, não há um real interesse político de implementar uma inclusão ampla, senão uma espécie de inclusão “facultativa”, sem compromisso dos poderes constituídos em efetivá-la, e a escrita da lei deixa isso bem claro. Em suma: o Estado só faria o que fosse “possível” para a inclusão dos deficientes e a história posterior iria provar que esse “possível” era, na verdade, ainda muito limitado (Gaio; Meneghetti, 2004, p. 50).

O golpe militar de 1964 alterou os rumos da educação no Brasil. A preocupação dos militares esteve voltada para a formação de indivíduos aptos ao mercado de trabalho e não havia, logicamente, por tratar de um regime de exceção, qualquer aceno no sentido de uma educação crítica. Ocorre uma crescente desvalorização do ensino público e uma desarticulação e perseguição aos movimentos sociais em geral e, particularmente, aos movimentos de reivindicação de direitos da pessoa com deficiência. Na esteira desse momento histórico, “os

alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, p. 3).

Embora essa legislação garantisse, teoricamente, a manutenção dos direitos das pessoas com deficiência, na prática, todavia, não ocorrem alterações substanciais capazes de alterar o quadro educacional e social e realizar efetivamente a inclusão dos deficientes.

A promulgação da Constituição de 1988, denominada “cidadã” pelo grande cabedal de direitos nela elencados, ao menos na teoria, trouxe à baila o direito à educação das pessoas deficientes como uma prerrogativa essencial. Já a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) trouxe uma sessão específica dedicada à educação especial e ao ensino de pessoas com deficiência, a qual preconiza em seu art. 58, que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996, p. 20).

Essa nova legislação, ao menos na teoria, afirma categoricamente que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deverá ser realizado **preferencialmente na rede de ensino regular**, o que abre caminho legal para finalmente tentar superar o paradigma segregacionista e excludente que se estendeu desde a época do período Colonial em nosso país.

Entretanto, para que aquilo que está formalmente posto na legislação se torne de fato realidade, é preciso um conjunto de ações capazes de adequar o espaço escolar às reais necessidades das pessoas com deficientes. Essas ações incluem: adaptação física e de mobiliário das escolas; introdução de tecnologias assistivas; formação continuada para os docentes; serviços de apoio especializado; e processos de conscientização da comunidade escolar, no sentido de compreender a necessidade de engajamento de todos na luta por uma educação que não exclua as pessoas deficientes.

Assim sendo, a trajetória da educação de pessoas com deficiência ainda é uma senda aberta e um constructo. Muitos passos precisam ser dados para que ela efetivamente se

concretize na prática, isso envolve além de vontade política, mobilização social e o compromisso de toda a sociedade. É, portanto, uma história em pleno processo de construção.

Na sequência, iremos esboçar nosso relato pessoal, familiar e profissional acerca das experiências com a deficiência que, em grande parte, motivaram a escolha de nosso objeto de pesquisa, além de pontuar algumas definições acerca do conceito de deficiência, termo que, dada a sua complexidade, é visto sob múltiplos olhares.

### 3 DEFICIÊNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FAMILIAR, PROFISSIONAL E SOCIAL

A poesia tem o dom de exprimir com mais sutileza e beleza, verdades e reflexões acerca da existência humana, suas dores, dilemas, lutas e contradições. Para dar início a este relato, pode-se citar uma canção destinada ao público infantil regravada, em 2004, por Adriana Partimpim e de autoria de Chico Buarque e Edu Lobo. A canção tem a seguinte letra:

Procurando bem, todo mundo tem pereba, marca de bexiga ou vacina, e tem piriri, tem lombriga, tem ameoba, Só a bailarina que não tem! E não tem coceira, verruga, nem frieira, nem falta de maneira ela não tem...futucando bem, todo mundo tem piolho ou tem cheiro de creolina. Todo mundo tem um irmão meio zanolho, só a bailarina que não tem! Nem unha encardida, nem dente com comida, nem casca de ferida ela não tem.... Não livra ninguém, todo mundo tem remela, quando acorda às seis da matina, teve escarlatina ou tem febre amarela, só a bailarina que não tem... Medo de subir, gente, medo de cair, gente, medo de vertigem, quem não tem? Confessando bem, todo mundo faz pecado, logo assim que a missa termina. Todo mundo tem um primeiro namorado, só a bailarina que não tem... sujo atrás da orelha, bigode de groselha, calcinha um pouco velha, ela não tem. O padre também pode até ficar vermelho, se o vento levanta a batina. Reparando bem, todo mundo tem pentelho, só a bailarina que não tem. Sala sem mobília, goteira na vasilha, problema na família quem não tem? Procurando bem, todo mundo tem, procurando bem [...] (Buarque; Lobo, 2004).

Nessa composição, a autora usa a figura da “bailarina” para construir uma reflexão muito inteligente acerca do ideal de perfeição erigido ao longo de séculos pela nossa civilização Ocidental. A bailarina é uma metáfora poética que simboliza as ideias e neuroses da busca pela perfeição e da rejeição de tudo que não corresponde nesse ideal, pela nossa sociedade excessivamente centrada na estética, na padronização dos valores e na busca por aprovação. A bailarina, famosa por seu corpo “perfeito”, magro, esguio, longilíneo, foi evocada como emblema desse imaginário instituído em torno da ideia de perfeição corporal, que encara com desconforto, preconceito e exclusão qualquer desvio desse padrão de uma suposta “normalidade”. Escolhi essa canção para iniciar a narrativa, porque fui testemunha desta realidade em meu cotidiano.

Sou casada há 39 anos com um cadeirante e essa convivência conjugal e familiar me fez presenciar muitas dificuldades que ele enfrenta em diversas instâncias da vida: na educação, na vida social, no lazer, no acesso aos serviços médicos em outros contextos.

A trajetória de vida de meu esposo é uma longa luta por acessibilidade e contra as muitas barreiras impostas aos deficientes no Brasil. Ele nasceu com Atrofia Muscular Espinhal (AME), uma condição que limita progressivamente seus movimentos e faz dele dependente de uma cadeira de rodas e assistência diária. Os sintomas começaram a ser observados aos 2 anos de idade. A AME é uma doença genética rara e progressiva que afeta os neurônios motores, responsáveis pelo controle dos músculos. Isso leva à fraqueza muscular e à perda de movimentos ao longo do tempo. A AME não afeta a cognição, ou seja, as pessoas com a doença têm sua capacidade intelectual preservada. Seu relato sobre a escola, por vezes, me faz refletir se já avançamos muito na questão da inclusão. Ele conta que desde pequeno, sempre gostou de estudar, mas ao contrário de muitas crianças, sua maior dificuldade na escola nunca foi Matemática, Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina, e sim o próprio ambiente ao seu redor. Sua deficiência física transformava a escola em um verdadeiro campo de desafios diários.

O primeiro obstáculo já começava na entrada: a escola não oferecia rampas suficientes, e muitas salas eram localizadas em andares superiores e sem a existência de elevador. Apesar de ter andado até os 21 anos, sua locomoção sempre foi lenta e ele não conseguia subir degraus altos, por isso, dependia de colegas ou professores para ajudá-lo a subir. Além de constrangedor, ele sentia que não pertencia completamente àquele espaço. A escola, na qual ele deveria estabelecer uma relação de pertencimento e de identidade, na verdade, era um espaço que o impedia de vivenciar a sociabilidade de forma mais plena, da qual era seu direito.

Os momentos de recreio também eram complicados. O pátio apresentava terrenos irregulares e a quadra esportiva não era adaptada. Muitas vezes, ele via seus amigos jogando e correndo, enquanto ele permanecia de lado, apenas assistindo. Não era culpa deles, mas a falta de acessibilidade o colocava automaticamente à margem da diversão.

Nas aulas, enfrenou desafios que muitos não imaginavam. Algumas carteiras eram pequenas e baixas demais para ele, tanto que ele contou que levava um livro alto para usar na como elevação do assento e para sentar-se. Apesar disso, contou com professores incríveis que fizeram adaptações e colegas que estavam sempre dispostos a ajudá-lo.

A escola poderia ter sido um ambiente mais acolhedor se oferecesse mais acessibilidade e consciência. Ele deixou de ir à escola no primeiro ano do nível médio, porque sua condição física piorava a cada dia e sua locomoção o impediu de ir à escola, o que o obrigou

a cursar o nível médio por meio de correspondência. Diante das dificuldades encontradas por ele na escola, cursar uma faculdade então se tornou algo mais difícil.

Nós nos conhecemos e começamos a namorar muito jovens, mas sua determinação em viver e ser feliz, apesar de todas as dificuldades que sua deficiência lhe causava, sua autoestima e sua alegria de viver, me encantaram. Eu sempre demonstro às pessoas e quero que elas o vejam como eu o vejo, um homem impressionante, cheio de capacidades e vontades, e não uma pessoa incapacitada. Quando sou convidada para visitar algum amigo, juntamente com ele, sempre digo que irei primeiro consultá-lo, pois ele tem vontade própria. Namoramos quase 3 anos antes de nos casar. Nosso casamento aconteceu no sítio da família, pois a maioria das igrejas não ofereciam acessibilidade, já que as escadarias e seus degraus dificultavam o acesso de cadeirantes ao prédio da igreja.

Temos uma filha de 38 anos, que não herdou a patologia do pai, pois no tipo de AME da qual ele é portador, o tipo 3, a transmissão por hereditariedade só acontece se o casal for parente sanguíneo. Casamos e moramos por 5 anos na casa dos seus pais, pois a casa era toda adaptada para ele, isso enquanto construíamos nossa casa estruturada com acessibilidade para permitir uma boa locomoção. Em casa, buscamos adaptar o nosso cotidiano à deficiência e às limitações dele, e conseguimos fazer muitas coisas juntos: idas aos teatros e praias, passeios em ambientes naturais, entre outras atividades. Entretanto, em todos os lugares que citei, ou em quase todos, encontramos obstáculos, mas não nos silenciemos diante desses obstáculos. Já escrevemos cartas de protesto para várias instituições públicas e privadas.

Em uma apresentação de dança, na qual nossa filha atuou, ele precisou ser carregado pelos seguranças desde a entrada até a parte interna do local, em virtude dos degraus das escadarias do teatro. Também, escrevemos uma carta de protesto ao Banco Central, pois em uma ida a um determinado agência do Banco, não havia estacionamento com vaga para deficiente e nem rampa de acesso à entrada da referida instituição financeira. Participamos de vários eventos, como passeatas e manifestações políticas, em prol de acessibilidade e melhores condições de vida para pessoas com deficiência. O que estimulou a minha pesquisa, sobre o atual tema acessibilidade e inclusão, considerando as dificuldades encontradas na minha vida pessoal, assim como na vida profissional, nos meus 20 anos de atuação na Prefeitura de Fortaleza.

Durante minha atuação, primeiro enquanto supervisora e, depois, quando esse cargo foi extinto, como coordenadora de escolas de Educação Infantil do município de Fortaleza,

tenho testemunhado e vivenciado, infelizmente, o quanto ainda precisamos avançar no que tange à plena promoção dos direitos das pessoas com deficiência, consagrados na Constituição e nas leis infraconstitucionais brasileiras. Essa realidade pode ser atestada quando consultamos os dados extraídos tanto dos últimos censos do IBGE (2023a), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística quanto das informações provenientes dos Governos Estaduais. Segundas tais informações, em 2022, 8,9% da população brasileira com 2 anos ou mais de idade apresentava algum tipo de deficiência. O Nordeste foi a região com maior percentual de pessoas com deficiência, com 10,3%. Além de 1,1% da população tem dificuldade para se comunicar, para compreender e ser compreendido. Menos de 1% dos sites brasileiros implementam a acessibilidade digital e 99,54% dos sites estudados apresentaram alguma falha de acessibilidade. Apenas 0,89% dos sites brasileiros atendem a todos os critérios para garantia do acesso de pessoas cegas, com baixa visão, surdas e não letradas. Em 2018, 31% das escolas brasileiras tinham dependências acessíveis aos portadores de algum tipo de deficiência. 41% das escolas tinham sanitários adaptados para essa parcela da população. E 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs. Mais da metade dos turistas com deficiência deixaram de viajar por falta de acessibilidade.

Tais dados, mais gerais, abrangem diversas áreas como educação, lazer, acessibilidade digital, acessibilidade nas moradias, entre outros, revelam a grande dificuldade que perpassa no cotidiano dos deficientes em nosso país. Quando focamos somente nos dados referentes à acessibilidade no contexto educacional, infelizmente a realidade não é diferente. De acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2023), 27% das escolas brasileiras não são acessíveis a pessoas com deficiência, o que constitui uma cifra extremamente preocupante. Em 2018, 31% das escolas brasileiras possuíam dependências acessíveis. Em 2023, na capital paulista, 45,2% das escolas não tinham recursos de acessibilidade. Os recursos mais presentes são rampas e banheiros adaptados, enquanto os recursos menos presentes são sinais sonoros, sinais táteis e elevadores. Por outro lado, o levantamento também revelou que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns, tem aumentado e que, em 2023, as demais etapas da educação básica apresentaram mais de 90% de alunos deficientes incluídos em classes comuns. Por outro lado, apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência conclui o Ensino Básico Obrigatório e menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos com deficiência cursam o Nível Superior (Brasil, 2023).

Os dados anteriormente apresentados demonstram que, apesar da oferta de matrícula e a inserção de pessoas com deficiência nas escolas públicas brasileiras terem aumentado substancialmente, ainda há um elevado percentual de escolas sem infraestrutura mínima de adaptação que possa oferecer condições de aprendizagem adequadas e dignas aos estudantes portadores de deficiência.

No cotidiano escolar, primeiro como supervisora e depois enquanto coordenadora de creche, foi possível vislumbrar que muitos são os entraves à obtenção de uma escola verdadeiramente acessível e que respeite e trate com dignidade os deficientes.

A primeira dificuldade é de natureza física. Infelizmente, muitas escolas não estão ainda estruturadas com um espaço físico adequado à locomoção e para a plena vivência das pessoas deficientes. Nesse sentido, citamos que, embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) propugne medidas, como: “I - adaptação do espaço escolar; II - oferta de recursos de apoio pedagógico, como livros e outros materiais e III – treinamento de profissionais de educação” (Brasil, 2015). Contudo, na prática, ainda estamos longe de que tais determinações legais alcancem a todos. São muitas as escolas da rede municipal e estadual que ainda funcionam em prédios antigos, em anexos herdados da época em que a acessibilidade ainda não era vista como uma agenda prioritária e urgente. Desse modo, faltam rampas, banheiros adaptados, espaços planejados para a locomoção dos deficientes, dentre outras características arquitetônicas inclusivas.

A segunda barreira é a formação dos professores. Sabemos que grande parte das universidades apenas recentemente revisou seus currículos e projetos pedagógicos, a fim de contemplar as necessidades na formação de professores e gestores capazes de praticar uma educação inclusiva. Embora a legislação indique a obrigatoriedade do treinamento dos profissionais da educação, (Lei nº 13.146/2015), grande parte dos profissionais formados em currículos anteriores não recebeu qualquer orientação nesse sentido, pois, em sua época, os cursos de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas voltadas ao magistério eram silentes quanto a esse importante aspecto. E mesmo aqueles que já receberam alguma formação acadêmica condizente com as novas questões e desafios postos pela educação inclusiva, têm dificuldade de romper com ideias e práticas arraigadas. A esse respeito, Silva comenta que:

[...] a profissão docente esbarra na dificuldade, pouco vivenciada por outras profissões, qual seja, a grande proximidade por um tempo considerável que os ingressantes no processo de qualificação possuem com a profissão. Quando estes se inserem nos cursos de formação inicial (graduação/licenciatura), possuem uma

trajetória de, no mínimo, quatorze anos de escolarização. Nesse período, incorporam um contingente de práticas, considerados por Pimenta (1996), saberes da experiência, que interferem diretamente na sua prática futura, ou seja, o tempo de formação, muitas vezes, é muito curto para modificar tais estruturas arraigadas pelos anos de convívio cotidiano com a docência (Silva, 2015, p. 693).

Desse modo, as incipientes formações de professores, voltadas ao trabalho pedagógico e focadas na equidade e na oferta de condições de acessibilidade educativa aos estudantes com deficiência, não são capazes de fornecer um cabedal de informações teóricas e práticas suficientes para que a educação se torne verdadeiramente inclusiva, para além do que é proclamado na legislação.

Nessa direção, toda a prática docente precisa ser reavaliada e ressignificada à luz de leituras políticas sobre os direitos de todos aqueles que historicamente foram marginalizados na prática escolar e, de modo específico, dos deficientes, objeto de estudo de nossa pesquisa. As formações docentes precisam ser mais regulares e sistemáticas — fato que observamos não ser uma constante em nosso cotidiano—, e mais direcionadas a fomentar a educação dos profissionais de acordo com uma visão mais ampla em torno da deficiência e suas implicações na prática pedagógica. Quanto a esse ponto de crucial relevância, Jonassen (2007) elenca uma série de atitudes que devem ser adotadas na formação docente pelos sistemas de ensino. São elas:

a) um olhar crítico, duvidoso, inquisitivo (o avaliar de diferentes pontos de vista a informação recebida/contatada); b) compor, decompor e recompor a informação, verificando os interesses envolvidos na sua produção/divulgação, identificar com quais princípios quem se compromete (o exercício de analisar os fatos, de compreender as procedências, as articulações e as relações de poder envolvidas) e c) **o propositivo, a generalização e aplicação do conhecimento (o relacionar das informações acessadas com a realidade e dimensionar seus compromissos éticos, políticos, sociais e culturais)** (Jonassem, 2007, p. 54, grifo nosso).

Chama atenção, de modo particular, o ponto que destacamos na citação, na qual destaca a capacidade docente de confrontar as informações acessadas e recebidas no cotidiano aos imperativos éticos relacionados à prática de ensino. Sabemos que a cultura capacitista prevaleceu durante séculos nas ações escolares e que, ao chegar aos bancos das universidades e, logo em seguida, nas escolas, os professores já encontram um clima e uma orientação educacional que, infelizmente, ainda reproduz resquícios capacitistas explícitos ou velados. A formação docente deve ser capaz de tornar os docentes comprometidos com reflexões sobre tais posturas e ressignificá-las em sua prática cotidiana.

Quanto a esse ponto, minha prática está repleta de memórias e testemunhos de situações de capacitismo. Na maioria das vezes, os envolvidos agiram por falta de formação e conhecimento, e não por deliberação ou intenção. Testemunhei atitudes de superproteção a crianças deficientes, de piedade e de condescendência, bem como posicionamentos exagerados em relação aos avanços e conquistas desses estudantes com necessidades especiais. Eu mesma, em alguns momentos, apresentei inconscientemente tal inclinação, mas, devido a minha experiência de ser casada com um cadeirante, a qual me incentivou sempre a buscar informações sobre a questão da deficiência e ouvir o ponto de vista do deficiente, sempre procurei não desejar tutelar suas condutas e colaborar para sua autonomia. Essa atitude, procurei adotar nos ambientes de trabalho pelos quais passei, ao longo da carreira profissional.

Um terceiro ponto a ser explicitado nesse relato é a escassez de materiais específicos voltados ao trabalho com deficientes. Apesar da grande conscientização acerca da importância da acessibilidade na escola, não existe ainda uma política mais ampla e sistematizada de orientação às escolas nesse sentido. Tais dificuldades em relação aos materiais pedagógicos para deficientes nas escolas incluem a falta de recursos adaptados, como livros em braille, materiais audiovisuais ou tecnologia assistiva. Além disso, em muitos casos, os professores não têm formação específica para trabalhar com alunos com deficiência, o que pode dificultar na adaptação do conteúdo. A escassez de financiamento e a falta de conscientização sobre a importância da inclusão também são desafios significativos. Nesse sentido, é fundamental que as escolas busquem soluções criativas e colaborem com especialistas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Ainda nesse assunto, é necessário elucidar o que são tecnologias assistivas e qual a importância delas para uma escola inclusiva e acolhedora da diversidade. Segundo Bersch e Tonolli (2006, p. 30):

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Como a sintética definição deixa claro, trata-se ainda, de um domínio novo e, na esfera da escola, as informações sobre o que são essas tecnologias, como funcionam e como são fundamentais à equidade ainda são muito precárias. A maioria dos nossos professores, como já mencionamos antes, foi formada em uma configuração acadêmica anterior à era da

digitalização e da midiaticização e, por isso, muitos ainda não dispõem de uma formação em letramento digital totalmente adequada a lidar com as tecnologias assistivas e, assim, utilizá-las como ferramentas pedagógicas. Isso exige medidas de disseminação de conhecimentos nessa área e processos de formação continuada do corpo docente.

Assim, esses aspectos mencionados ainda são entraves para a construção de uma escola na qual os deficientes possam aprender e conviver de forma digna e inclusiva. Assim, precisam, portanto, de atenção especial das políticas públicas na área da promoção da equidade.

### **3.1 Deficiência: múltiplos olhares e conceitos**

A conceituação da deficiência não é uma tarefa simples e isenta de controvérsias e problemas. Como toda condição humana, essa está perpassada por subjetividades, juízos de valor, preconceitos e polêmicas. Nesse campo não é possível ceder à falácia de uma suposta “neutralidade” dos sujeitos, pois nenhuma classificação científica, por mais imparcial que se pretenda, terá o condão de anular o efeito dos valores social e históricos engendrados em nossas concepções e ações em torno da deficiência. Nesse tópico, realizaremos uma abordagem do que seria a deficiência sob alguns pontos de vista e olhares, ainda que não exaustivamente.

O conceito de pessoa com deficiência tem evoluído ao longo do tempo, influenciado por diferentes perspectivas sociais, culturais e científicas. A forma como a deficiência é compreendida impacta diretamente as políticas públicas, os direitos e a inclusão dessas pessoas na sociedade. A seguir estão algumas das principais abordagens e olhares sobre a pessoa com deficiência.

#### ***3.1.1 Modelo médico ou biomédico***

Nesse modelo, a deficiência é vista como um problema de saúde que precisa ser tratado, corrigido ou reabilitado. O foco está nas limitações do indivíduo e em soluções médicas ou terapêuticas para minimizar suas dificuldades. Esse olhar, embora ainda presente, tem sido criticado por reduzir a pessoa à sua condição clínica.

De acordo com esse modelo de compreensão da deficiência, a condição do deficiente se resumiria ao seu quadro biológico ou orgânico. Trata-se de uma abordagem excessivamente “biologizante” e exageradamente centrada nos aspectos físicos, tais como as

características da deficiência, as disfunções dos órgãos e estruturas corporais afetadas pela deficiência, além do impacto de tais disfuncionalidades na performance do deficiente, dentre outros aspectos correlatos.

Ainda de acordo com essa compreensão, o corpo do deficiente é pensado como um “corpo limitado” e a pessoa, o ser humano, simplisticamente vista como um “portador” de uma condição patológica, disfuncional e limitadora a ser estudada, compreendida, classificada e reabilitada. Consoante a essa concepção:

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (França, 2013, p. 60).

O modelo médico ou biomédico tem como principal documento norteador o famoso “Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)”. Trata-se de uma espécie de parte complementar do livro de Classificação Internacional de Doenças (CID). Esse compêndio de natureza médico-patológica foi instituído pela Organização Mundial de Saúde (OMS), com o propósito de descrever detalhadamente as “condições crônicas de saúde decorrentes de doenças” (França, 2013, p. 60). Criado em 1976, esse manual tem suas próprias definições, logicamente, centradas nas concepções médicas acerca da deficiência, incapacidade e desvantagem. A esse respeito, temos:

**Deficiência** (*Impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. “Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão” (Amiralian *et al.*, 2000, p. 98, grifo nosso).

Como é possível perceber no excerto, essa definição relaciona a ideia de deficiência ao campo das limitações de natureza corporal. Na sequência, temos as duas definições também anteriormente citadas:

**Incapacidade** (*Disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também

considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência. **Desvantagem** (*Handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social (França, 2013, p. 61, grifo nosso).

Essas duas últimas definições esclarecem que, segundo o modelo médico, a deficiência está necessariamente atrelada à ideia de que se trata de uma condição decorrente de um mal funcionamento de algumas estruturas orgânicas ou corporais, implicando na perda ou limitação total ou parcial da execução de determinadas atividades consideradas “normais” e “adequadas” para uma pessoa não deficiente.

Ainda nesse assunto, não é possível deixar de refletir sobre os apriorismos implícitos a essa definição. Primeiro, a ideia de que toda deficiência está inexoravelmente relacionada a uma doença, afirmação que já foi, inclusive, criticada no meio médico; em segundo lugar, a ideia, ainda mais controversa, de situar a deficiência em uma relação de causa e efeito com a incapacidade de realizar determinadas ações e atividades, provocando desvantagens de natureza sociocultural. Tal visão está inserida em um paradigma do produtivismo extremo, o qual, em um pragmatismo estreito, consideraria “normais”, somente aqueles sujeitos que se mostrassem eficientes de acordo com um padrão de tarefas e expectativas previamente delimitadas, geralmente de cunho capitalista (Diniz, 2009, p. 20). Afinal, ser “eficiente” é um termo bastante vago e pode suscitar muitas interpretações.

Por estas e outras confusões e controvérsias de natureza classificatória e teórica, o manual foi suprimido e não mais utilizado para fins de definição da deficiência. No entanto, sua superação na seara médica, não significa de modo algum, que a mentalidade e o imaginário social instituídos em torno da deficiência tenham sido definitivamente superados. Basta verificar a semântica em torno da deficiência, toda ela assinalada por frases que remetem a capacidade, superação, eficiência, padrões e limites.

Contra-pondo-se ao modelo médico ou biomédico, emerge o modelo social, o qual abordaremos na sequência.

### ***3.1.2. Modelo social***

Propõe que a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras impostas pela sociedade, como a falta de acessibilidade, o preconceito e a exclusão. Esse modelo destaca a importância da adaptação do ambiente e da quebra de barreiras para garantir que todas as pessoas possam participar plenamente da sociedade. Passaremos a detalhar melhor como surgiu tal paradigma.

O sociólogo Paul Hunt elaborou, em 1966, uma nova proposta de abordagem para a questão da deficiência e buscava, ao mesmo tempo, ir além tanto das classificações de natureza médica, quanto aquelas meramente subjetivas, de viés autobiográfico. Esse mesmo autor foi articulador de um movimento social mais amplo que congregava pessoas com deficiência e suas famílias, em torno da necessidade de uma leitura mais ampla sobre questão da deficiência e da luta por direitos para esse público. Nascia, assim, nesse contexto, uma entidade denominada UPIAS - *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* [União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação] (França, 2013). Esse movimento representava uma nova mentalidade em torno da deficiência, a qual tinha como visão o abandono da tentativa de compreender esse fenômeno exclusivamente pela abordagem médica e com classificações apoiadas em tipologias patológicas e organicistas.

O movimento e a abordagem iniciados por Hunt defendiam que a deficiência deveria ser compreendida corretamente a partir de um olhar antropológico e sociológico, o qual levasse em conta as complexas relações que, em todas as sociedades e em todas as épocas, existiam entre deficiência e os seres sociais. A deficiência não seria assim, um mero fenômeno biológico ou médico-patológico, mas algo mais complexo, dinâmico e carregado por valores, estruturação de poderes e vontades de natureza política, social e cultural. Assim, ao invés de simplesmente focar a deficiência em seus aspectos orgânicos, anatômicos e funcionais/disfuncionais, a abordagem social de Hunt procura as raízes sociais da deficiência, uma vez que, entende e define, por exemplo nesse trecho:

[...] lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais (Upias, 1976, p. 20, tradução nossa).

Ao deslocar a abordagem da deficiência do campo da Medicina para o campo dos estudos sociológicos e antropológicos, esse modelo provocava uma inflexão importante no

tratamento dispensado aos deficientes, pois defende que a deficiência se dá nas interações sociais e deve ser abordada também a partir delas. A deficiência deve ser alvo não apenas de um “tratamento médico”, vista como um caso clínico, mas abordada como uma questão política. Essa concepção é a gênese da ideia de estruturação de políticas públicas, não apenas de saúde ou assistencialistas, mas na postura do Estado em relação à deficiência.

De acordo com França (2013, p. 62):

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação.

Como podemos observar no trecho explicitado, a abordagem social não se limita a tentar explicar e classificar a deficiência, descrevendo-a como um objeto científico de modo frio, como o fez a abordagem do modelo médico ou biomédico, mas compreende esse conceito em uma categoria analítica e que busca ensejar práticas políticas e sociais de luta por direitos e pela inclusão social das pessoas deficientes.

Ainda segundo esse paradigma, a deficiência é uma espécie de estilo de vida ou um processo de acomodação ao qual os corpos dos sujeitos são submetidos a partir da instituição, da ideologia e da "normalização" que os obrigam e condicionam a se amoldarem aos padrões de uma “normalidade” arbitrariamente instaurada.

Segundo esse modelo, ao invés de obrigar os deficientes a se ajustarem à sociedade, o que caracterizaria violência e injustiça, é a própria a sociedade responsável por adaptar-se a eles, reconhecendo as diferenças e construindo formas de facilitar a vida desses sujeitos e integrá-los plenamente ao convívio comunitário.

Oliver (1994, p. 31) pontua que “[...] a ideologia por trás do Modelo Social nega por completo a normalização em favor do ideal de celebrar a diferença e as diversas experiências de vida, ao invés da busca da normalidade padronizada”.

Já neste mesmo contexto: “a deficiência é vista como parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido” (French; Depoy, 2000, p. 2).

No entanto, algumas críticas também foram esboçadas a esse modelo de abordagem da deficiência. Entretanto, tais críticas não vêm de seus opositores, mas de alguns de seus próprios seguidores.

A primeira e principal crítica diz respeito à ideia de que apenas a discriminação e o preconceito seriam os únicos fatores responsáveis por definir a deficiência no âmbito social. Em outros termos, essa crítica faz a seguinte ponderação: “[...] quem seriam as pessoas com deficiência que teriam suas vidas integradas ao cerne da sociedade, baseadas em mudanças essencialmente externas, sem necessidades de intervenção no corpo? ” (Crow, 1996, p. 45, tradução nossa). Em outros termos, há certas deficiências que definitivamente não podem ser vencidas, apenas com a adaptação social, por serem mais severas. Outra crítica é de que o modelo cria uma contradição ao considerar que a deficiência não tem relação de dependência com a lesão no corpo, ao mesmo tempo em que a lesão se constituiria em uma pré-condição para a deficiência.

Apesar das críticas teóricas, a grande virtude deste modelo é proporcionar uma tomada de consciência por parte dos deficientes e também da sociedade das injustiças relacionadas ao tratamento excludente dispensado às pessoas deficientes. Neste sentido: as elaborações teóricas baseadas no modelo são mais complexas e nascem da necessidade de se compreender melhor como a dinâmica perversa denunciada pelo modelo atua, assim como definir sociologicamente sua origem. Além disso, respostas às críticas mais complexas, como o papel do corpo no modelo, também tem lugar no desenvolvimento dos estudos sociais da deficiência (França, 2013, p. 64).

O modelo social tem a grande virtude de expandir a compreensão da deficiência para além da estreita concepção que se limita, entendida enquanto percepção destoante de um modelo pré-fixado. Esse modelo foca no sujeito como ser humano, possuidor de direitos, características e especificidades, e não em torno da reafirmação de um padrão hegemônico de “normalidade”. Essa compreensão pressupõe e sustenta que:

Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo. Entre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência foram os que mais tardiamente surgiram no campo das ciências sociais e humanas. Herdeiros dos estudos de gênero, feministas e antirracistas, os teóricos do modelo social da deficiência provocaram uma redefinição do significado de habitar um corpo que havia sido considerado, por muito tempo, anormal (Diniz, 2007, p. 9).

O modelo social constitui, portanto, em uma agenda de luta pela superação da exclusão ainda prevalente em todos os âmbitos da sociedade.

### ***3.1.3 Modelo da diversidade ou culturalista***

A presente vertente amplia o modelo social ao considerar que as diferenças humanas, incluindo as deficiências, fazem parte da diversidade natural da sociedade. Em vez de tratar a deficiência como uma condição a ser superada, esse modelo valoriza a identidade e a experiência única de cada pessoa. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006, p. 13), temos a seguinte citação: “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiências e barreiras ambientais e atitudinais que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Essa citação reforça o modelo social da deficiência e destaca que a exclusão não está na pessoa, mas nas barreiras impostas pela sociedade.

Como uma das principais referências da abordagem da deficiência, a partir da perspectiva da diversidade, também conhecida como pós-modernista, Tom Shakespeare dedicou-se à investigação das raízes do preconceito em relação às pessoas com deficiência, considerando-a em nível microsocial e, também, com implicações em nível macro. Ao revisar estudos feministas que apontam a objetificação do corpo feminino como elemento definidor da opressão vivida pelas mulheres, o autor afirma que as pessoas com deficiência sofrem com exploração semelhante. Por esse prisma, a lesão ou a limitação funcional visível seria o meio pelo qual as pessoas com deficiência são objetificadas, o que levaria à prevalência social da lesão na identidade e na interação social. Uma característica comum dessa objetificação, que acaba por resumir a existência das pessoas à sua própria lesão física, é imputar às pessoas com deficiência similar traços semelhantes de personalidade. Desse modo, os significados da lesão e da incapacidade em determinada cultura seriam determinantes para as vidas das pessoas, devendo ser levados em conta o tratamento teórico e político da questão (França, 2013, p. 65).

Ao identificar os valores envolvidos na representação da lesão, Shakespeare (1997) postula que as pessoas com deficiência personificam inconscientemente a queda da humanidade na tragédia, no fracasso físico e na morte. Os efeitos nocivos dessa representação tendenciosa traduzir-se-ão em reações que vão da piedade à aversão, assim como em atitudes de punição direcionadas aos deficientes.

Pessoas com deficiência são bodes expiatórios. Não somente por serem diferentes, caras, inconvenientes ou estranhas: é por representarem uma ameaça [...] à ordem ou

à auto representação do homem ocidental que, desde o Iluminismo, vê a si mesmo como perfectível, como conhecedor de todas as coisas, semelhante a deus: capaz, acima de todos outros seres, de dominar as limitações de sua natureza por meio das vitórias de sua cultura (Shakespeare, 1997, p. 17, tradução nossa).

De acordo com essa visão, o preconceito contra pessoas com deficiência tem suas raízes na ideia de perfeição e poder ilimitado do ser humano, conforme a ótica excessivamente positiva em relação às capacidades humanas, herdadas da cultura Iluminista, presentes no inconsciente coletivo. Desse modo, o deficiente incomodaria, por ser a antítese de um projeto de perfeição que a humanidade inconscientemente alimenta, ainda que saiba que a perfeição não existe.

A abordagem culturalista procura, portanto, focar suas análises na linguagem, nos processos de construção de sentido, na elaboração psíquica e social dos estereótipos e no imaginário instituído social e culturalmente em torno da deficiência e do deficiente, a fim de procurar denunciar e superar tais construções perversas.

### ***3.1.4 Modelo dos Direitos Humanos***

Baseado em princípios de igualdade e dignidade, esse modelo reforça que as pessoas com deficiência têm direitos plenos e devem ser incluídas em todas as esferas da vida social. Esse olhar é adotado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), que defende a autonomia e a participação ativa dessas pessoas.

### ***3.1.5 Olhar Interseccional***

Destaca-se aqui a importância de reconhecermos que a experiência da deficiência se interliga com outros marcadores sociais, como gênero, raça e classe. Esse olhar permite entender que pessoas com deficiência podem enfrentar desafios adicionais, dependendo de sua posição social e contexto.

Atualmente, a tendência é adotar um olhar mais humanizado e inclusivo, promovendo a acessibilidade, a equidade e a valorização das diferenças. Essa noção reforça o

modelo social da deficiência e destaca que a exclusão não está na pessoa, mas nas barreiras impostas pela sociedade.

Nessa direção, na sequência desse capítulo, apresentaremos duas perspectivas teóricas diferenciadas, acerca da deficiência e da acessibilidade, cuja tônica não recai sobre modelos e dimensões classificatórias da deficiência — com vistas a enquadrar as pessoas com deficiência em uma taxonomia rígida e taxativa —, mas pensa o corpo do deficiente enquanto territórios de manifestação da expressividade e da diversidade humanas, assim como todos os demais corpos. Trata-se do pensamento de Le Breton e Canguilhem.

## **3.2 Pensando a deficiência e a inclusão para além de modelos classificatórios: Le Breton e Canguilhem**

### ***3.2.1 O pensamento de David Le Breton e a acessibilidade***

O pensamento de David Le Breton, antropólogo e sociólogo francês, é marcado pela reflexão sobre o corpo, suas experiências e os sentidos que lhe são atribuídos nas diferentes culturas. Para ele, o corpo não é apenas uma estrutura biológica, mas sobretudo, uma construção simbólica e social, atravessada por discursos, práticas e significados. É nesse sentido que a acessibilidade pode ser pensada como um campo que dialoga diretamente com suas reflexões: garantir acesso não é apenas remover barreiras físicas, mas reconhecer a diversidade das experiências corporais e a pluralidade de modos de estar no mundo.

Quando Le Breton afirma que o corpo é o “primeiro território do ser”, ele chama a atenção para a importância da relação entre indivíduo e sociedade. A acessibilidade, nesse contexto, pode ser entendida como a possibilidade de cada corpo se expressar e se movimentar com dignidade, sem ser reduzido a limitações impostas por um espaço que não reconhece a diferença. Portanto, promover a acessibilidade significa legitimar cada corpo como pertencente e participante da vida social, evitando que o indivíduo seja visto sob a ótica da falta, mas sim da potência.

Assim, o diálogo entre Le Breton e a acessibilidade nos convida a superar uma visão normativa de corpo e sociedade. Ao invés de pensar em um corpo ideal ou padrão, a perspectiva

acessível acolhe a multiplicidade dos modos de existir. Nesse encontro, a acessibilidade deixa de ser apenas um recurso técnico e se torna também um gesto ético e cultural, reafirmando o direito de cada sujeito de ocupar o mundo com seu corpo único e legítimo.

### ***2.3.2 O pensamento de David Le Breton e a acessibilidade: um diálogo possível***

David Le Breton é um dos principais autores contemporâneos a refletir sobre o corpo, entendido não apenas como realidade biológica, mas como construção simbólica, social e cultural. Para o autor, o corpo é a “[...] primeira forma de presença no mundo, nosso modo de estar entre os outros” (Le Breton, 2009, p. 7). Essa concepção abre espaço para pensarmos a acessibilidade em uma perspectiva ampliada: não como mera adaptação técnica, mas como condição de reconhecimento da pluralidade de corpos e de suas formas de existência no espaço social.

Segundo Le Breton (2011, p. 23), “[...] não existe o corpo em geral, mas corpos situados, moldados pela cultura e pela história”. Isso significa que todo corpo carrega marcas sociais, simbólicas e históricas que interferem diretamente em como ele é percebido, aceito ou rejeitado na sociedade. Nesse sentido, a acessibilidade não se reduz a rampas, elevadores ou recursos de comunicação, ela é também um gesto político e cultural de legitimação desses corpos diversos, permitindo que possam ocupar os mesmos espaços e compartilhar as mesmas experiências de cidadania.

Em sua crítica à visão naturalizada do corpo, Le Breton (2009) destaca que o corpo nunca é neutro, mas sempre atravessado por valores, normas e expectativas sociais. O corpo deficiente, por exemplo, frequentemente é reduzido a uma ausência ou a uma falta, em vez de ser reconhecido em sua potência de produzir outros modos de presença. Essa lógica, quando transposta para o campo da acessibilidade, mostra como ainda estamos presos a uma visão normativa: a de que o espaço público é pensado para um corpo “padrão”, hegemônico, enquanto os outros precisam de “adaptações” para pertencerem.

Nesse ponto, a teoria de Le Breton nos ajuda a compreender a importância de transformar a acessibilidade em um princípio estruturante das relações sociais. Quando o autor afirma que “o corpo é uma construção de sentido” (Le Breton, 2009, p. 15), ele nos convida a pensar que as barreiras não são apenas físicas, mas também simbólicas. Assim, criar espaços

acessíveis é também desconstruir os discursos que associam a deficiência à incapacidade e a diferença à exclusão.

Do ponto de vista ético, a acessibilidade pode ser vista como a materialização do reconhecimento do outro. Le Breton (2011) enfatiza que a relação com o corpo do outro é sempre atravessada por alteridade, pois é nele que se espelham os limites e possibilidades da própria existência. Garantir acessibilidade é, portanto, um modo de reconhecer essa alteridade como legítima, e não como uma ameaça à ordem social.

Além disso, a acessibilidade tem uma dimensão simbólica essencial: ao permitir que todos os corpos circulem, participem e sejam visíveis, ela redefine o que entendemos por “normalidade” e amplia as possibilidades de convivência. A ausência de acessibilidade, ao contrário, reforça a invisibilidade e a marginalização, negando ao sujeito sua plena presença no mundo — justamente o que Le Breton identifica como fundamento da existência.

Portanto, o diálogo entre a teoria de David Le Breton e a acessibilidade nos leva a uma reflexão crítica: não basta criar estruturas técnicas de inclusão; é necessário transformar os significados sociais do corpo e da diferença. A acessibilidade, nesse horizonte, não é apenas uma política pública, mas uma prática cultural e simbólica que afirma que todos os corpos têm direito de estar, de pertencer e de viver no mundo em sua plenitude.

### ***3.3.3. Exemplos práticos em diálogo com a teoria***

O transporte público: ônibus sem elevadores ou metrô sem sinalização sonora negam a mobilidade de parte da população. Do ponto de vista de Le Breton, isso equivale a negar a presença desses corpos na cidade, restringindo seu direito de circulação. A acessibilidade no transporte, portanto, é um meio de garantir que todos os corpos possam se deslocar, vivenciar e construir experiências urbanas.

Nos espaços culturais: teatros, cinemas e museus acessíveis permitem que pessoas com diferentes condições corporais participem da vida cultural. Para Le Breton, que vê o corpo como território de experiências simbólicas, essa inclusão significa oferecer a todos a possibilidade de atribuir novos sentidos à sua presença no mundo.

Na comunicação: a falta de acessibilidade comunicacional — como a ausência de legendas, intérpretes de Libras ou materiais em braile — limita o direito à informação. Isso

reforça a exclusão simbólica, pois reduz o corpo a uma suposta deficiência. Nesse caso, garantir acessibilidade comunicacional é reafirmar que todos têm direito à palavra, à escuta e ao diálogo.

A perspectiva de Le Breton ajuda a compreender que a acessibilidade não pode ser reduzida a soluções técnicas. Rampa, piso tátil, legenda em vídeos ou intérprete de Libras são recursos fundamentais, mas seu sentido vai além da funcionalidade. Eles representam, simbolicamente, o direito do sujeito de estar presente, de compartilhar a vida social em igualdade de condições.

Por exemplo, quando uma escola pública não oferece recursos de acessibilidade, ela restringe a experiência de aprendizagem a um modelo de corpo normativo, invisibilizando a pluralidade dos estudantes. Essa realidade contraria a ideia de corpo defendida por Le Breton, para quem o valor da existência está na diversidade das formas de estar no mundo. Ao contrário, quando a escola se estrutura para acolher diferentes necessidades — seja por meio de tecnologias assistivas, professores de apoio ou adaptações pedagógicas — ela não apenas garante o acesso à educação, mas afirma simbolicamente que cada corpo tem o direito de aprender e de se desenvolver.

Em síntese, o pensamento de Le Breton nos leva a compreender que a acessibilidade não é apenas uma demanda técnica, mas uma prática cultural e ética. Ela redefine o espaço social ao reconhecer a pluralidade dos corpos e ao legitimar diferentes formas de estar e participar no mundo. Mais do que eliminar barreiras físicas, a acessibilidade rompe barreiras simbólicas, culturais e sociais que insistem em marginalizar aqueles que não correspondem ao modelo hegemônico de corpo.

Portanto, dialogar com Le Breton é afirmar que acessibilidade é presença. É reconhecer que cada corpo, com suas singularidades, carrega um valor inalienável e tem o direito de ocupar o espaço social. Construir uma sociedade acessível é, assim, concretizar a visão do autor de que o corpo não é ausência ou falta, mas potência de significados, de relações e de experiências.

#### **2.3.4. *Georges Canguilhem: normal e patológico***

Georges Canguilhem (1904–1995), filósofo e médico francês, é um dos autores mais importantes para o entendimento das relações entre saúde, doença e corpo. Sua obra "O

normal e o patológico", publicada em 1943 e ampliada em 1966, critica a ideia de que saúde e doença possam ser compreendidas apenas por critérios estatísticos ou científicos neutros.

Tradicionalmente, no campo biomédico, o normal era definido como aquilo que se encontra dentro da média ou padrão estatístico, enquanto o patológico era visto como desvio ou anomalia. Para Canguilhem (2009), essa definição é limitada, porque transforma a norma em simples número e desconsidera o valor vital que o organismo atribui às suas próprias condições de funcionamento.

Para o autor, ser saudável não é simplesmente se manter dentro de uma média estatística. Saúde é a capacidade de criar normas diante das adversidades. Ou seja, um corpo saudável não é aquele que nunca adoece, mas aquele que consegue se adaptar, transformar e inventar novas maneiras de existir. "O normal não é um fato, é um valor. Ser normal é ser capaz de instituir normas de vida em situações diversas" (Canguilhem, 2009, p. 120).

Assim, o normal não é algo fixo, mas dinâmico. Cada indivíduo estabelece suas próprias normas de vida, e isso significa que aquilo que é patológico em um contexto pode ser normal em outro.

Já o patológico, para Canguilhem (2009), não é simplesmente "ausência de saúde". É uma condição na qual a capacidade de criar novas normas está diminuída. A doença não é apenas um "erro de funcionamento", mas uma experiência existencial que transforma a vida do sujeito.

Por exemplo: uma pessoa com diabetes pode viver bem desde que reorganize sua vida em torno de novos hábitos e cuidados. O patológico se torna limitante apenas quando restringe radicalmente a possibilidade de criar normas e viver de maneira significativa.

Conforme essa visão, a saúde constitui um valor e não um padrão estatístico e o normal não pode ser definido apenas por médias biológicas. A saúde tem uma dimensão subjetiva, pois a experiência do doente deve ser levada em consideração, já que é ele quem atribui valor ao seu estado.

A vida deve ser vista como um processo dinâmico, posto que saúde e doença são processos, não estados fixos. Essas ideias tiveram grande impacto na medicina e na filosofia,

uma vez que a teoria de Canguilhem influenciou autores como Michel Foucault, filósofo que apoiou em suas ideias para pensar a biopolítica<sup>11</sup>.

O pensamento de Georges Canguilhem e de David Le Breton, embora de tradições diferentes, permite uma reflexão profunda sobre o corpo, a diferença e a acessibilidade. Ambos questionam a visão reducionista do corpo como simples objeto biológico e propõem compreendê-lo como realidade atravessada por valores, significados e contextos.

Na obra *O normal e o patológico*, Canguilhem (2009) rompe com a ideia de que saúde e doença podem ser definidas apenas por critérios estatísticos. Para ele, ser saudável não significa estar dentro de uma média, mas possuir a capacidade de criar novas normas diante das adversidades da vida. O patológico, por sua vez, é quando essa capacidade de instituir normas se encontra reduzida, limitando a experiência vital.

Essa visão é fundamental para pensar a acessibilidade, pois mostra que a diferença corporal não deve ser entendida automaticamente como deficiência ou incapacidade. Um corpo que funciona de maneira distinta não é necessariamente “anormal”; ele cria suas próprias normas de vida. A sociedade, ao impor padrões rígidos de normalidade, é que frequentemente transforma essa diferença em patologia ou exclusão.

Le Breton (2009; 2011), por sua vez, afirma que o corpo é a primeira forma de presença no mundo, mas nunca é neutro: ele é moldado pela cultura, pela história e pelas representações sociais. Dessa forma, não existe um corpo universal, mas múltiplos corpos, cada qual com sua forma de ser e de existir.

No campo da acessibilidade, essa ideia é decisiva: quando os espaços sociais são construídos apenas para o “corpo padrão”, os demais corpos são marginalizados, tornando-se invisíveis ou considerados “faltosos”. Assim, a acessibilidade surge como prática ética e cultural que reconhece a legitimidade da pluralidade corporal.

Ao aproximarmos os dois autores, encontramos uma crítica comum à normatividade rígida que define certos corpos como normais e outros como anormais. Canguilhem (2009) mostra que o normal não é dado estatístico, mas valor vital e capacidade de

---

<sup>11</sup> O conceito de biopolítica foi forjado pelo pensador francês Michel Foucault (1926-1984) para se referir a um conjunto de práticas e políticas destinadas ao controle dos corpos. Em linhas gerais, a biopolítica seria uma agenda de procedimentos destinados a regulamentar a vida dos seres humanos e seus corpos e tal agenda estaria relacionada principalmente à gestão, administração e controle dos corpos dos sujeitos concretos, de modo que, nas palavras do próprio criador do termo: “pela primeira vez na história, a existência biológica foi refletida na existência política” (Foucault, 1976, p. 201).

instituir normas. Le Breton (2009; 2011) reforça que o corpo é construção simbólica e que não existe o corpo em geral, mas corpos situados.

Ambos, portanto, oferecem ferramentas para compreender a acessibilidade como mais do que um recurso técnico: trata-se de um direito que legitima os diferentes modos de presença e as distintas normas de vida que cada corpo institui.

A partir desse diálogo, a acessibilidade pode ser pensada como uma mediação ética entre corpo e sociedade. Seguindo Canguilhem, é preciso reconhecer que cada indivíduo estabelece suas próprias normas de saúde e de vida. Inspirados em Le Breton, entendemos que essas normas devem ser socialmente legitimadas, sem que um corpo seja considerado menos digno que outro.

Assim, acessibilidade não é apenas remover barreiras físicas, mas também desconstruir a ideia de que existe um corpo normal como padrão. É, sobretudo, reconhecer que todos os corpos, em sua diversidade, são capazes de instituir formas legítimas de vida.

Em seguida, faremos um apanhado sintético, acerca das principais legislações que dão sustentação jurídica à luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiências.

### 3.3 Legislações e direitos das pessoas com deficiência

Existem, nos âmbitos internacional e nacional, diversas legislações acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Fruto de muitas lutas e de um longo processo de conscientização, estas leis refletem os anseios dos próprios deficientes e, também da sociedade, por mais justiça e equidade nesse campo. São elas:

- a) **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**. Adotada pela ONU em 2006, essa convenção é um dos principais instrumentos internacionais que visa proteger e promover os direitos das pessoas com deficiência. Ela estabelece princípios como a igualdade, a acessibilidade, a participação plena e efetiva na sociedade, e a não discriminação.
- b) **Declaração de Salamanca (1994)**. Embora não seja um tratado vinculativo, essa declaração enfatiza a importância da educação inclusiva e o direito de todas as crianças, independentemente de suas habilidades, a receber educação em ambientes regulares.

- c) **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).** Esses pactos, ratificados por muitos países, incluem disposições que protegem os direitos das pessoas com deficiência, garantindo igualdade de tratamento e acesso a serviços.
- d) **Constituição Federal de 1988.** A Constituição brasileira garante a igualdade de direitos e proíbe qualquer forma de discriminação. Ela estabelece que as pessoas com deficiência têm direito à educação, saúde, trabalho e acessibilidade.
- e) **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).** Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei é um marco na proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Ela aborda questões como acessibilidade, educação inclusiva, saúde, trabalho e a promoção da autonomia.
- f) **Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000).** Essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em edificações, transportes e na comunicação.
- g) **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Criada para garantir a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, como saúde, educação e assistência social.

Todas essas legislações refletem um compromisso global e nacional em promover a inclusão e garantir que as pessoas com deficiência tenham seus direitos respeitados e protegidos. Entretanto, no cotidiano, e particularmente nas escolas brasileiras, em virtude de variados fatores políticos, econômicos, técnicos e culturais, ainda há grandes empecilhos à concretização do que todas estas legislações preceituam.

### **3.4 A barreira do capacitismo e o dever de combatê-la em nossa sociedade**

Dentre os muitos entraves que se colocam contra a construção de uma escola e, por conseguinte, de uma sociedade realmente inclusivas e acolhedoras das pessoas portadoras de deficiência, encontra-se a questão do capacitismo.

Embora muito se tenha falado sobre essa temática nos últimos tempos, em virtude da visibilidade dada à questão da deficiência e da inclusão na mídia, nas artes e no campo psicopedagógico, infelizmente, ainda há desinformação, estereótipos e preconceitos, o que exige mais reflexão e ação em relação ao problema.

Abordar a temática do capacitismo é tratar da complexa questão da singularidade humana e da dificuldade que nossa espécie, infelizmente, sempre demonstrou, ao longo da história, em lidar com as diferenças, como vimos no início deste trabalho.

Assim, o discurso hegemônico acerca de uma suposta “normalidade” e “tipicidade” do ser humano, ao longo dos séculos, foi julgando os corpos dos “diferentes” e “atípicos” a um lugar de subalternidade e silêncio, de resignação e recolhimento. A “norma” imposta pela maioria dominante, foi estendida a todos e inculcar nas mentalidades, a noção de que todos deveriam se enquadrar em padrões preestabelecidos e tidos como “naturais” e “inquestionáveis”. A respeito desse assunto, refletir sobre o capacitismo é:

[...] compreender corpos que possuem particularidades que são compreendidas como ‘falhas’, isto é, características corporais que determinam a identidade de um grupo social resumida como deficiente. São considerados com deficiência aqueles que possuem atributos físicos ou mentais que os diferenciam daqueles considerados perfeitos, que se inserem no padrão dominante da dita “normalidade”. A falta de informação a respeito dessa população, as ideias preconcebidas por parte da sociedade, acreditamos, fundamentam discriminações que trazem impactos negativos na vida dessas pessoas uma vez que propiciam a consolidação de uma cultura capacitista (Santos, 2021, p. 12).

Nessa perspectiva, o capacitismo é uma crença arraigada no fato de serem diferentes e de não portarem as características de “normalidade” prevalentes na sociedade, determinando que indivíduos não seriam capazes de desempenhar atividades em geral. Trata-se, além de uma concepção simplista, extremamente ligada às ideias de eugenia e preconceitos diversos, herdados de séculos anteriores e que foram ressignificados e se metamorfosearam e mimetizaram em nossos tempos. No entanto, continuam sendo igualmente distorcidas e péfidas.

Mello (2016) sugere que a Língua Portuguesa ainda não possui, linguisticamente, a capacidade de descrever adequadamente o capacitismo em sua semântica plena e que ainda é

preciso ampliar e adotar esse termo nos movimentos sociais e entidades, discursos, legislações, universidades e outras instâncias sociais.

O termo deriva do vocábulo inglês *ableism*, o qual remete à ideia de que tão somente aquele corpo considerado perfeito, completo e sem qualquer limitação seria válido. Todos os demais corpos, cujas particularidades e especificidades não se enquadrem no modelo corporal ideal seriam, por oposição, identificados como deficientes, inadequados (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 3).

Nesse sentido, temos que as práticas de “padronização” ensejadas pelo modelo industrial aplicados aos produtos, saem do âmbito restrito da fábrica, ambiente de produção, para atingir o âmbito dos corpos, pois:

A problematização teórica do binômio normalidade/anormalidade, se apresenta necessária, o controle de corpos e a busca do corpo perfeito é uma exigência de uma vida produtiva e funcional padronizada industrialmente. Falamos de um déficit construído (inventado) para catalogar, enquadrar, medir quanto e como o outro se afasta do mandato de um corpo normal. A transição de anormal para normal é possível através da normalização, como medida de controle social vinculativa aos valores e demandas sociais disciplinares, para discutirmos sobre estas dinâmicas normativas podemos pensar o capacitismo como um dispositivo (Foucault, 1979, p. 82).

No meio acadêmico, há diversas definições para capacitismo, as quais todas apontam para a construção de um paradigma dicotômico, capaz de hierarquizar e separar os ditos “normais”. Esses “normais” são aqueles perfeitamente enquadrados nas características modeladoras e harmonizadas alinhados às expectativas de um corpo considerado “perfeito”, em determinada cultura, e os “anormais” são vistos como indivíduos fora da “regra”, que não correspondem a essa norma estabelecida. Na sequência, exporemos algumas dessas definições.

Para Primerano (2022, p. 33, tradução nossa), “[...] a expressão capacitismo, está intimamente relacionada à ideia da obrigação de se ter um corpo válido, ao estabelecer uma dicotomia hierárquica entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência um sistema de opressão”.

Já Campbell (2008, p. 221), por seu turno, advoga que: “o capacitismo diz respeito a uma rede de crenças, processos e práticas em que corpos com características diferenciadas daqueles considerados normais são marginalizados, pois a deficiência, é apresentada como um estado diminuído do ser humano”.

A definição acima aponta para um aspecto muito grave e assustador do capacitismo: uma ideia extremamente antiga, de que tudo aquilo que é “diferente” não pode ser considerado

humano. Ao longo da História, vários povos e culturas sempre se valeram dessa “argumentação” para se referir aos diferentes. Seja por razões raciais ou étnicas, seja gênero ou orientação sexual, seja pela origem, entre outros aspectos, o discurso para expurgar os sujeitos diferentes sempre foi desqualificar sua humanidade ou até mesmo negá-la. Vários povos da antiguidade, como gregos e romanos, referiam-se a outros como “bárbaros” durante o processo de colonização da América. Os brancos cristãos e a própria Igreja defenderam a tese de que os negros não possuíam alma. No período entreguerras, os nazistas consideravam judeus e outros grupos étnicos perseguidos como inumanos. Ainda hoje, fruto dos conflitos no Oriente Médio, os judeus extremistas referem-se aos palestinos como não humanos em discursos de ódio. Igualmente, ontem e hoje, vergonhosamente, os deficientes também são vítimas de formas explícitas e veladas de desumanização, por meio de discursos, ideias e práticas capacitistas, sejam naturalizadas ou institucionalizadas.

Segundo essa concepção, o capacitismo seria um conceito herdeiro direto das concepções eugenistas que existiram em diferentes sociedades ao longo da trajetória humana, e suas consequências seriam extremamente prejudiciais, pois: “o olhar dicotômico normal/patológico não apenas conta ou descreve como são as pessoas, mas como devem ser, colocando em ação práticas e conhecimentos estruturados para normalizar grupos de sujeitos que não atendem às características desejáveis” (Foucault, 1979, p. 78).

Na concepção de Sasaki (2014, p. 10), “o capacitismo é construído a partir de uma oposição segundo a qual são realçadas as supostas virtudes ou características superiores das pessoas sem deficiência, com o intuito de reforçar ou realçar as dificuldades, limitações e falta de qualidades das pessoas com deficiência”. Trata-se, pois, de um jogo binário.

No contexto do capitalismo e de sua noção de valor atrelada à produtividade — ou seja, à ideia de que os sujeitos valem pela quantidade que produzem —, a noção capacitista enxerga os indivíduos deficientes como menos capazes de produzir, atuar, demonstrar serviço ou qualificação. Assim:

Ainda que seja um termo pouco conhecido no Brasil as crenças pejorativas envolvendo pessoas com deficiências, vêm, há muito tempo, contribuindo para o aumento da exclusão social, uma vez que transformam-se em barreiras que impedem ou dificultam as relações sociais e/ou de trabalho desses cidadãos nas sociedades em que vivem (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 3).

O capacitismo se manifesta por meio de um conjunto de discursos, ideias, valores e atitudes que podem ser dotadas ou não de intencionalidade, pois, essa visão e comportamento estão de tal modo enraizados no imaginário coletivo, que muitas vezes, os sujeitos que as praticam sequer percebem ou aceitam o que fazem.

As atitudes capacitistas manifestam-se de modo explícito e disfarçado, por meio de palavras, gestos, anedotas, olhares, afastamentos, dentre outras atitudes. Há ainda o capacitismo travestido de piedade e misericórdia, quando, sob a alegação ou mesmo com a intenção sincera de colaborar com o deficiente, os indivíduos agem de forma a proteger o deficiente, elogiando e exaltando exageradamente suas qualidades. Essa atitude contribui para ressaltar a ideia de que a referida pessoa “não parece um deficiente”. É o caso de situações que já foram publicamente expressadas e em falas veiculadas na mídia, em relação a atletas paralímpicos, por exemplo. No afã de exaltar o atleta, a pessoa que tece os elogios acaba por camuflar a deficiência em sua narrativa. Também ocorre, por exemplo, em contatos entre pessoas “típicas”, pais, mães ou responsáveis por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando, muitas vezes, inconscientemente e com “boas intenções”, se dizem frases do tipo: “Interessante! Ele (a) nem parece que é autista!”; ou ainda “Mas é um Autismo tão leve...nem parece que tem!”. Tais construções são o produto de uma cultura secular de negação da deficiência como algo a ser escondido e escamoteado em detrimento da suposta “normalidade”.

Infelizmente, as instituições escolares têm sido espaço de perpetuação, intencional ou não, de atitudes e valores capacitistas. De acordo com Mignolo e Vázquez (2017, p. 503):

As instituições educacionais têm sido centrais no processo de colonização das subjetividades; [...] neste processo se produz um apagamento das pluralidades das formas de vida que não são instrumentais para a ordem moderna/colonial. O processo de modernidade causou a ilusão de que não há outras maneiras de pensar, de fazer e viver no mundo, incluindo a ideia de corpos ideais e funcionais, dispostos para a produção do capital.

As concepções em torno da deficiência evoluíram ao longo do tempo e representaram, como já vimos, as percepções e mentalidades de cada período, expressadas em seus conceitos, preconceitos, valores e construções culturais em torno da deficiência e do deficiente.

Em síntese, o capacitismo é a discriminação ou o preconceito contra pessoas com deficiência, baseado na ideia de que elas são inferiores, menos capazes ou que precisam ser “consertadas” para se encaixarem na sociedade. Essa atitude pode se manifestar de várias

formas, desde barreiras físicas e falta de acessibilidade até estereótipos e tratamentos condescendentes.

Como já mencionamos, o capacitismo pode ser explícito, como negar oportunidades de emprego a alguém por ter uma deficiência, ou sutil, como falar com uma pessoa com deficiência de maneira infantilizada ou pressupor que ela não tem autonomia.

Conforme Lage, Lunardelli e Kawakami o capacitismo se manifesta em diversos contextos e através de diversas formas, tais como:

- a) obstáculos urbanos: Nas vias e locais públicos e privados destinados ao público ou ao uso coletivo. Exemplos: calçadas desiguais, ausência de piso podotátil e rampas; ruas sem rampas de acesso; ausência de vagas de estacionamento destinadas exclusivamente a pessoas com deficiência.
- b) obstáculos arquitetônicos: em edificações públicas ou privadas. Exemplo: pavimento irregular e estreito; degraus de acesso muito abruptos, ausência de banheiros adaptados.
- c) obstáculos no setor de transportes: nos sistemas e meios de deslocamento. Exemplo: ausência de ônibus adaptados e pontos de ônibus com trajetos intransponíveis, destinados a pessoas com deficiência;
- d) obstáculos nas comunicações e informação: dificultam ou impedem a transmissão ou recepção de mensagens, uma vez que existem obstáculos na comunicação interpessoal, escrita e virtual, o que complica a obtenção de informações através de sistemas de comunicação e tecnologias. Por Exemplos: Apresentações de eventos sem a presença de intérpretes de Libras; sem adaptação de software e sem a utilização de Libras;
- e) obstáculos comportamentais: Nem sempre intencionados ou notados. Contudo, são comportamentos e obstáculos que devem ser eliminados, uma vez que impedem ou prejudicam a inclusão social de indivíduos com deficiência em igualdade de condições. Exemplos: uso de exemplos: rótulos e preconceitos; criar projetos sem considerar aspectos de acessibilidade; organizar eventos sem garantir a presença de pessoas com deficiência; não atender ou atender de maneira inadequada os usuários com deficiência;
- f) obstáculos tecnológicos: obstáculos que restringem e complicam o acesso de indivíduos com deficiências às tecnologias. Exemplos: computadores sem tecnologia assistiva, aplicativos desenvolvidos exclusivamente para indivíduos sem deficiência; páginas web sem tradução para pessoas com deficiência auditiva etc. (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 9)

O capacitismo é uma grave forma de violência e opressão social e, como tal, deve ser combatido. Tal mudança consiste em conscientizar a sociedade de que não é o deficiente que deverá adaptar-se a ela ao romper as barreiras como numa espécie de ato heroico ou hercúleo, mas a sociedade é que deve ajustar-se às necessidades especiais da pessoa com deficiência. Sobre essa questão:

Se um usuário de cadeira de rodas não pode usar um ônibus, o ônibus deve ser redesenhado. Desta forma, esse Modelo aponta para a eliminação das barreiras atitudinais, físicas e institucionais, buscando melhorar a vida das pessoas com deficiência, dando-lhes as mesmas oportunidades que os outros numa base equitativa.

Levada à sua conclusão lógica, não haveria deficiência dentro de uma sociedade plenamente desenvolvida (Augustin, 2012, p. 56).

A ideia posta por último revela que é preciso combater com vigor a “lógica” de romantização da deficiência que, infelizmente, ainda é muito prevalente no Brasil. Devido a uma forte **cultura capacitista**, impregnada durante séculos nas mentes, a sociedade, de modo quase generalizado, ao se deparar com situações em que pessoas deficientes, privadas de seus direitos de acessibilidade, rompe com as barreiras que lhes são socialmente impostas. Isso ocorre por meio do imprevisto, da ajuda de outrem, de esforços imensos, e costuma-se louvar tal atitude e considerá-la exemplar, modelar para outros deficientes. Assim, não criticar e questionar o Estado e a sociedade por não ofertarem a acessibilidade legalmente assegurada aos deficientes. É preciso, pois, parar de enxergar e representar o deficiente como “herói” a romper barreiras, e vê-lo como sujeito de direitos, como qualquer outro cidadão.

A esse respeito, é necessário tonar mais efetiva a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo o objetivo é promover condições de igualdade de condições e acesso ao exercício da cidadania no cotidiano. E particularmente no âmbito escolar, a inclusão das pessoas com deficiência é uma tarefa que, embora exija muita luta, mudanças substanciais e um longo processo de conscientização, em virtude da arraigada cultura capacitista prevalente em nossa sociedade, apresenta promissoras possibilidades, pois:

Há sólidas e claras evidências apontando que ambientes escolares inclusivos podem fornecer benefícios substanciais de curto e longo prazos a estudantes com e sem deficiência. Uma grande quantidade de estudos indica que alunos incluídos desenvolvem fortes habilidades em leitura e matemática, além de terem maiores taxas de presença e serem menos propensos a ter problemas comportamentais, sendo mais aptos a terminarem o ensino médio, comparado a alunos que não são incluídos. Na fase adulta, alunos com necessidades especiais que foram incluídos tem mais propensão a serem matriculados no ensino superior e também tem mais facilidade de encontrar um emprego ou viverem de maneira independente (Hehir *et al.*, 2016, p. 53).

Destarte, ainda acerca dos benefícios das práticas pedagógicas inclusivas, o mesmo autor preconiza que:

[...] Entre crianças com síndrome de Down, existem evidências de que o período passado com os companheiros de sala sem deficiência está associado a uma pluralidade de benefícios sociais e acadêmicos, como melhora na linguagem e

também uma melhor memória, facilitando assim a alfabetização. A inclusão de pessoas com deficiência pode proporcionar melhorias nas práticas de ensino que beneficiará a todos os alunos (Hehir *et al.*, 2016, p.53).

Entretanto, infelizmente, ainda tem prevalecido em nossa cultura pedagógica práticas escolares muito distantes de uma educação inclusiva, capaz de compreender as pessoas com deficiência como seres autônomos, criativos, capazes de construir caminhos e perspectivas sem uma postura de tutela ou concepções, abordagens paternalistas e assistencialistas. Nesse sentido, Batista pondera que:

Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral tenham um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados. Destaco essa ênfase, pois quando se trata de educação especializada de alunos com graves transtornos, tem sido muito frequente a perspectiva de uma educação “domesticadora” que impõe ao sujeito, por meio da repetição e da imitação, comportamentos considerados adequados ao educador. Além da discussão teórica, procuramos apresentar alternativas de intervenção que estivessem em sintonia com esses pressupostos (Batista, 2002, p. 163-164).

Assim, a proposta da educação inclusiva é extremamente revolucionária, pois se contrapõe a todo o sistema de crenças, valores, preconceitos, visões de mundo e estereótipos historicamente cristalizados e introduzidos em nossos discursos e instituições sociais, das quais são desde a família até a escola. Trata-se de uma nova perspectiva discursiva e epistemológica para construir novos olhares, novos saberes e novas práticas pedagógicas, com vistas à obtenção de uma escola acolhedora. Nesse caminho:

A inclusão é uma proposta que inaugura uma nova página na história da educação brasileira. Uma página inédita, diferente de todas as demais que já tivemos, desde os seus tempos mais remotos. Mas não é fácil conceber uma escola para todos, quando aprendemos em escolas para alguns, ensinamos em uma escola organizada em torno da competição, da exclusão dos que não se enquadram em normas, padrões e modelos. Penso que poderíamos começar por aqui estes nossos encontros para discutir a inclusão, comentá-la, esclarecê-la, na medida de possível, porque é a originalidade e a ousadia dessa proposta que a tornam difícil de ser compreendida - na sua concepção teórica, filosófica e nas suas práticas (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 45).

Conquanto, a consecução desse novo cenário não é uma tarefa simplória, pois requer reflexão constante, quebra de paradigmas, reaprendizagens e reconstruções constantes, posto que:

Trata-se de mudança nos conceitos e nas práticas. E, como mudanças não ocorrem no vácuo, nem de um dia para outro, precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos. Igualmente, precisamos rever nosso entendimento sobre o papel das classes e das escolas especiais (Carvalho, 2005, p. 4).

Combater o capacitismo envolve promover acessibilidade, respeito e inclusão, reconhecendo que a deficiência é parte da diversidade humana, e exige mudanças culturais, estruturais e individuais para garantir respeito, acessibilidade e inclusão. Nesse sentido, são ações de extrema importância:

No campo da educação e a conscientização, consideramos:

- a) Aprender sobre deficiência e capacitismo para a desconstrução de preconceitos;
- b) Incentivar conversas sobre o tema em escolas, empresas e redes sociais;
- c) Ouvir e dar espaço para que pessoas com deficiência compartilhem suas experiências.

No campo da acessibilidade e da inclusão:

- a) Garantir que espaços públicos e privados sejam acessíveis (rampas, elevadores, banheiros adaptados, etc.);
- b) Tornar conteúdos digitais acessíveis (legendas, audiodescrição, linguagem simples);
- c) Incluir pessoas com deficiência em todos os espaços, respeitando sua autonomia.

Linguagem e comunicação respeitosa:

- a) Evitar expressões capacitistas como “superação” para descrever pessoas com deficiência.
- b) Perguntar como a pessoa prefere ser tratada em vez de presumir o que é melhor para ela.
- c) Não infantilizar ou falar com condescendência.

Oportunidades e direitos:

- a) Contratar pessoas com deficiência e garantir acessibilidade no ambiente de trabalho;
- b) Defender políticas públicas que promovam inclusão e acessibilidade;
- c) Respeitar a autonomia e as escolhas das pessoas com deficiência.

Combate à invisibilização:

- a) Incluir representatividade de pessoas com deficiência na mídia, na cultura e na política;
- b) Não presumir que toda pessoa com deficiência quer “superar” sua condição;
- c) Denunciar práticas capacitistas em qualquer ambiente.

Assim, pensando a acessibilidade de forma mais ampla, para além das medidas de caráter infraestrutural que visam adaptar os espaços físicos às reais necessidades das pessoas com deficiência, tais recomendações práticas são fundamentais no sentido de promover um processo de acessibilidade e inclusão verdadeiro. Processo esse que seja capaz de enxergar e tratar o deficiente como sujeito ativo de direitos, autônomo e capaz de opinar e construir, com a colaboração de toda a sociedade, um espaço de acolhimento e liberdade que transcenda os modelos tuteladores ainda existentes.

### **3.5 Do assistencialismo ao protagonismo: caminhos teóricos e históricos das políticas públicas de acessibilidade, no Brasil**

Nessa etapa do Capítulo 3, realizaremos um levantamento histórico e teórico, bem como procuraremos traçar um perfil de caracterização social, antropológica e técnico-teórico das políticas públicas no campo da acessibilidade, no Brasil. Isso inclui entender que são tais políticas a quem se destinam, a quem servem, quais os embates, as relações de poder e os desafios subjacentes a elas. No entanto, antes de tudo, faz-se necessário caracterizar as políticas públicas, estabelecendo suas relações com a atuação do Estado e as necessárias interfaces com o público a elas destinadas e com a sociedade em geral.

Um primeiro ponto a estabelecer é de que as políticas públicas são sempre constructos socioculturais, dotados de uma historicidade própria, e não apenas um conjunto de

decisões elaboradas e emanadas dos governos em nome do Estado. Ao contrário, são o resultado de demandas e anseios sociais, lutas e embates que se processam no centro da sociedade e ganham força através da política partidária ou não, das organizações não governamentais, das entidades representantes das diversas classes sociais e dos setores da sociedade civil em geral.

Nesse sentido, temos que: as políticas públicas são um conjunto de ações, diretrizes e programas elaborados e implementados pelo Estado, em interação com a sociedade civil. Essas políticas têm como objetivo responder a demandas coletivas e promover o bem-estar social, garantindo direitos, regulando relações sociais e econômicas e orientando o desenvolvimento. Elas resultam de processos decisórios que envolvem atores governamentais e não governamentais, e se materializam por meio de leis, planos, serviços e intervenções.

Segundo Dye (1984), política pública é considerada por tudo aquilo que o governo decide realizar ou deixar de fazer, destacando que até a omissão é uma forma de política. Lasswell (1951) introduziu a noção de *policy sciences*, compreendendo as políticas públicas como um campo interdisciplinar destinado a responder “[...] quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (Lasswell, 1951, p. 86), colocando em foco a dimensão distributiva e analítica das decisões estatais. Para Mead (1995), a política pública constitui um ramo dos estudos políticos voltado a examinar a atuação governamental diante de questões de interesse coletivo. Já Lynn (1980) a entende como o conjunto de iniciativas do governo destinadas a gerar determinados resultados. Nessa mesma perspectiva, Peters (1986) a conceitua como o somatório das ações desempenhadas pelo poder público, seja de forma direta ou por meio de delegação, que exercem impacto sobre a vida da sociedade.

No contexto brasileiro, Rua entende que as políticas públicas resultam de “[...] pressões, negociações e conflitos entre atores estatais e sociais, expressando um processo político permeado por interesses distintos” (Rua, 1998, p. 32). Já Bresser-Pereira (1997) ressalta que as políticas públicas devem estar associadas à promoção da cidadania e ao fortalecimento da capacidade de gestão estatal.

Assim, pode-se dizer que as políticas públicas constituem um processo intencional e dinâmico de ação governamental que visa regular relações sociais, promover o bem-estar coletivo e orientar o desenvolvimento socioeconômico.

Embora não exista uma única definição para políticas públicas, iremos apresentar aqui, de modo sucinto, um quadro histórico e teórico de como surgiu esse conceito. Nesse sentido, compreender as origens históricas das políticas públicas é importante para fornecer um

pano de fundo acerca da política pública específica estudada na presente pesquisa. A gênese do termo política pública é assim descrita por Souza como:

Entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (Souza, 2006, p.12).

Como é possível depreender da citação, o conceito de política pública sofre uma importante inflexão nos Estados Unidos, à medida que as reflexões e teorias até então centradas no “modelo europeu” deixam de se preocupar exclusivamente com a compreensão de como se estrutura o Estado no papel de fomentador de políticas públicas e passam a se voltar agora para as ações governamentais propriamente ditas. De outro modo, o Estado deixa de ser estudado e pensado não apenas como ente abstrato a ser compreendido em suas bases e estruturas. Contudo, atualmente, é investigado como um produtor de ações concretas, em interface com as demandas sociais.

Destarte, pode-se compreender a política pública como um campo de estudo que tem por objetivo tanto impulsionar a atuação do governo quanto examinar suas ações (como variável independente) e, quando necessário, sugerir alterações em sua direção (como variável dependente). “O processo de formulação de políticas públicas corresponde ao momento em que os governos democráticos transformam seus compromissos e propostas eleitorais em programas e iniciativas concretas, capazes de gerar impactos e transformações na realidade social” (Souza, 2006, p. 15).

Os teóricos que estudam as políticas públicas também construíram modelos distintos para defini-las a partir de diferentes olhares teóricos e empíricos. Dentre os mais conhecidos estão: o incrementalismo, o ciclo da política pública, o modelo *garbage can*, a coalização de defesa, as arenas sociais e o modelo do equilíbrio interrompido. Apresentaremos, sinteticamente, cada uma dessas visões, a fim de aclarar melhor a compreensão do conceito de política pública.

A perspectiva **incrementalista** da política pública foi formulada por Lindblom (1979), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavsky (1992). Com base em estudos empíricos, esses autores defendem que os recursos governamentais destinados a programas, órgãos ou políticas não surgem do zero, mas decorrem de decisões marginais e graduais, nas quais as mudanças políticas ou os substanciais nos programas raramente são consideradas. Assim, as escolhas dos governos seriam, em grande medida, incrementais e pouco transformadoras. Embora essa visão tenha perdido parte de seu poder explicativo diante das reformas profundas implementadas em diversos países no contexto do ajuste fiscal, na prática governamental e nos estudos orçamentários, continua revelando a força do incrementalismo que mantém estruturas e recursos mesmo para políticas que já não estão na agenda governamental. Essa perspectiva também evidencia que decisões anteriores condicionam as posteriores, restringindo a capacidade estatal de inovar ou reverter rumos políticos.

O chamado **ciclo da política pública** entende esse campo como um processo contínuo e de aprendizagem, dividido nas seguintes fases: definição da agenda, identificação de alternativas, análise de opções, escolha, implementação e avaliação. Nessa abordagem, o foco recai especialmente sobre a formação da agenda política, questionando o motivo de certos temas alcançarem destaque enquanto outros são negligenciados. Algumas interpretações privilegiam o papel dos atores envolvidos na tomada de decisão, enquanto outras analisam o processo de formulação. De todo modo, cada ator ou dinâmica pode servir de estímulo ou de barreira. As respostas a respeito da definição da agenda variam, assim: a primeira enfatiza os **problemas**, que se tornam prioritários quando reconhecemos a necessidade de enfrentá-los; a segunda concentra-se na **política**, considerando que a consciência coletiva sobre os problemas surge de processos eleitorais, mudanças partidárias ou ideológicas, aliados à influência dos grupos de interesse; a terceira resposta foca os **participantes**, distinguindo entre os visíveis (políticos, mídia, partidos, grupos de pressão) e os invisíveis (burocracia, acadêmicos). De acordo com essa perspectiva, os visíveis estabelecem a agenda, enquanto os invisíveis sugerem alternativas.

O **modelo *garbage can*** (“lata de lixo”), proposto por Cohen, March e Olsen (1972), interpreta as escolhas de políticas públicas como processos anárquicos, nos quais múltiplos problemas coexistem com um número limitado de soluções. Nesse contexto, não há uma análise criteriosa das alternativas, mas uma seleção condicionada pelas opções disponíveis aos formuladores. As organizações, segundo o modelo, funcionam em regime de tentativa e erro,

com preferências pouco consistentes. Em síntese, as soluções parecem “procurar” por problemas. Posteriormente, Kingdon (1984) integrou a esse modelo à lógica do ciclo da política pública, dando origem ao **modelo das múltiplas correntes** (*multiple streams*), sobretudo na etapa de definição de agenda.

O **modelo da coalizão de defesa**, elaborado por Sabatier e Jenkins-Smith (1993), critica tanto o ciclo da política quanto o *garbage can* por sua limitação para explicar as mudanças nas políticas públicas. Para esses autores, essas políticas devem ser compreendidas como subsistemas relativamente estáveis, moldados por fatores externos que determinam restrições e disponibilizam recursos. Nesse quadro, crenças, valores e ideias desempenham papel central. Cada subsistema abriga coalizões distintas que se diferenciam por suas convicções e pelos recursos que possuem para influenciar o processo decisório.

A perspectiva das **arenas sociais** enfatiza o papel dos chamados empreendedores de políticas, atores capazes de transformar determinadas situações em problemas políticos que exigem intervenção. Para isso, recorrem a três mecanismos principais: a divulgação de indicadores que evidenciem a dimensão do problema; a ocorrência de eventos críticos, como desastres ou crises recorrentes; e o feedback, que revela falhas ou limitações de políticas já existentes. Esses empreendedores compõem a *policy community*, um grupo de especialistas e interessados dispostos a investir tempo e recursos na defesa de suas causas, organizando-se frequentemente em **redes sociais**. Essas redes são constituídas por laços e interações que ultrapassam as características individuais, possibilitando tanto restrições quanto a construção de novas estratégias coletivas.

Por fim, o **modelo do equilíbrio interrompido** (*punctuated equilibrium*), desenvolvido por Baumgartner e Jones (1993), utiliza conceitos da biologia e da ciência da computação. A política pública, segundo essa visão, caracteriza-se por longos períodos de estabilidade, intercalados por momentos de instabilidade que geram mudanças significativas. Como os seres humanos possuem capacidade limitada de processar informações, os sistemas políticos operam em paralelo, realizando alterações incrementais no cotidiano e, em situações de crise, adotando mudanças mais profundas e seriais. O elemento fundamental desse modelo é a construção de uma “imagem” acerca de uma determinada política, sendo a mídia peça central nesse processo. Dessa forma, o modelo permite compreender por que os sistemas políticos tendem a conservar o *status quo*, mas também são capazes de adotar transformações radicais em momentos de ruptura.

Feitas essas considerações de natureza teórica, passaremos doravante, a analisar e descrever a evolução das políticas públicas no campo da acessibilidade em solo brasileiro para, depois, focarmos especificamente na política pública que é objeto de pesquisa deste trabalho.

### **3.6 Políticas públicas de acessibilidade no Brasil: uma narrativa de lutas e embates pela equidade e democracia**

A história das políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil revela uma trajetória de mudanças profundas no modo como a sociedade compreende a diferença. O percurso vai do assistencialismo, marcado por práticas de caráter filantrópico e segregador, ao protagonismo, fundamentado no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos. Essa passagem representa não apenas uma evolução legislativa, mas sobretudo uma transformação cultural, política e social.

Até meados do século XX, prevalecia no Brasil uma concepção assistencialista da deficiência, em que as políticas estavam vinculadas à caridade, às instituições filantrópicas e à lógica da reabilitação. As pessoas com deficiência eram vistas como “incapazes” e excluídas dos espaços de participação social.

Segundo Sasaki (1998), esse contexto estava vinculado ao modelo médico da deficiência, que localizava o problema no indivíduo, cabendo a ele adaptar-se a uma sociedade pouco aberta à diversidade. Para o autor, “a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais” (Sasaki, 1998, p. 41).

Nos anos 1970 e 1980, surgem iniciativas de integração escolar, ainda que de modo parcial e seletivo. Mazzotta (2011, p. 32) lembra que, nessa fase, as escolas comuns recebiam apenas alguns estudantes com deficiência, geralmente aqueles considerados “mais aptos”, enquanto os demais permaneciam em instituições especializadas.

O processo de redemocratização no Brasil trouxe à tona movimentos sociais organizados por pessoas com deficiência e suas famílias, que reivindicavam direitos básicos, sobretudo no campo da educação e da acessibilidade.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao assegurar que a educação é direito de todos e dever do Estado (art. 205), prevendo também “[...] atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, inciso III).

Cury (2002, p. 30) observa que a Carta Magna inaugurou uma nova perspectiva, ao reconhecer a educação como direito social e estabelecer parâmetros para políticas públicas mais inclusivas.

Outro marco fundamental, já citado no Capítulo 2, mas retomado aqui, dada sua grande relevância no contexto das políticas públicas de acessibilidade, foi a Declaração de Salamanca da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1994, que defendeu o princípio da escola para todos. Segundo Denari, a repercussão desse documento no Brasil foi decisiva: “a Declaração de Salamanca trouxe a compreensão de que a escola deve se transformar para acolher a diversidade, e não o contrário” (Denari, 2006, p. 27).

Essa mudança de paradigma foi incorporada progressivamente em políticas nacionais, fortalecendo o discurso da inclusão escolar como direito humano.

### ***3.6.1 Da integração à inclusão: novas políticas e programas***

Nos anos 1990 e 2000, consolidou-se no Brasil uma série de medidas que buscavam superar o modelo integracionista. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 1996, reforçou o princípio de atendimento educacional especializado, em todos os níveis de ensino.

Em 2008, o MEC (Ministério da Educação) instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Programa Escola Acessível, e passou a financiar adaptações arquitetônicas, aquisição de recursos de tecnologia assistiva e promoção da acessibilidade pedagógica.

De acordo com Mantoan, a educação inclusiva representa uma “mudança de paradigma educacional”, pois implica em “[...] derrubar barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos” (Mantoan, 2015, p. 72).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015), por sua vez, consolidou avanços importantes, representando um marco civil da inclusão. Essa

lei estabeleceu, em seu art. 3º, que a acessibilidade deve ser garantida em todas as dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Para Werneck (1997), a sociedade inclusiva é aquela em que “ninguém mais vai ser bonzinho”, isto é, a acessibilidade não é favor ou concessão, mas direito inalienável. Nesse sentido, o protagonismo substitui o assistencialismo, pois a pessoa com deficiência deixa de ser destinatária passiva de políticas e passa a ser reconhecida como sujeito ativo na formulação, execução e avaliação dessas mesmas políticas.

O percurso histórico das políticas de acessibilidade no Brasil demonstra um deslocamento do eixo assistencialista para o protagonismo, ainda em processo de consolidação. Se no passado predominava a lógica da exclusão e da caridade, hoje a acessibilidade é reconhecida como condição essencial para a cidadania plena, pois, como assevera Mantoan (2015, p. 89), “a escola inclusiva não é a que aceita o aluno com deficiência, mas a que se transforma para ele e com ele, garantindo o direito de aprender junto com os demais”. Nessa direção, temos, sinteticamente que: “o discurso sobre a acessibilidade escolar de crianças com deficiência passa pela constatação de que este instituto é pluridimensional e que a efetividade da inclusão associa-se a observância de pelo menos três destas dimensões: o aspecto arquitetônico, comunicacional e atitudinal” (Vasconcelos; Santos, 2021, p. 109).

No próximo capítulo, realizaremos a caracterização detalhada do Programa “Escola Acessível”, delimitando suas especificidades políticas, sociais e históricas, bem como apresentando seus objetivos institucionais, fontes de financiamento, processos de execução e avaliação. Finalmente, procederemos também à investigação efetiva das ações delimitadas e concretizadas na prática nesse programa na escola escolhida como campo desta pesquisa, a saber: a instituição da Rede Municipal de Fortaleza, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação – SME. Ou seja, no Capítulo 4 será realizada a análise qualitativa dos dados coletados em campo, em conexão com as teorias escolhidas para dar suporte à investigação.

## **4 ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS EFETIVAS: UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA “ESCOLA ACESSÍVEL”, EM UMA ESCOLA E CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA, CEARÁ**

### **4.1 Programa “Escola Acessível: características, contribuições e limitações**

Iniciarei neste capítulo descreve-se a caracterização da política pública estudada, a saber: o Programa “Escola Acessível”, com o intuito de a apresentar seus contornos institucionais, fontes de financiamento, público-alvo, objetivos e aspectos socioculturais.

O Programa Escola Acessível, criado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem como objetivo promover condições de acessibilidade física, pedagógica e comunicacional nas escolas públicas de educação básica. A trajetória histórica do surgimento desse programa se insere no bojo mais amplo das políticas públicas no orbe da inclusão e acessibilidade no Brasil e no mundo.

Entre 2003 e 2006, o Ministério da Educação apoiou iniciativas de adaptação arquitetônica voltadas à promoção da acessibilidade, apresentadas pelas secretarias de educação e aprovadas pela Secretaria de Educação Especial.

Em 2007, foi criado o Programa Escola Acessível, dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094 de 2007. No mesmo ano, a Resolução CD/FNDE nº 26 de 2007 definiu diretrizes e orientações para a concessão de apoio financeiro suplementar a projetos voltados à Educação Especial. Entre as ações previstas, destaca-se a adequação física das escolas para garantir acessibilidade, mediante a apresentação dos Planos de Trabalho (PTA).

A partir de 2008, o Programa Escola Acessível passou a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, no contexto do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas-PAR. Com essa mudança, os recursos financeiros destinados à acessibilidade passaram a ser transferidos diretamente para as unidades executoras das escolas.

Em 2010, conforme a Resolução CD/FNDE nº 10/2010, complementada pela Resolução CD/FNDE nº 3/2010, o Programa Escola Acessível passou a atender escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal que, entre

2005 e 2008 (Brasil, 2010), haviam sido beneficiadas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e que, segundo o Censo Escolar MEC/INEP de 2009 (Brasil, 2009), registravam matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns do ensino regular.

Já em 2011, o Programa passou a contemplar escolas de educação básica que implantaram Salas de Recursos Multifuncionais em 2009 e que, conforme o Censo Escolar MEC/INEP de 2010 (Brasil, 2010), também registraram a matrícula de estudantes da educação especial em turmas regulares.

De acordo com as diretrizes do MEC (Brasil, 2008), busca-se eliminar barreiras arquitetônicas e oferecer recursos que favoreçam a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, assegurando-lhes o direito de frequentar a escola regular com igualdade de condições. Esse programa está em consonância com um esforço de natureza internacional pela promoção da equidade, da inclusão e da acessibilidade, e com o espírito daquilo que é posto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CMDPD – (Organização das Nações Unidas, 2006) – da qual o Brasil é signatário, e que passou a vigor no ordenamento jurídico nacional, por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009. De acordo com o artigo 9º do instrumento legal em questão:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência 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 ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (Brasil, 2008).

O programa em tela volta-se prioritariamente às escolas públicas de ensino regular que recebem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Quanto à forma de inclusão das escolas na política pública, o programa atua em âmbito nacional, mas depende da adesão das redes de ensino por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) Escola e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Nesse sentido, a seleção das escolas beneficiadas é feita em conjunto com as Secretarias de Municipais de Educação, considerando indicadores de matrícula de estudantes com deficiência. Já no que diz respeito ao financiamento, é realizado via transferência automática de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em caráter suplementar,

dispensando convênios. Os valores são depositados diretamente nas contas das Unidades Executoras (UEX) das escolas, como Conselhos Escolares ou Associações de Pais e Mestres. O montante repassado sofre variação de acordo com o número de estudantes público-alvo matriculados.

Os recursos podem ser utilizados para: adaptação de banheiros e construção de rampas; aquisição de cadeiras de rodas, mobiliário acessível e equipamentos de tecnologia assistiva; aquisição de materiais pedagógicos acessíveis (como jogos adaptados, recursos em braile, comunicação alternativa). Segundo o FNDE (Brasil, 2012), trata-se de um programa de apoio financeiro direto e de natureza descentralizada para ações de acessibilidade no espaço escolar.

O Programa Escola Acessível trouxe contribuições significativas, tais como: a ampliação da acessibilidade arquitetônica, da qual as escolas puderam adaptar suas instalações físicas, eliminando barreiras de acesso; a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, o que favorece práticas inclusivas no ensino; o fortalecimento da política nacional de inclusão, articulada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e a consolidação da autonomia para a gestão escolar, pois os recursos chegam diretamente às escolas, permitindo decisões rápidas e contextualizadas e promoção da equidade, já que amplia as condições de permanência e aprendizado de alunos com deficiência na escola comum.

A este respeito, Mantoan (2015) aponta que programas como o “Escola Acessível” são instrumentos para concretizar o direito à educação inclusiva, contudo, alerta que sua efetividade depende do compromisso político e pedagógico da gestão escolar.

No lastro dessa fundamentação legal, são postos como objetivos do programa, aqueles citados a seguir:

**Objetivo geral:** promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. **Objetivos específicos:** adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade; adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual; adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2011, p.7, grifo nosso).

Ainda conforme as informações e orientações advindas do Ministério da Educação para a implementação do Programa “Escola Acessível”, os sistemas de ensino deveriam ter como baliza, alguns aspectos fundamentais, dentre eles: Os 12 Conceitos de acessibilidade baseados na proposta de Sasaki que se referem às acessibilidades: Arquitetônica, Urbanista, de Transportes, nas Comunicações, Metodológica, Instrumental, Programática, Ambiental/natural, Atitudinais, Tecnológicas, Digital e Cultural. No entanto, é necessário ressaltar que o Programa estudado e descrito tem como prioridade a adequação da infraestrutura física das instituições de ensino aos padrões de acessibilidade, ainda que, de maneira complementar, também estejam previstos investimentos na área de Tecnologia Assistiva, ou seja, nos recursos criados para aumentar a autonomia, mobilidade, comunicação e a participação da pessoa com deficiência.

Essa ênfase dada pelo Programa na adequação arquitetônica merece algumas críticas. Ao tecer as ressalvas seguintes a essa ênfase, não estamos, de modo algum, diminuindo a importância que a reestruturação dos espaços físicos e arquitetônicos das escolas, conforme os padrões de acessibilidade, assume para a promoção de uma escola inclusiva. Conquanto, é preciso deixar bem claro, que inclusão e acessibilidade demandam muito mais que somente adequar espaços físicos, uma vez que incluem todo um largo espectro de mudanças atitudinais, culturais, linguísticas, tecnológicas, dentre outras.

O documento orientador do Programa “Escola Acessível”, partindo do pressuposto da necessidade de compartilhamento de responsabilidades e regime colaborativo entre diferentes órgãos na consecução da acessibilidade, atribui funções e ações específicas a essas distintas instituições públicas, pois, segundo esse mesmo documento:

[...] o desenvolvimento desta ação [a promoção da acessibilidade] resulta da parceria entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, das Prefeituras e Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito<sup>15</sup> e das escolas (Unidades Executoras Próprias – UEx)<sup>16</sup> contempladas, destacam-se, a seguir, as atribuições de cada ente envolvido (Brasil, 2011, p. 8-9).

Já no que concerne às fontes de financiamento das ações a serem desenvolvidas no âmbito do programa, destaca-se que: a União, com respaldo no Decreto Nº 6571/2008, deverá financiar as medidas de acessibilidade, no que diz respeito à adequação de caráter físico e

arquitetônico, além dos investimentos e aquisições das tecnologias assistivas. Assim, foi criado o sistema de disponibilização de recursos financeiros, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como modo de efetivar o Programa “Escola Acessível” (Resolução FNDE 27/2011).

Destarte, de acordo com o artigo 4º da Resolução CD/FNDE nº 27/2011: “os referidos recursos serão destinados tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de alunos e os correspondentes valores [...]” (Brasil, 2011, p.11). Na sequência, temos um Quadro 1 com o exemplificativo dos critérios adotados para a destinação dos recursos e respectivos valores:

Quadro 2 – Parâmetros adotados para a destinação dos recursos

<b>Intervalo de Classe de Número de Alunos</b>	<b>Custeio – R\$ (80%)</b>	<b>Capital – R\$ (20%)</b>	<b>Total – R\$</b>
Até 199	4.800,00	1.200,00	6.000,00
200 a 499	5.600,00	1.400,00	7.000,00
500 a 1000	6.400,00	1.600,00	8.000,00
Acima de 1000	7.200,00	1.800,00	9.000,00

Fonte: Brasil (2011, p. 11).

Visando à manutenção da legalidade, probidade, transparência e vinculação dos recursos financeiros transferidos, além das finalidades e objetivos estritamente expressos na legislação que respalda a política pública, a prestação de contas referente à utilização dos recursos transferidos pelo Programa “Escola Acessível” é de responsabilidade das Unidades Executoras (Resolução CD/FNDE nº 17/2011).

#### **4.2 Caracterização do lócus de pesquisa: Escola e Centro de Educação Infantil EMEIF Dom Hélder Câmara**

Na continuidade deste capítulo, realizarei a caracterização do lócus da pesquisa, apontando as especificidades socioeconômicas e culturais da clientela que o compõe, bem como os contornos institucionais da entidade. Essa caracterização é de extrema relevância para a pesquisa desenvolvida, uma vez que contém um quadro, ainda que parcial, da realidade concreta – o “chão da escola” que estudamos – e na qual, avaliaremos os processos, impactos e resultados da implementação do Programa “Escola Acessível”.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEIF I) e o Centro de Educação Infantil (CEI) Dom Hélder Câmara, localiza-se na Rua Frei Odilon, nº 624, no Conjunto Habitacional Floresta no bairro Álvaro Weyne, Fortaleza, Ceará. Vinculados, administrativamente, à Secretaria Municipal da Educação (SME) da Prefeitura de Fortaleza. O ato de Criação legal fez-se, a partir do Decreto Municipal nº 1083, de 28 de abril de 2000, publicado no Diário Oficial do Município, que instituiu oficialmente a escola como unidade da rede pública municipal. Já a Inauguração da escola, segundo registros do Instituto do Ceará (2014), deu-se em 10 de janeiro de 2000 – data que marca o início efetivo de suas atividades pedagógicas.

A instituição educacional homenageia Dom Hélder Pessoa Câmara (1909–1999), arcebispo e líder religioso brasileiro reconhecido internacionalmente por sua luta em defesa dos direitos humanos, da justiça social e da educação popular. Seu nome simboliza o compromisso da escola com a formação cidadã, ética e inclusiva, inspirando o trabalho educativo desenvolvido pela comunidade escolar.

A referida instituição constitui em um equipamento educacional integrado por duas estruturas de ensino distintas. Porém, uma gestão escolar que administra ambos os setores pedagógicos: o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental.

As informações acerca do contexto local são as seguintes: situada no Conjunto Habitacional Floresta, a escola foi criada em um período de expansão das políticas educacionais municipais voltadas à universalização do acesso ao ensino fundamental em Fortaleza. A região, de perfil residencial e popular, concentra famílias de trabalhadores e apresenta uma rede crescente de serviços públicos, comércios de bairro e equipamentos comunitários (igrejas, praças e centros de saúde). A escola está situada em uma área urbana, cujas características econômicas podem ser visualizadas a partir da presença de supermercados e mercearias, pois o bairro conta com várias opções para compras do dia a dia. Além disso, localiza os seguintes

empreendimentos: as farmácias, que são muito comuns nessa região; os estabelecimentos, como restaurantes, pizzarias, lanchonetes e fast-food, as quais oferecem opções de refeições rápidas próximo à escola; os serviços de saúde, clínicas particulares e hospitais; os postos de combustíveis, como Petrobras e Shell, próximos às vias principais do bairro; e as lojas de utilidades domésticas, de ferragens e materiais de construção, de roupas (moda) e de acessórios. O bairro conta, ainda, linhas de transporte público que ligam o bairro ao centro e a outras regionais de Fortaleza.

Desde sua fundação, a EMEF e Dom Hélder Câmara atua no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil, atendendo a crianças da comunidade local. Conforme o Projeto Político Pedagógico, o trabalho pedagógico da escola se orienta por princípios de educação inclusiva e cidadã, participação da comunidade escolar e valorização da diversidade cultural e social dos alunos. A unidade também participa de programas municipais e Federais, como o Programa “Escola Acessível”, “Mais Educação”, “Aprendizagem na Idade Certa” (PAIC) e ações de fortalecimento da leitura e escrita.

No que diz respeito à estrutura física, a escola na qual realizei a pesquisa, apresenta as seguintes características: uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma biblioteca; uma sala de apoio; uma sala de coordenação; uma sala de direção; uma sala de coordenação compartilhada, incluindo áreas administrativa e financeira; uma sala de professores; uma secretaria; uma sala de multimeios; um mini auditório; um pátio coberto; uma quadra coberta; uma cozinha; um “escovódromo”; uma sala de informática; um refeitório; treze salas de aula regulares; e cinco banheiros para uso dos(as) estudantes. Já o Centro de Educação Infantil – CEI, conta com a seguinte estrutura: quatro salas de aula, uma cozinha, um banheiro coletivo para as crianças, dois banheiros para funcionários, um mini pátio coberto, um refeitório improvisado e uma pequena área de lazer.

A escola tem ao todo 26 turmas, sendo do Infantil 4 e 5 até o 5º Ano, totalizando 560 alunos, enquanto o CEI tem 109 alunos matriculados. O somatório geral de alunos (Escola e CEI) perfaz o total de 669 estudantes atendidos. A clientela é, em sua maioria, composta por famílias oriundas de classes sociais pouco abastadas, em grande parte, formada por trabalhadores não especializados e com baixos níveis de escolarização e qualificação profissional, os quais complementam a renda com os recursos advindos dos programas sociais de transferência de renda do Governo Federal, tais como “Bolsa Família” e congêneres.

No que diz respeito à clientela específica de estudantes composta por pessoas com deficiência (PCD), a escola apresenta os seguintes números: 57 crianças PCD no turno da manhã e 51 crianças PCD no turno da tarde, com variadas necessidades especiais, porém, em sua maioria, alunos (as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O CEI, por seu turno, conta com 23 crianças PCD em seus quadros. O AEE atende tanto às crianças do CEI, como os (as) estudantes da escola, contabilizando um total de 131 crianças classificadas como PCD, divididas por turnos. Apesar de reconhecermos a extrema relevância do AEE e a importância desse serviço pedagógico especializado, não podemos deixar de ressaltar que, dada a grande quantidade de estudantes atendidos, o trabalho desenvolvido pelo equipamento de apoio educacional em questão torna-se muito desafiador e com eficiência limitada. Esse fato requer repensar seriamente os critérios de organização das turmas e matrícula nas escolas públicas do Brasil, que, via de regra, superlotadas.

Os quadros funcionais da instituição em tela são compostos do seguinte modo: uma diretora, três coordenadoras, uma secretária, dois funcionários de apoio à gestão, 17 funcionários terceirizados (quatro manipuladoras de alimentação, dois porteiros diurnos, zeladores, e dois vigilantes). Também é contemplada pelo Projeto Voluntariado da Prefeitura de Fortaleza, que são pessoas contratadas sem vínculo empregatício, das quais recebem apenas uma ajuda de custo. Esses Voluntários são alocados em diferentes funções, entre eles: os cinco Monitores do Projeto Aprender Mais que ministram reforço escolar as turmas; dez Assistentes de Inclusão, dos quais ajudam com os alunos com deficiências; dois Agentes da Paz que auxiliam nos conflitos entre os alunos; dois agentes de Busca Ativa, aqueles que acompanham e visitam os alunos que faltam a aula; e 25 professores (as).

Também, nessa etapa da caracterização geral da escola, é pertinente aos propósitos da pesquisa apresentar alguns resultados da instituição nas avaliações em larga escala (externas), como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEB). Essas provas aplicadas ao longo do segundo semestre de cada ano, cujos resultados refletem em um conjunto de condições institucionais e práticas pedagógicas e são entendidos de forma mais ampla. Nesse universo de fatores, a acessibilidade constitui, sem dúvida, uma variável extremamente importante para o desempenho acadêmico dos estudantes em tais avaliações.

As avaliações em larga escala, apesar de suas limitações, têm o condão de fornecer um retrato razoavelmente atualizado da proficiência dos estudantes nas disciplinas

consideradas básicas: Língua Portuguesa e Matemática e, por isso, são uma espécie de termômetro de como a aprendizagem está ocorrendo no estabelecimento do ensino. Desse modo, quanto aos números da proficiência no SAEB, temos: a média de proficiência da escola em Língua Portuguesa, na edição de 2023 da avaliação, teve um percentual de 205,35 — com 6,33% de alunos (a) no Nível 0 de proficiência (o mais baixo) e apenas 1,58% de alunos (a) no Nível 9 de proficiência (o mais alto de Língua Portuguesa) (Brasil, 2023). Apesar disso, é possível constatar uma evolução nos níveis de proficiência dessa disciplina, quando se analisa a série histórica do exame, visto que em 2011, a média de proficiência foi de 191,12. Também é importante frisar que a média de proficiência da escola no nível mais alto (Nível 9) está mais alta do que a média do município de Fortaleza que é de 1,43%, que é de 1,50% (Brasil, 2023). Já na proficiência em Matemática, podemos visualizar os seguintes resultados: 203,66, em 2023, quando a média do primeiro ano da série histórica foi de 198,1 em 2011. Temos, ainda, 2,38% de estudantes no Nível 0 de proficiência e 0,00 no Nível 10 (o mais alto na escala de proficiência desta disciplina) (Brasil, 2023). No caso da disciplina de Matemática, o nível máximo de proficiência da escola está um pouco abaixo daqueles apresentados pelo município de 0,40% em Fortaleza, 3,39% no estado do Ceará e de 1,01% no País.

Tais cifras “frias”, apesar de não refletirem a totalidade dos complexos processos institucionais, socioculturais e pedagógicos que acontecem na escola, ajudam a compreender as limitações enfrentadas nesse ambiente de educação formal. Pois, os baixos índices acadêmicos, certamente, são produto da falta de infraestrutura física e pedagógica, além das condições de trabalho precárias dos profissionais da educação. Ainda nesse conjunto, sem dúvida, estão enraizadas as falhas e desafios quanto à concretização da plena acessibilidade e da inclusão no âmbito escolar.

Concernente aos números da acessibilidade na escola investigada, foi possível relatar um considerável aumento nas matrículas dos estudantes com deficiência no ano de 2024 para 2025. Além disso, foi registrado um número de matrículas de 48 PCDs no primeiro ano citado e 108 no segundo ano mencionado, evidenciando um aumento de 125% na matrícula de alunos PCDs<sup>12</sup>. Com esses dados da pesquisa, podemos afirmar que esse aumento se deve à efetivação das políticas públicas voltadas para inclusão? Sim. Em nossa visão, todo o arcabouço

---

<sup>12</sup> Infelizmente, por questões operacionais da escola, não pudemos ter acesso às informações referentes à matrícula de crianças PCD do CEI, no ano de 2024.

legal, que inclui a inclusão e a acessibilidade nos dias atuais, foi, sem dúvida um fator que impulsionou e, de certa forma, “pressionou” os sistemas de ensino a perseguirem a causa da acessibilidade/inclusão. Entretanto, não se pode deixar de observar que esse processo, apesar de estar em curso e com avanços inegáveis, ainda apresenta falhas e problemas de diversas naturezas, os quais precisam ser seriamente analisados e corrigidos para a obtenção de melhores resultados.

### **4.3 Os complexos meandros da acessibilidade “real”: avaliando a implantação e os resultados do Programa “Escola Acessível”, na Escola e Centro de Educação Infantil EMEIF Dom Hélder Câmara**

A implantação de um programa é uma ação muito complexa e multidimensional, pois envolve múltiplos fatores que interagem de forma dinâmica e exercem influências mútuas. Trata-se de um sistema grande, formado por espécies de “microssistemas”, um todo cujas partes se conectam e cooperam entre si. Assim, desde as primeiras movimentações no sentido de implementar o Programa “Escola Acessível” na Escola e Centro de Educação Infantil EEMF Dom Hélder Câmara, esse multifacetado processo envolveu todos os atores sociais nele inseridos, os quais são: os agentes especializados e técnico-burocráticos do Governo Federal; os responsáveis pela elaboração do referido programa; os políticos que elaboraram o Programa em lei, os estados e municípios engajados na efetivação do programa; os gestores das escolas que aderiram ao programa; os membros das Unidades Executoras (UEX); e os responsáveis pela administração dos recursos e da prestação de contas acerca da aplicação diante de professores, funcionários, estudantes, entre outros. Nesse sentido, compreende-se que:

[...] o processo de implementação de políticas públicas é altamente interativo. **Muitos atores são envolvidos nos processos decisórios que levam à materialização das políticas.** Esses atores podem estar dentro ou fora das organizações, podem ser estatais ou não estatais, podem ser formais ou informais. As políticas públicas são atualmente implementadas por grupos multiorganizacionais que interagem defendendo diferentes perspectivas e valores (Hjern; Porter, 1993, p. 19, grifo nosso).

Admitida a veracidade da informação acima, é notório o forçoso em reconhecer que: “[...] para analisar implementação, portanto, é necessário entender quem são esses atores, como eles interagem e agem sobre a implementação” (Lotta, 2015, p. 86).

De igual modo, a política pública tem múltiplas camadas que se sobrepõem e igualmente se influenciam ao longo de seu planejamento e execução. Assim, o técnico, o jurídico, o financeiro, o logístico, o operacional, dentre outros aspectos, precisam estar em um equilíbrio razoável e harmonia, para que o referido programa alcance os objetivos para os quais foi criado.

A complexidade quanto aos processos de implementação das políticas públicas, também diz respeito à natureza e à abrangência das hierarquias, dos comandos e dos processos decisórios de seu interior. Assim,

[...] a formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que podemos chamar de cadeia decisória. As políticas públicas são constituídas por diversas camadas decisórias – às vezes hierárquicas, às vezes paralelas. Essas camadas são compostas por atores responsáveis por decidirem temas ou questões distintas ao longo das políticas públicas (Hill; Hupe, 2002, p. 40, tradução nossa).

Os processos decisórios e tomadas de decisão dependem de uma série de variáveis, as quais englobam, não apenas simples comandos em relações hierarquizadas e verticais, mas, comportam e pressupõem embates, dissensos, negociações, coalizões de interesses e vontades, dentre outras possibilidades e arranjos. “Esses sistemas dependem de construção de negociações, consensos e sistemas de adesão para funcionarem. As análises sobre implementação devem, portanto, analisar esses processos” (Hup; Hill, 2003, p. 67, tradução nossa).

É conveniente, a esse ponto do trabalho, pontuar que existem pelo menos dois modelos básicos de processos decisórios. Para Hup e Hill (2003, p. 32, tradução nossa), tais formatos seriam: o primeiro tipo, denominado *multi-learyng* (várias camadas), no qual há vários atores portadores de poder decisório ou investidos de mandato legal para tomar decisões. Sobre esse primeiro modelo, tem-se como exemplo: [os] sistemas federativos em que um ente não tem hierarquia diante dos demais. Nesse caso concreto, há uma repartição de poderes entre os entes federativos (União, Estados e Municípios), de modo que um ente não se sobressai ou sobrepõe aos demais. Porém, ao contrário, o sistema integra uma corresponsabilização entre todos esses entes, a qual implica em uma repartição de competências e atribuições (obrigações e funções).

Por outro lado, em comparação, os processos decisórios do tipo *multi-level*:

[...] há vários níveis hierárquicos envolvidos na decisão. Na medida em que há subordinação, os atores precisam coordenar suas ações baseadas em incentivos e controles, em decisões que são passíveis de *enforcement* e de avaliação por parte dos

superiores. E esse vira o objeto analítico para quem observa processos de implementação que envolvem vários níveis hierárquicos (Hill; Hupe, 2003, p. 40).

No caso do programa avaliado por nós, trata-se de uma política pública classificada como de natureza híbrida e intermediária entre ambos os modelos teóricos anteriormente descritos, pois, apesar de haver autonomia de cada uma das partes integrantes do programa (SECADI, FNDE, Prefeituras, UEx), marca do modelo *multi-learyng*. Entretanto, no aspecto administrativo, acontece o acompanhamento e a fiscalização do processo de implementação da referida política pública por instâncias “superiores”. Nesse sentido, senão, vejamos: lemos no Documento Orientador do programa, que diversos entes distintos deveriam atuar em parceria para a plena execução dos objetivos proclamados nesse documento. Esses entes são: o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); as Prefeituras e Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal (Entidades Executoras – EEx); e das escolas (Unidades Executoras Próprias – UEx) (Brasil, 2011, p. 8-9).

O texto deixa explícito que cada um dos entes envolvidos é dotado jurídico e administrativamente de atribuições e funções específicas, por exemplo: à SECADI competiria elaborar o documento orientador do programa, entre outras funções; ao FNDE caberia divulgar a relação nominal das escolas a serem contempladas, por meio do sítio eletrônico do órgão em questão, dentre outras ações; às UEX, entre várias outras atribuições, competiria elaborar Plano de Atendimento por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), disponível em sítio específico. Isso denota o caráter “não hierárquico” do programa, pelo menos na acepção mais comum ou “clássica” do termo hierarquia, enquanto controle autoritário, rígido e ostensivo dos entes e órgãos superiores sobre unidades meramente executoras de tarefas.

Assim, o “Escola Acessível” não pode ser classificado como uma política exclusivamente *multi-level*, em virtude dessa margem de descentralização e autonomia dada aos entes copartícipes. Por outro lado, há sistemas de fiscalização verticais no programa, como podemos perceber, presente naquilo que está descrito no documento orientador do programa, que relata, *in verbis*, ser obrigação/atribuição dos estabelecimentos de ensino (UEx): “[...] garantir livre acesso às suas dependências a representantes do MEC/SECADI e do FNDE quando em missão de acompanhamento e auditoria” (Brasil, 2011, p. 11). Ou seja, embora não se possa dizer que o programa “Escola Acessível” seja dotado de rígidos controles institucionais

e faça parte de uma estrutura organizacional, administrativa e gerencial extremamente hierarquizada, na qual os níveis de poder e comandos superiores ditam normas e procedimentos que são somente executados por planos hierárquicos mais baixos, há, ainda assim, fiscalização e acompanhamento das ações por parte de determinadas entidades, bem como a obrigação de prestação de contas dos recursos transferidos.

Na repartição de prerrogativas e atribuições entre os distintos entes que compõem a rede de implementação do programa, destaca-se significativa autonomia das partes, tanto que a verba oriunda do Governo Federal é transferida automaticamente às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sem a necessidade de intermediações, por exemplo, na esfera estadual. Entretanto, apesar de tal autonomia da escola, há a atuação de entes do Governo Federal (representantes do MEC/SECADI), os quais são atores “de fora” do plano escolar/local e que, em missão oficial de acompanhamento e auditoria, têm a função de fiscalizar o processo e garantir a realização das ações previstas, o alcance dos objetivos estipulados pelo programa e evitar que haja o que a legislação denomina de desvio de finalidade (conceito jurídico). Essa característica não permite classificar o “Escola Acessível” como exclusivamente *multilearyng*.

Quanto à implementação do Programa “Escola Acessível” na Escola e Centro de Educação Infantil EEMF Dom Hélder Câmara, essa ocorreu no ano de 2017. É importante registrar que o Projeto Político Pedagógico da referida instituição, com última versão atualizada em 2022, é bastante silente no que diz respeito à questão da acessibilidade e inclusão. Para que tenhamos uma ideia desse “silêncio”, analisaremos alguns trechos específicos, considerados pontos-chave do referido documento pedagógico.

Já na apresentação, quando se realiza uma espécie de “justificativa” da relevância pedagógica/institucional e social do documento, não há nenhuma menção explícita à questão do complexo desafio da promoção da acessibilidade no ambiente escolar. Porém, apenas ideias genéricas que apontam para a busca da escola em construir um ambiente de “emancipação humana”, como no trecho reproduzido na sequência:

[...] O Projeto Político-Pedagógico **vem organizar todo o trabalho pedagógico da escola, levando em consideração a sua relação intrínseca com a realidade social em que a sua comunidade escolar está inserida, refletindo diretamente no direcionamento das ações socioeducacionais oriundas das Políticas Públicas de Educação.** O PPP documenta e reflete a nossa realidade escolar. Como fazemos o ambiente escolar? Que escola queremos construir? Que aluno queremos formar? Que

educador somos? Quais ações são necessárias para concretizar este sonho? Para isto, o PPP é um documento que deve ser sempre visitado, revisado, analisado e atualizado permanentemente. Assim, seus resultados dependerão muito do empenho e compromisso de cada um, que passa a ser o corresponsável pela sua concretização no dia-a-dia das escolas. Todos da EMEIF Dom Hélder Câmara devemos ter o desejo vivo de abraçar o Projeto Político-Pedagógico, tendo o propósito firme de vivenciá-lo, tentando encontrar saídas corajosas e ousadas para vencer os desafios que por certo virão, já que a educação não vive fora da globalização e tem **uma função social explícita de transformá-la em favor da emancipação e igualdade** humana (Projeto [...], 2004, p. 1).

O trecho acima merece análise. Embora se diga que o PPP mantém relação intrínseca com a realidade social na qual a escola está inserida, não há ao longo do texto alusão à necessidade de promoção da acessibilidade — bandeira internacional defendida pelo Brasil como membro da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento ainda menciona que o PPP está ancorado nas ações educacionais propostas a partir das políticas públicas. No entanto, mais uma vez aqui, há a ausência de referência aos conceitos de “acessibilidade” e “inclusão”, que estão, inclusive, em alta na agenda das discussões e prioridades das gestões pública e privada nos dias atuais. E sabemos que há em todas as esferas de poder e da parte dos entes federados, iniciativas nesse sentido.

Finalmente, no excerto menciona que a educação “[...]tem uma função social explícita de transformá-la [a sociedade] em favor da emancipação e igualdade humana” (Projeto [...], 2004, p. 1). Assim, optou-se pela utilização do termo mais genérico “igualdade humana”, o que nesse contexto específico, nos parece problemático. Em uma análise detalhada, a utilização do termo “igualdade”, ao invés daquele que nos parece mais adequado ao espaço escolar, qual seja, “equidade”, revela um sintoma de falta de conhecimento por parte dos elaboradores do projeto e, por conseguinte, de parte dos membros da escola analisada acerca dos fundamentos teóricos e legais da acessibilidade.

No início da leitura do documento escolar, cogitamos a possibilidade de que, embora essas referências não tenham sido apresentadas na introdução do Projeto Político e Pedagógico (PPP) – afinal, uma introdução apenas dá um esboço geral do texto completo que seguirá - poderiam constar nas etapas posteriores, o que, de fato, não ocorreu.

Na parte do PPP denominada “diagnóstico: a escola que temos”, mais uma vez não encontramos menções à questão da acessibilidade escolar. Descreve-se detalhadamente a estrutura física da escola, o quadro de gestores, professores e funcionários, os projetos implementados, os detalhes ainda a serem implementados, o tipo de contexto institucional e a

relação vivenciada entre a escola e a comunidade do entorno (o bairro), dentre outros pormenores. No entanto, certamente, não há alusão às limitações existentes, no que tange à plena promoção da acessibilidade no ambiente escolar. Já na seção que descreve os “pontos de dificuldade” da escola, os seguintes aspectos são elencados:

Conter o avanço da violência externa e interna na rotina escolar; conscientizar nossos alunos do perigo de se envolver com o consumo e tráfico de drogas; conscientizar nossos alunos quanto à preservação do espaço escolar e meio ambiente; mais encontros entre a comunidade escolar para análise dos trabalhos realizados atualmente e projetar os trabalhos futuros (Projeto [...], 2004, p. 9).

Aqui também, temos uma lacuna do PPP quanto às questões da acessibilidade e inclusão no campo escolar. Note-se que, no trecho exposto, a questão da acessibilidade não é apresentada como um fator limitador ou mesmo um desafio a ser enfrentado e superado pela escola. Mais uma vez, ocorre esse processo de “invisibilização” das pessoas com deficiência na construção das diretrizes pedagógicas e institucionais. No chamado “Marco Referencial – a escola que queremos”, pode ser verificada uma omissão idêntica, conforme atesta a transcrição literal de outro trecho do PPP:

**Precisamos construir uma sociedade mais justa** e a EMEIF Dom Hélder Câmara faz parte desta missão, oportunizando aos seus alunos um ensino de qualidade e uma formação humana do ser crítico e consciente, capaz de refletir e agir na transformação social. Para tanto, precisa haver um engajamento profundo de todos que fazem esta escola, planejando ações eficazes, executando-as e avaliando-as, a fim de que todos os envolvidos venham somar e multiplicar os conhecimentos na busca da escola pública de qualidade que queremos ser e necessitamos ter. (Projeto [...], 2004, p.10, grifo nosso)

Em nossa compreensão, o conceito de “sociedade justa”, embora comporte muitas questões e desdobramentos, está incontornavelmente atrelado à conquista da equidade em todas as suas diferentes esferas e, portanto, também no espaço da escola. Pensamos que o trecho destacado na citação anterior é falho, justamente por deixar não citar a luta pela equidade em todas as suas múltiplas facetas, cores e demandas étnico-raciais, de gênero, socioeconômicas e, logicamente, das pessoas com deficiência (PCD). Assim, diluir tais bandeiras específicas, prementes e urgentes no vago termo “justiça social”.

Na análise do “Objetivo Geral” e “Objetivos Específicos” da escola, infelizmente, vemos repetido o mesmo “vazio” conceitual e valorativo, quanto à demanda de promoção da acessibilidade. Não há sequer um deles que mencione, ainda que junto às outras demandas

correlatas e citadas no parágrafo anterior, a promoção da acessibilidade no espaço institucional enquanto horizonte a ser seguido pela escola, conforme é possível compreender no trecho a seguir:

5. Objetivos: nossa escola tem por objetivo “canalizar todos os esforços a fim de garantir a eficiência do ensino, contribuindo para a promoção humana e construção do ser crítico e consciente de sua participação na sociedade”. 5.1. Objetivos específicos da EMEIF Dom Hélder câmara: Proporcionar o desenvolvimento sócio-cognitivo (sic) dos nossos educandos, através da aquisição da leitura e escrita compreensiva através do letramento, do a aquisição de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e os valores éticos, morais e cristãos. Estimular o fortalecimento dos vínculos familiares e dos laços de solidariedade humana que assenta a vida social entre a escola e a família dos nossos educandos. Reduzir os índices de reprovação e evasão escolar de todas as turmas, e em especial, desenvolver estratégias eficientes de controle para a redução da evasão escolar das turmas de EJA. Atingir os níveis de projeção do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para a Educação Municipal de Fortaleza. **Garantir uma Gestão Escolar Participativa e Democrática**, com transparência e ética. (Projeto [...], 2004, p.11, grifo nosso)

Nesse trecho do PPP, a escola foca seus objetivos principalmente nos aspectos de melhoria em relação à proficiência em leitura e escrita dos estudantes. Do mesmo modo, no desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes expostos na documentação oficial relacionada ao currículo, e no que diz respeito do aumento dos índices acadêmicos e da redução da evasão e da reprovação. Esse trecho denota um viés bastante “tecnicista” e relacionado ao paradigma centrado em resultados acadêmicos e seus números, inclusive a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição, do qual sabemos ser a orientação dos sistemas de ensino, em detrimento de outros aspectos da gestão. Também, faz menção ao fomento de valores morais, éticos e cristãos e ao fortalecimento da parceria família-escola. Por fim, destaca-se a questão da garantia de uma gestão participativa e democrática. Conquanto, mais uma vez, não há uma linha sobre acessibilidade, o que é irônico e de certa forma até contraditório, posto que a promoção da acessibilidade, segundo diversas pesquisas na área da educação, é condição *sine qua non* para a construção de uma escola efetivamente democrática.

Apesar das observações realizadas até aqui acerca das lacunas teóricas, conceituais e valorativas do PPP da escola, no que tange à demanda da acessibilidade, é necessário realizar algumas ponderações em relação a esse aspecto, a fim de que nossa análise não pareça refletir em uma espécie de “caça às bruxas” no ambiente escolar. Isso não é nossa intenção na pesquisa. Em primeiro lugar, deve-se ressaltar a rotina de intenso ativismo dos gestores, funcionários e

professores da escola. Quem visita o espaço escolar, ainda que somente uma vez —o que não foi o nosso caso —, poderá constatar *in loco* o quanto todos os atores sociais citados laboram de acordo com uma carga extremamente densa e exaustiva de obrigações de natureza burocrática, pedagógica e disciplinar. São inúmeras as exigências, entre as quais algumas programadas com certa antecedência e previsibilidade. Porém, outras são demandas de última hora, algumas com necessidade de retorno imediato, advindas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e outros órgãos.

Em nossas visitas à escola, a interação, sobretudo com gestores, seguiu na prática com o mesmo “roteiro”. Esses atores participantes, literalmente, se encontravam correndo de um lado para o outro e se desdobrando entre múltiplas tarefas simultâneas no espaço escolar. Chegou no ponto de quase não ser possível completar os momentos diálogos com eles, sem que houvesse uma interrupção de terceiros para comunicar problemas de natureza administrativa, disciplinar ou dar conta da chegada de novas demandas da parte dos setores hierarquicamente superiores.

Outro “desconto” necessário a ser dado aos já mencionados “silêncios” sobre a acessibilidade no PPP analisado é recente “despertar” de uma consciência mais ampla por parte da sociedade civil organizada e dos próprios Estados e Governos, quanto à importância de promoção dessa pauta tão urgente e cabal. De fato, embora a luta das próprias pessoas com deficiência, de seus familiares e aliados sociais tenha surgido há muito tempo, a acessibilidade é bastante nova enquanto agenda estatal e tema relevante introduzido em pauta no contexto sociocultural. O próprio termo técnico-jurídico atualmente em vigor para definir as pessoas com deficiência (PCD) é extremamente recente, já que passou a ser adotado, somente em 2006, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

Além disso, embora já estejam em curso, deve-se ressaltar que as formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação, de um modo geral, ainda são incipientes quanto ao fornecimento de disciplinas obrigatórias, cursos complementares e de extensão acerca da acessibilidade. Esse processo de adequação às novas exigências postas pela urgente demanda de uma sociedade e, particularmente de uma escola acessível, ainda está em curso e exige de diversas esferas (universidades, sistemas de ensino, escolas, etc.) novas posturas, ações e providências em construção. Nesse ponto, compete salientar que são poucas as formações destinadas aos/às pais/mães/responsáveis pelos (as) estudantes, o que certamente é um fator caracterizado enquanto obstáculo no processo de concretização da acessibilidade escolar, visto

que esses atores são muito relevantes nesse processo. Esse empecilho, infelizmente evidencia o despreparo de muitos professores, gestores e outros atores escolares em relação à questão da acessibilidade.

Por fim, a escola não é alheia à história e às dinâmicas processadas fora dela e, enquanto microcosmo social, reproduz todos os valores que advém de seu entorno. Embora, logicamente, tenha relativa capacidade de superar os valores deturpados e nocivos por meio da ação de seus atores e do apoio da própria sociedade. Nesse sentido, a enraizada “cultura capacitista” vigente em nosso país, fruto do processo histórico detalhado no primeiro capítulo da pesquisa, tem seus adeptos e afetados no ambiente educacional e, somente com um caminho de conscientização mais amplo, contínuo e afetivo da comunidade escolar, poderá ser mitigada.

Dando continuidade à descrição e análise do processo de implementação do Programa “Escola Acessível” na instituição pesquisada, essa implantação seguiu os trâmites regulares, pelos quais passam todas as escolas contempladas com os recursos da referida política pública. Em primeiro lugar, o MEC apontou as escolas consideradas aptas a receber os recursos destinados à implantação do programa. Em seguida, a lista das escolas escolhidas foi divulgada pelo FNDE.

Na continuidade, as escolas interessadas em aderir ao programa, ratificam sua participação por meio do sistema (plataforma on-line) destinada ao cadastro. Na fase posterior, a escola — teoricamente com a participação e engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo os organismos colegiados —, elaborou o Plano de Aplicação no formato de um documento exigido pelo FNDE com a descrição de todas as ações a serem desenvolvidas, no sentido de promover a acessibilidade em diversos níveis. Como exemplo desse processo, a descrição incluiu: infraestrutura física/arquitetônica; mobiliário acessível; equipamentos e recursos pedagógicos (tecnologias assistivas), sinalização tátil e visual, entre outros. Após a aprovação do plano supracitado, o MEC transferiu os recursos (custeio e capital) à escola, da qual utilizou a verba, de acordo com as disposições legais — Norma Técnica 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e o Decreto N° 5296/2004. Posteriormente, a escola prestou contas ao FNDE, que por sua vez, aprovou a referida prestação, encerrando o ciclo do repasse.

Nesse ciclo de repasse do programa, a escola recebeu o montante de R\$ 12.741,25, do qual R\$ 2.500,00 eram destinados a despesas de capital — trata-se de despesas públicas para a aquisição de bens de capital, ou seja, bens duráveis que aumentam o patrimônio público — e

R\$ 10.241,25 direcionados aos gastos com custeio — despesas correntes, ou seja, destinadas à manutenção do funcionamento adequado dos serviços públicos. Embora não criem ou ampliem o patrimônio público, esse investimento fundamental ao funcionamento dos serviços estatais. (Fortaleza, 2019).

Com esse recurso foram realizadas as seguintes ações contempladas do Plano de aplicação no plano infraestrutural/arquitetônico, incluindo a melhoria nas rampas de acesso à entrada da escola e ao refeitório: a construção de rampas de acesso às salas de aula de ensino regular, naquelas onde as crianças com deficiência de mobilidade reduzida estudavam; a construção de rampa de acesso à quadra poliesportiva que, no entanto, por ser íngreme, dificulta a locomoção dos cadeirantes e exige o auxílio de terceiros, comprometendo a autonomia; a construção de barras de apoio, também localizadas na quadra poliesportiva; o alargamento de portas das salas de aula e dos banheiros para alunos cadeirantes; a reforma da rampa de acesso ao pátio; a substituição de portões estreitos por mais largos, a fim de facilitar o acesso dos cadeirantes ao bebedouro.

Quanto ao plano do mobiliário: a aquisição de mesas reguláveis para cadeirantes e de cadeiras de rodas; a sinalização tátil e visual em todo o espaço da escola. E o plano pedagógico, do qual inclui a aquisição de diversos recursos pedagógicos para a Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

#### ***4.3.1 “Acessibilidade na voz de quem vive a escola”: relatos da percepção das profissionais da educação da EMEIF e CEI D. Hélder Câmara acerca da acessibilidade no ambiente escolar.***

Apesar da complexidade do fenômeno da acessibilidade, constituído por muitas nuances, bem como de múltiplas percepções que esse fenômeno pode evocar nos diferentes sujeitos — a depender dos distintos lugares de observação, experiências pessoais, preconceitos e perspectivas valorativas —, a partir desse ponto, realizaremos a análise das falas das profissionais da educação (professoras e gestoras) lotadas na escola investigada. Assim, tem-se o intuito de procurar captar e interpretar, pelo menos em parte, as percepções dessas profissionais, ou seja, como elas perceberam como aconteceu o processo de implementação do Programa “Escola Acessível” em seu ambiente de atuação e como, de modo geral, avaliam em que grau a acessibilidade tem se concretizado no referido ambiente.

Sabemos que, o processo de escuta do “outro” em todas as áreas e particularmente no trabalho de pesquisa acadêmica, não pode ser entendido e tratado como algo simplista, mecânico e linear, pois é perpassado por muitos fatores e possibilidades que certamente influenciam tanto a recepção das indagações por parte do entrevistado e colaborador, quanto as respostas que esses fornecem ao pesquisador. Essa complexidade inerente à própria construção do saber, é abordada por Dalkir (2005 *apud* Elias; Sartori; Almeida, 2022) e por Nonaka e Takeuchi (1997), quando esses últimos afirmam que:

O conhecimento tem em sua base os elementos dados e a informação está diretamente ligada a pessoas, pois represent uma relação de ação com as crenças, vivências e experiências dos indivíduos, esse conhecimento pode ser caracterizado em dois tipos: tácito e explícito. O conhecimento tácito distingue-se pela subjetividade, complexidade para ser formalizado, registrado, comunicado ou compartilhado. É um conhecimento intuitivo, pessoal, não articulado, configurando-se como um modelo mental criado a partir de ações, estudos, vivências, experiências e, muitas vezes, de difícil reprodução e armazenamento. As características do conhecimento explícito mostram-se em representações tangíveis como gravações, escritas e imagens, bem como pode ser apresentado e sistematizado a partir de palavras, números, sendo de fácil comunicação e disseminação por meio livros, softwares, fórmulas científicas, etc. O conhecimento explícito é a representação concreta de um conteúdo que foi capturado, transferido de produtos, serviços, informações de diversas naturezas (Nonaka; Takeuchi, 1997, p. 11).

Assim, como preconiza o trecho citado, toda a construção de conhecimento está permeada de subjetividades e interfaces caracterizadas pelo universo mental, psicológico e cultural de seus produtores, entrevistadores e seus colaboradores. Desse modo, esses sujeitos estão propensos a “ruídos”, mal-entendidos, silêncios absolutos, “verdades parciais”, muitas informações veladas ou informações que necessitam ser “garimpadas”, pois são fraseadas do texto e, ainda, modificadas pelo trabalho de memória. Aqui, a memória pode indicar a forma seletiva, do qual não registra todos os fatos e processos, mas filtra, seleciona e escolhe por diversas razões subjetivas — o que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido.

Nesse trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito profissionais da educação da EMEIF Dom Hélder Câmara, sendo essas colaboradoras organizadas em: duas professoras lotadas em sala de aula de Ensino Regular, dentre as quais uma da escola e outro do CEI; três coordenadoras pedagógicas, sendo duas da escola e uma do CEI; duas professoras lotadas no AEE; a diretora do CEI e da escola.

As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente da escola, a fim de tentar captar as reações das entrevistadas em seu local de trabalho, em meio à vivência cotidiana, as

impressões mais imediatas e os desafios relativos à acessibilidade. As professoras lotadas em sala de aula foram entrevistadas na sala de planejamento, enquanto as professoras do AEE foram ouvidas no espaço pedagógico. Já a diretora e as coordenadoras foram entrevistadas nas salas da direção e coordenação, respectivamente. As escutas foram realizadas de forma individual.

Antes da realização das entrevistas, as colaboradoras foram informadas detalhadamente acerca dos objetivos da pesquisa e de seus usos científicos. Foi esclarecida que investigação acadêmica já havia sido avaliada e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Essas participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevistadora procurou deixar as colaboradoras o mais à vontade e confortável possível, informando-as que, a qualquer momento, poderia parar suas falas, regravar, em casos dos quais as entrevistadas desejassem ou expressar livremente suas opiniões e impressões sobre os assuntos abordados. Além disso, poderiam manifestar quaisquer dúvidas ou comentários à entrevistadora.

As entrevistas seguiram um modelo de perguntas semiestruturado (Apêndice A - Entrevistas). No entanto, a entrevistadora manteve-se aberta e atenta à possibilidade de acréscimos de novas perguntas ou modificação das perguntas previamente elaboradas, a depender da conveniência, necessidade e oportunidade do momento. A ordem das entrevistadas foi aleatória. Com o objetivo de preservar a identidade e intimidade das colaboradoras, foram utilizados pseudônimos ao final das transcrições das falas evocadas na análise. O tratamento qualitativo das falas “coletadas” deu-se pelo método da Análise de Conteúdo, o qual detalharemos na sequência.

A análise de conteúdo constitui um método de pesquisa usado para efetivar as pesquisas de natureza qualitativa e aquelas que contenham conteúdos como: documentos, falas, textos e entrevistas. Esse método busca reconhecer padrões ou paradigmas no conteúdo analisado, além de estabelecer categorizações, significados e informações (explícitos ou velados) e a recorrência a temas, assuntos e referências analisadas em um dado material. No processo de utilização desse método, entretanto, não há uma separação absoluta e estagnada entre o qualitativo e o quantitativo, os quais são pensados de forma interativa e dialógica, pois:

**[...] a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação.** Somente os índices é que são retidos de maneira não frequência, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em

discursos semelhantes. Em conclusão, pode-se dizer o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual (Bardin, 1977, p. 11).

Ainda no campo da teoria, ao explicitarem algumas características fundamentais da análise de conteúdo, diferenciando-a da teoria e método da análise de discurso, método recorrente no meio acadêmico, Vilela Júnior e Carvalho (2000, p. 2) contrastam que:

É importante esclarecer que a análise de conteúdo não deve ser confundida com a análise do discurso, uma que ambas apresentam metodologias bastante diferenciadas e normalmente apresentam objetivos distintos. A análise do discurso pretende compreender e refletir sobre os discursos que os sujeitos fazem para além daquilo que é óbvio no mesmo. Por exemplos, os silêncios dizem! O tom da voz, *idem*. Na Análise de Conteúdo o objeto de estudo é o registro em si, presente em um texto, um documento, uma fala ou um vídeo. Num certo sentido podemos dizer que a análise de conteúdo está contida na análise do discurso, mas o inverso não ocorre.

De acordo com autores citados acima, a análise de conteúdo é composta por três fases distintas, detalhadas a seguir Vilela Júnior e Carvalho (2000, p. 2-5):

- I. **Definição da unidade de análise** – consiste em identificar o elemento central que será examinado, normalmente relacionado a palavras-chave ou proposições sobre um tema específico. Por exemplo, se estamos lidando com o tema “Educação física”, a unidade de análise pode ser a relação entre Cultura Corporal e Educação Física, já que ambas estão intrinsecamente ligadas, considerando que a primeira é entendida como um dos possíveis objetos de estudo da segunda.
- II. **Estabelecimento das categorias de análise** – envolve organizar e classificar as informações coletadas, identificando os temas principais presentes na comunicação. Essas categorias podem ser divididas em dois eixos: um relacionado à Cultura Corporal e às palavras-chave presentes nos discursos de vídeos disponíveis na internet; e outro voltado à compreensão de Educação Física e aos termos-chave utilizados nas falas desses mesmos vídeos.
- III. **Seleção da amostra de material a ser analisado** – corresponde à definição dos critérios utilizados para a escolha do conteúdo que será examinado. No caso de vídeos disponíveis no YouTube, por exemplo, os critérios adotados

podem incluir o número de visualizações nos últimos seis meses e a classificação “educacional” fornecida pelas opções de filtragem da plataforma.

Assim, guiados pelas premissas da análise de conteúdo, anteriormente explicitadas, as entrevistas com as colaboradoras (profissionais da educação da escola investigada), têm alguns pontos-chave ou informações que se repetem, compondo um padrão: para as entrevistadas, embora já tenham sido dados passos importantes no sentido de buscar a realização da inclusão e acessibilidade no ambiente escolar, essa acessibilidade ainda não é a aquela almejada ou “ideal”, quando se tem como horizonte a legislação sobre essa demanda sobre os anseios e as necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo elas, tal incompletude dá-se por uma série de fatores. Vejamos algumas falas das colaboradoras, que corroboram essa afirmação:

A acessibilidade não é plenamente garantida. Conforme mencionado anteriormente, o acesso ao primeiro andar da escola é limitado. Além disso, o revestimento com pedras soltas na entrada da instituição dificulta a locomoção de pessoas com deficiência física. Observa-se, ainda, a necessidade de formações mais específicas tanto para as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto para as professoras regentes e a equipe gestora, a fim de promover práticas pedagógicas mais inclusivas. Embora a escola apresente alguns recursos que favorecem a acessibilidade, como rampas de acesso, portas amplas e mobiliário adaptado para cadeirantes, ainda existem limitações significativas, por exemplo alunos com deficiência física não conseguem acessar as salas localizadas no primeiro andar, uma vez que o prédio dispõe apenas de escadas, sem elevadores ou plataformas elevatórias (Fala da colaboradora – Vitoria Regia-Professora do AEE).

A fala transcrita expressa a opinião da entrevistada, segundo a qual há alguns empecilhos que se antepõem à obtenção de uma escola plenamente inclusiva e acessível. No caso concreto, sob a percepção da colaboradora, são eles: problemas de natureza arquitetônica a partir da existência de pavimento superior sem rampa, o que limita o acesso dos cadeirantes a esses espaços, e da presença de pedras soltas no revestimento do piso da entrada. Esses problemas igualmente são resumidos em um aspecto dificultador da locomoção de PCD. No entanto, é digno de nota, o fato das observações da colaboradora evidenciar que os fatores que limitam a acessibilidade plena na escola em que atuam, não se restringem ao mero plano das barreiras arquitetônicas (estrutura física).

A esse respeito, a literatura especializada sobre inclusão e acessibilidade tem reiterado a permanência de um discurso que associa acessibilidade apenas à adaptação e

alteração das estruturas físicas, como se isso fosse suficiente para garantir a acessibilidade. Assim, para Martins (2014, p. 129): “[...] acessibilidade muitas vezes é entendida apenas como eliminação de barreiras arquitetônicas ou adaptação física, mas que ela deve também considerar as dimensões da informação e da atitude”. Na mesma perspectiva crítica, Silva (2015) aponta que, no Brasil, a acessibilidade é quase sempre pensada em termos de rampas ou banheiros adaptados, fato que expõe uma limitação sobre esta matéria.

De igual modo, outra entrevistada nos fornece uma visão também negativa sobre a acessibilidade na escola em que atua no magistério, posto que, conforme ela:

A escola não foi planejada arquitetonicamente para atender crianças deficientes. Não temos banheiros adaptados, as rampas de acesso são insuficientes, os materiais pedagógicos direcionados a esse público são escassos e a sala de recursos multifuncionais que temos, não consegue atender com qualidade, devido ao grande número de crianças deficientes matriculadas (Fala da Coordenadora da Educação Infantil- Cravo).

A visão um pouco mais ampla e acertada sobre acessibilidade educacional, também emerge na fala da mesma colaboradora antes citada, quando essa enumera alguns aspectos positivos acerca da inclusão/acessibilidade: “[A escola] apresenta alguns recursos que favorecem a acessibilidade, como rampas de acesso, portas amplas e mobiliário adaptado para cadeirantes. **Além do planejamento colaborativo entre as professoras regentes e a professora do AEE.**” (Fala da Professora do AEE,- Carmelia). A alusão à importância de uma prática pedagógica integrada — o que logicamente inclui o planejamento — entre professoras regentes e professoras do AEE, revela um alentador despertar para a consciência da necessidade de incluir a acessibilidade em todas as ações na escola — inclusive os movimentos e dinâmicas de natureza didática/instrucional —, e não apenas mantê-la como uma espécie de “apêndice” reduzido à arquitetura, mobiliário etc. Trata-se de uma inflexão e um início de um processo de ruptura com a lógica antes denunciada por Martins (2014) e Silva (2022).

Quanto à visão das entrevistadas acerca do grau em que todos os segmentos da escola costumam abordar e discutir a questão da acessibilidade, as falas das colaboradoras, em sua maioria, esboçaram um posicionamento de negação, de modo a enxergar esse processo ainda em desenvolvimento e bastante incompleto, conforme atesta a seguinte fala:

Acredito que essa questão apresenta uma realidade bastante diversa. Falar sobre inclusão e sobre as necessidades das pessoas com deficiência ainda é um tema

delicado e, por vezes, polêmico. Observa-se que, dentro da escola, e não me refiro apenas na unidade em que trabalho, o movimento de conscientização costuma ser mais evidente quando parte do professor da sala de recursos. A postura da gestão também influencia fortemente: em algumas situações, o tema é valorizado e debatido; em outras, acaba sendo silenciado: Há professores engajados, que defendem e promover a inclusão, mas também **há aqueles que permanecem em sua zona de conforto, reproduzindo discursos e atitudes capacitistas que ainda precisam ser desconstruídos** (Fala da Professora Efetiva do AEE- Vitória Régia, grifo nosso).

A entrevistada anteriormente citada, afirma que, infelizmente, a preocupação dos atores sociais que labutam na escola com a questão da acessibilidade, não é contínua e parece “reger-se” por espécies de “ondas” ou momentos específicos e pontuais. Isso denota que a compreensão e o compromisso com a acessibilidade não estão ainda plenamente incorporados ao conjunto de valores, posturas e atitudes daqueles que integram a unidade escolar investigada. Há, inclusive, a menção à existência de posicionamentos capacitistas no âmbito da instituição.

Também, a opinião de outra colaboradora, ratificou as limitações quanto à frequência e periodicidade da abordagem das temáticas da inclusão e acessibilidade no meio escolar, visto que ela se expressou sobre o assunto, nos seguintes termos: “percebo que as falas voltadas para esse tema, só vem em pauta, mediante a necessidade ir acontecendo” (Fala da Professora do Infantil 4 da Escola, Margarida).

A opinião da última colaboradora reitera que a temática da acessibilidade ainda não é um assunto habitual, corriqueiro e “comum” na escola, já que nesta fala específica, ela afirma que o tema só vem à tona em situações pontuais ou emergenciais, talvez a chegada de mais alunos (as) PCD ou estudantes com deficiências com as quais os profissionais da escola ainda não haviam lidado antes; situações de capacitismo ou incompreensão entre professoras, responsáveis, discentes ou situações semelhantes.

As percepções das gestoras não divergem daquelas das professoras. Neste trecho, por exemplo, uma das gestoras é bastante sincera quando assume que:

Na verdade, discutimos mais, quando o tema vem da Secretaria [Secretaria Municipal da Educação – SME], como formação obrigatória ou quando surge a possibilidade de algum aluno com mais necessidades na lista de espera, pois, sabemos que os mesmos têm preferência na matrícula e que mesmo sem acessibilidade adequada temos que receber (Fala da Coordenadora do CEI- Orquídea).

A declaração da gestora explicita a ideia de uma espécie de “tratamento protocolar” e “compulsório” da acessibilidade no meio escolar. Segundo ela, as discussões em torno da acessibilidade são mais frequentes quando atreladas a projetos ou iniciativas “oficiais” da

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Isso permite inferir que as iniciativas relacionadas à pauta em questão são bastante tímidas quando se tratadas somente no âmbito da própria unidade de ensino. Na declaração em análise, outro ponto importante foi trazido à discussão: a gestora entrevistada pontua que a escola é “obrigada” — e de fato, a legislação, a disciplina a matéria e a prática corrente confirmam esse quadro — a receber os estudantes PCD, ainda que em as condições de acessibilidade sejam inadequadas, o que denota certa uma crítica da entrevistada em relação a esse modelo.

Realmente, não são raros os relatos de especialistas em acessibilidade e inclusão, professores, responsáveis de estudantes com deficiência, os próprios PCD e de outros atores, no sentido de denunciar esse paradigma de inclusão sem a infraestrutura (arquitetônica, de mobiliário, tecnológica, entre outras) minimamente adequada. O que pode ser classificado antes, como uma espécie de “inclusão de fachada” ou “protocolar”, a fim de cumprir apenas formal e aparentemente as exigências legais impostas à escola pelos governos e sistemas de ensino. Ao contrário, não promove a acessibilidade em sua acepção plena e integral.

A mesma colaboradora reitera sua posição de que, no âmbito da escola sob sua gestão, as discussões sobre a acessibilidade são, em geral, sempre movidas pelas esferas hierárquicas “superiores”, quando sustenta que:

Bem, o maior acesso que temos são as formações in loco, quando o tema vem como demanda da Secretaria, como também, as formações no Distrito, organizadas pela Secretaria de Educação. Mas, eu sei, que só a teoria está muito longe da realidade. Não temos tanto problema, porque atualmente, não temos nenhum cadeirante e nenhuma criança com necessidades mais graves, no CEI, porque se tivéssemos, seria bem mais complicado, porque não temos nem sequer, o mínimo, como banheiro adaptado ou rampas bem elaboradas ou mesmo barra de apoio. O máximo que temos, é uma rampa mal estruturada na entrada e a porta do banheiro coletivo um pouco larga, sem nada mais. Se um cadeirante se matricular aqui no CEI, não tem como ele passar o dia no CEI, até para meio período seria bem difícil, receberíamos, mas dando nosso famoso "jeitinho" (Fala da Coordenadora do CEI- Orquídeas).

O depoimento em destaque é extremamente honesto em relação à realidade na qual labutam as professoras da instituição administrada pela colaboradora: o relato nos apresenta uma escola inteiramente desestruturada, quanto à capacidade de promoção mínima de acessibilidade aos alunos matriculados. Logicamente, as asseverações da gestora, quanto à ausência de condições básicas de acessibilidade, resumem-se às limitações arquitetônicas. Porém, ainda que a acessibilidade escolar jamais possa ser pensada somente em termos da estrutura física, é

coerente que, sem as condições basilares, no que se refere à estrutura predial, essa demanda não se concretizará.

O fato da narrativa crítica partir de uma gestora, figura investida em um cargo comissionado, e que, geralmente, por questões de necessidade profissional e pessoal, mantém uma postura extremamente alinhada às decisões —nem sempre muito abalizadas, das instâncias hierarquicamente superiores do sistema de ensino — é bastante elucidativo. Podemos inferir que, em termos de condições arquitetônicas promotoras de inclusão e da acessibilidade, o cenário é, deveras precário, a ponto de não poder ser escamoteado de modo algum.

Mesmo quando a fala de uma das colaboradoras se mostra dissonante em relação às demais, ao afirmar que as discussões acerca da acessibilidade são razoavelmente frequentes na escola, a crítica e denúncia quanto à falta de condições, se não ideais, ao menos minimamente adequadas para a promoção da acessibilidade, também se fazem presentes, como podemos perceber na narrativa que segue:

Sim. É um assunto bem discutido, mas somos bem limitadas, pois precisamos também do apoio da saúde, para oferecer atendimento médico/neurológico, os serviços especializados (Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicologia, Nutrição etc). As crianças com deficiência precisam de um acompanhamento multidisciplinar, que muitas vezes não existe e acaba sobrecarregando a escola (Fala da Professora do CEI-Margarida).

Já quando tratata dos pontos negativos em relação ao processo de inclusão na escola, outra colaboradora comenta que há: “necessidade de formações mais específicas tanto para as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto para as professoras regentes e a equipe gestora” (Fala da Coordenadora do Fundamental I-Tulipa).

Outra entrevistada, quando questionada sobre esse tema, preconiza que: “[a] oportunidade de matrícula, [ou seja,] oferecer às crianças deficientes o convívio com as crianças ditas normais” (Fala da Professora do AEE- Vitoria Regia), assim, de fato, relata um ponto positivo. Entanto, a entrevistada elenca alguns fatores negativos:

[a] matrícula livre, sem critérios/quantidades de crianças matriculadas por sala; salas de aula com capacidade máxima de alunos; não ter um espaço apropriado para acolher as crianças deficientes e suas famílias; não ter profissionais suficientes para atender as demandas das crianças deficientes (Fala da Professora do AEE- Vitoria Regia).

As reclamações dos profissionais da educação quanto à insuficiência de condições para a oferta de uma escola acessível e inclusiva, também dizem respeito à falta de formação mínima de cuidadores — aquelas pessoas contratadas pela Prefeitura para acompanhar as crianças com deficiências severas — e sem nenhuma formação acadêmica ou sem curso voltado para a educação ou cuidados com pessoas com deficiência. Esses profissionais de apoio, recentemente, foram incorporados ao quadro funcional das escolas em uma dinâmica extremamente precária, sobretudo porque as políticas públicas em torno da acessibilidade ainda não estão fortemente comprometidas com a qualidade dos serviços oferecidos. Outra colaboradora, ao discorrer sobre um caso no qual o CEI encontrou imensa dificuldade em oferecer condições minimamente dignas de um serviço inclusivo e acessível, recorda que:

Tivemos uma criança com paralisia motora e cerebral, com dificuldade em se alimentar, retardo mental, que para comer, era complicado, tínhamos medo que ele engasgasse, e como no CEI só tinha a cuidadora, mas sem formação ou experiência nenhuma com essa situação, pedimos à mãe, que nos ajudasse vindo no CEI só na hora das refeições, a mãe, porém, disse que não podia vir, que preferia vir pegar a criança, logo no final do primeiro turno e o alimentava em casa mesmo, e que ele não retornaria para o turno da tarde, ficaria vindo só pelo turno da manhã. Outro caso de criança com deficiência que tivemos, foi uma criança surda, com quem foi muito difícil a comunicação, porque nem a professora da sala, nem a assistente de inclusão, sabiam a Linguagem de Sinais, só a mãe que conseguia se comunicar com ele, pois fez curso na Língua de Sinais, mas não tinha como ficar o dia todo no CEI, aos poucos íamos nos adaptando com ele e ele com a rotina, aí, com figuras, íamos tentando uma comunicação, e assim vivenciamos essa experiência, tanto aprendemos com ele, como ele conosco, mas sem uma orientação adequada, nós criamos a forma de comunicação, volto a dizer:, "o velho jeitinho" (Fala da Coordenadora do CEI- Orquídea).

O caso descrito é bastante desalentador. De fato, para além dos discursos fátuos e “politiqueiros” de ocasião, geralmente atrelados a oportunismos partidários, a inclusão plena, proclamada nas belas e evoluídas legislações nacionais defensoras dessa bandeira social, ainda é uma conquista muito distante no contexto das escolas públicas brasileiras, das quais a Escola Dom Hélder consiste em um retrato paradigmático. Nesse caso, gestores, professores e assistentes de inclusão voluntários se deparam com a hercúlea tarefa de fornecer um tratamento pedagógico inclusivo e acessível a um PCD que necessita de uma estrutura mais ampla do que aquela disponibilizada pela escola. Sem formação adequada e sem o apoio mínimo de profissionais auxiliares, das áreas da Saúde, da Psicologia, entre outros, fazem além do que é possível para “incluir” a criança. A omissão do Estado, nesse caso, é flagrante! Não há sequer um intérprete de LIBRAS para a criança surda!

É importante enfatizar as palavras finais da colaboradora, as quais informam a despeito de todas as condições adversas enumeradas, “[...] aprendemos com ele e ele conosco [...]”. Ou seja, ocorreram avanços em alguma área e em algum grau. No entanto, não é salutar romantizar essa situação, alçando os profissionais da educação envolvidos no caso concreto descrito ao status de super-heróis. Fazer isso seria um duplo e inaceitável erro: aceitar tacitamente como natural esse tipo de “inclusão” e “acessibilidade” de segunda categoria, extremamente, caracterizado com falhas e limitações. Bem como colaborar para a cristalização de um mito secular do heroísmo difundido entre profissionais da educação no Brasil, cujas origens remontam à atuação dos jesuítas durante Período Colonial.

Nesse sentido, a fala de outra professora coaduna com essa visão retrocitada que acaba por reforçar um sentido excessivamente idealizado no papel dos professores e outros atores escolares no processo de inclusão. Para a educadora, os pontos positivos quanto à acessibilidade na escola:

[...] São as profissionais que dentro das condições que se tem, dão o seu melhor, e a gestão, que se esforça ao ponto de gastar dinheiro do próprio bolso para a adequar o CEI às necessidades inclusivas, que vão surgindo a cada ano, e para não ser injusta, elogiar a Secretaria [Municipal de Educação], por ter criado esse programa dos voluntários, que mesmo as assistentes de inclusão não tendo a grande maioria, formação acadêmica na educação, e muito menos na inclusão, pelo menos nos ajudam a cuidar das crianças com deficiência, no que diz respeito à segurança deles e [pontos] negativos, é serem essas profissionais contratados com o único quesito ter o Ensino Médio, e também a escassez de verba para adaptar e manter as escolas/CEIs com condições de receber crianças com deficiência (Fala da Direção da Escola e CEI-Jasmim).

Na fala acima, são tecidos elogios às professoras da escola que, segundo a entrevistada, chegam a gastar recursos pessoais para melhorar as condições de inclusão/acessibilidade do espaço em que atuam. Sem querer, de modo algum, minimizar o mérito e a boa vontade dessas profissionais, conquanto, pensamos ser esse discurso problemático, uma vez que os “jeitinhos” dados pelas profissionais da escola e repetidamente aludidos nos relatos das docentes ouvidas, além de colaborarem indiretamente para a manutenção da falsa aura de que “tudo vai bem na instituição”. Ainda nessa demanda, naturalizam a desobrigação do Estado e dos governos de promoverem uma acessibilidade concreta e não essa “acessibilidade” parcial e capenga.

Outrossim, faz-se necessário recordar que esse tipo de inclusão “não inclusiva”, quando muito, opera avanços relacionados à socialização dos estudantes acolhidos na escola.

Isso, apesar de relevante, uma vez que supera os muitos da segregação, está muito aquém daquilo é de direito garantido pelas legislações do assunto. Afinal, onde ficam os direitos das PCD ao avançar nos aspectos pedagógico e cognitivo e na consolidação de sua cidadania? Estariam eles condenados a ser sempre “cidadãos de segunda classe”? Dessa forma, sem que haja uma mudança radical na maneira como são efetivamente conduzidas as políticas públicas na área da acessibilidade, continuaremos de maneira lenta nessa seara.

Quando o assunto abordado são as críticas e sugestões realizadas ao processo de inclusão e acessibilidade na escola, temos os seguintes comentários:

Que o único critério para esses assistentes [assistentes de inclusão], só não fosse ter o Ensino Médio ou Ficha Corrida sem crimes, mas que esses voluntários continuem, porém, que tivesse uma pessoa preparada com uma formação bem embasada, que tivesse orientando de perto, pra quando a gente receber os casos mais complicados, fossem orientadas com uma formação em serviço, porq sem formação e um acompanhamento em serviço, indo só pra formações vez ou outra não supre a falta de informação que eles têm. (Fala da Coordenadora do CEI- Orquídea)

Nesse depoimento, a reclamação é novamente quanto à incipiente formação oferecida aos professores e a nula ofertada aos voluntários assistentes de inclusão. A observação é pertinente e lúcida, afinal, como promover um processo de inclusão e garantir uma acessibilidade quando os envolvidos nesse trabalho não possuem um conjunto mínimo de informações teóricas e práticas sobre as características das PCD e de demandas específicas relacionadas a esse labor? Além de contraditório, também é desrespeitoso tanto para as pessoas PCD e suas famílias quanto para com os profissionais e voluntários envolvidos.

Outra observação praticamente idêntica foi identificada na fala de outra professora, a qual afirma ser premente: “[a] necessidade de formações mais específicas tanto para as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto para as professoras regentes e a equipe gestora” (Fala da Escola 2º Ano - Líria).

Já quanto à questão do conhecimento e do envolvimento factual dos profissionais da educação em relação aos objetivos e o processo de implantação da política pública por nós avaliada, qual seja, o Programa “Escola Acessível”, temos os seguintes dados: quatro das oito entrevistadas, responderam conhecer a referida política, enquanto três afirmaram não ter conhecimento a respeito do programa avaliado nesse trabalho e uma entrevistada afirmou conhecer o programa:

[...] mas bem vagamente, porque a professora do AEE deu uma formação às assistentes [de inclusão] no começo do ano e usou um material muito bom da sala do AEE e disse que fora comprado com essa verba que a escola recebeu em 2018, mas, que do que foi feito com esse dinheiro, só tinha ainda para uso da escola e CEI, os livros e os jogos que cuidou muito bem pra não se danificar, também, e que o foi feito na parte estrutural, já estava deteriorado, como algumas rampas feitas sem orientação de engenharia e alguns corrimões já enferrujados. Seria necessário tanto uma verba mais volumosa, como também com mais frequência para as escolas, visto que, material especializado é muito caro. Esse programa foi uma ótima iniciativa do Governo Federal, precisava ampliar mais e vir mais vezes para poder ajudar nessa questão da acessibilidade, pois ela não existe uma continuidade, como que um programa rico desses fica vindo só uma vez no ano a cada num sei quanos anos, porque ao eu ler sobre os objetivos do programa, que vc me enviou, eu vi a riqueza de detalhes, que vai muito além de estrutura física, mas, invade com muita propriedade, a aparte pedagógica (Fala da Professora Efetiva da Escola- 2ºANO-Líria).

Outra colaboradora afirma que, apesar da extrema relevância do Programa, esse é pouquíssimo conhecido na órbita escolar:

[...] Eu não entendo como um programa como esse é tão pouco divulgado e ser em tão pequena escala, já que seus objetivos são tão ricos e atende a tantas necessidades, tanto às nossas, como educadoras, como as das crianças com necessidades/deficientes. Como a evolução das crianças seria significativa, se o programa todo ano contemplasse as escolas/CEI, porque pelo que eu li do programa, ele se destina, também, e deve garantir a formação dos profissionais na ativa, a se especializar a ponto de saber lidar com as crianças com deficiência, e também equipar as escolas/CEIs com recursos que façam as crianças serem bem atendidas, com o respeito e direito que elas têm, assim fazendo-as não só adentrar, mas permanecer [na escola] (Fala da Professora do CEI-Margarida).

Diante da análise dos depoimentos das entrevistadas, cotejada com os documentos pedagógicos e financeiros da escola estudada, é possível ensaiar uma síntese integradora acerca de como o Programa “Escola Acessível” foi implentando na instituição EMEIF Dom Hélder Câmara, bem como identificar quais os desdobramentos efetivos dessa implantação, em termos de ganhos, limites e possibilidades, no que diz respeito à inclusão e acessibilidade. Vejamos a seguir.

Primeiramente, fica patente a dificuldade encontrada pelas gestoras da escola para realizar um processo de implementação efetivamente democrático e participativo. Nesse caso, embora as falas das colaboradoras apontem para a existência de boa vontade no ativismo da escola — um espaço no qual múltiplas demandas internas e externas se sobrepõem diariamente—, constitui em um fator fortemente dificultador, até mesmo para que os membros da comunidade escolar se reúnam com a mínima tranquilidade para esse fim.

Como já apontamos anteriormente, nossas visitas ao espaço escolar com o intuito da realização das entrevistas deixaram muito claro esse cenário, já que durante as conversas, a todo momento éramos surpreendidos por um novo “problema” que surgia de forma impetuosa e a exigir respostas rápidas de gestores, professoras e funcionários. Esse aspecto precisa ser encarado como muito algo grave no âmbito escolar, pois é humanamente impossível os gestores sobrecarregados de afazeres cotidianos, pensem e articulem de forma adequada os processos inclusivos e de acessibilidade requeridos pelas legislações vigentes.

Em segundo lugar, a escassez de estrutura operacional mínima de inclusão e acessibilidade da qual dispõe a escola, torna a tarefa da acessibilidade um trabalho extremamente desafiador e limitado. Sem essa conjuntura basicamente favorável, a tarefa de inclusão tem, de fato, se transformado em um processo penoso tanto para PCD quanto para servidores escolares. E, infelizmente, essa carência estrutural não tem colaborado para que a inclusão alcance os patamares minimamente desejáveis pelos especialistas e pela legislação pertinente. Como apontado anteriormente, as conquistas se restringem aos ganhos com a socialização dos indivíduos contemplados com o Programa e a derrubada de barreiras relativas ao preconceito e ao capacitismo. Ainda nesse último ponto, ressalvas são necessárias: percebemos que a “inclusão” realizada sem as condições estruturais mínimas, em outros termos “de qualquer jeito” e somente para atender às solicitações e demandas governamentais, tristemente, vem colaborando para a incompreensão social em torno do tema e para o recrudescimento de visões distorcidas e reacionárias sobre a deficiência e a acessibilidade, essas últimas reforçam os estereótipos de “romantização”, capacitismo e posturas tuteladoras em relação aos PCD no lócus da escola. Nesse sentido, é importante que a escola e a sociedade façam coro às observações de Dias Sobrinho quando esse assegura que:

Uma sociedade que produz excluídos pela pobreza, violência, racismo, analfabetismo, desídia relativamente à saúde, educação, segurança, habitação e demais condições de vida digna é uma sociedade partida, conflituosa, intolerante, preconceituosa e injusta. Exclusão gera marginalização, ignorância, insegurança, violência, ruptura do tecido social (Dias Sobrinho, 2010, p. 23).

Na sequência de nossas observações, deve-se acrescentar que, a despeito dos avanços alcançados quanto à desburocratização e à concessão de autonomia à escola em relação ao planejamento das ações e gestão dos recursos (o PDDE é um deles), ainda há muitos quilômetros a serem palmilhados em direção à acessibilidade e à inclusão plena. Os recursos

financeiros disponibilizados têm se mostrado insuficientes para a manutenção de uma escola acessível, uma vez que, via de regra, itens como material pedagógico especializado e de tecnologias assistivas são bastante dispendiosos. Não adiantando realizar as adaptações infraestruturais e arquitetônicas necessárias no ambiente escolar e equipar a escola com mobiliário e materiais pedagógicos apropriados à educação de PCD, sem, entretanto, planejar e dar condições para a manutenção dessas benfeitorias ao longo do tempo, pois a escola e todos seus ambientes é algo dinâmico. Nessa direção, as falas das colaboradoras e a observação in loco da escola atestam que, quanto ao quesito manutenção da estrutura física, o Programa avaliado deixa a desejar.

Devem ser reconhecidos avanços, também em relação à ampliação positiva da compreensão acerca da acessibilidade, não apenas como atrelada à esfera física da escola. Isso aponta para a quebra paulatina, infelizmente lenta, das barreiras atitudinais e para a superação das limitações de caráter sociocultural, tão impeditivas para a promoção de uma escola inclusiva. O volume de reclamações das profissionais escolares quanto à incipiência das capacitações fornecidas pelo sistema de ensino, bem como atinentes à despreocupação do mesmo sistema com a formação mínima adequada de outros colaboradores que militam na escola (os descritos “agentes de inclusão voluntários”), em nossa concepção, é um índice do crescente despertar para a ideia da acessibilidade como um processo complexo. Esse processo abarca uma totalidade de ações conjuntas a serem implementadas e constantemente (re)avaliadas por todos os que atuam na educação escolar, com vistas ao aperfeiçoamento das ações desenvolvidas. Esse quadro é um indicador de que o Estado e os sistemas de ensino têm pecado nesse sentido e, precisam, portanto, intensificar a oferta de formações aos profissionais de educação e comunidade escolar em geral. Além disso, as universidades necessitam com urgência colaborar com essa demanda prioritária.

É importante mencionar, ainda, o grave e histórico problema da cultura institucional de descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Essa prática descontínua é extremamente recorrente em nosso país e é descrita por Meireles (2013 *apud* Cavalcante, 2021, p. 14), nos seguintes termos: “esta maneira de pensar [a descontinuidade das políticas públicas], advém do cancelamento de projetos, do gasto de tempo e dinheiro público, além da troca de equipes técnicas sem a devida justificativa e necessidade”. No caso do Programa “Escola Acessível”, essa questão, infelizmente, também pode ser verificada, já que a referida política, inaugurada em 2008, foi diluída em outras políticas no campo da mesma demanda social. Isso além de

trazer complexidades relativas à abrangência e avaliação das ações já realizadas e os reais impactos delas, dificulta/compromete, ainda, o acompanhamento das ações programadas e a operacionalização como um todo da política em questão. Conforme, no tocante à durabilidade institucional das políticas públicas:

O que explica a continuidade ou a mudança de políticas públicas são os *mecanismos de reprodução*, ou seja, os diversos fatores endógenos ou exógenos que contribuem para que uma política pública se mantenha no tempo, gerando equilíbrios estratégicos, incentivos aos atores, etc”, [enquanto] a exposição de tais engrenagens “é crucial para entender as diferenças em duração dos legados institucionais e quais tipos de eventos ou processos têm a capacidade de minar tais legados (Thelen, 2004, p.392).

Nessa mesma perspectiva analítica, outro autor consultado preleciona, naquilo que atine às políticas públicas em uma perspectiva diacrônica:

[...] [à] explicitação dos mecanismos determinantes para que uma política pública se mantenha (ou não) é o que permitirá compreender o eventual efeito de fatores endógenos (como a resiliência da política) ou exógenos (como sua constitucionalização) na sua continuidade (Couto; Lima, 2016, p. 38).

Por fim, é preciso salientar que a conquista de uma escola acessível, na acepção mais plena possível desse conceito, é uma tarefa que requer o engajamento de todos (as). A participação dos gestores, profissionais da educação, dos próprios PCD e de suas famílias é fundamental, no sentido de exercer pressão sobre o Estado, os governos, o sistema de educação, seja pela via da manifestação pública das demandas e exigências em torno da inclusão — pauta que, hodiernamente, encontra nas redes sociais um grande aliado —, seja pela solicitação da ação dos órgãos jurídicos, dotados de capacidade postulatória — Ministério e Defensoria Públicos, por exemplo — e pela organização das entidades não governamentais e associativas destinadas a pleitear os direitos das pessoas com deficiência. Essas ações são caminhos possíveis e necessários. Somente assim, o ideal de uma escola acessível e inclusiva passará efetivamente do sonho à realidade, da teoria à prática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2025, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência completa dez anos de promulgação. Essa legislação é uma das mais avançadas do mundo em matéria de regulamentação, conforme a opinião de especialistas, e coroa uma trajetória de muitas lutas para debelar o preconceito contra pessoas com deficiência presente desde muitos séculos em nossa sociedade.

Do mais completo silêncio e negação de direitos das PCD, chegamos a um ponto em que a sociedade tem tomado cada vez mais consciência da necessidade inadiável de colocar as pautas da inclusão e acessibilidade no centro das políticas públicas gerais e educacionais. Isso se queremos, de fato, construir uma nação minimamente equânime e com um futuro promissor.

Todavia, definitivamente, ainda não é possível nos recolhermos à solenidade da comemoração das conquistas já alcançadas. Os desafios nesse campo crucial dos direitos humanos são imensos, o que pode ser atestado pelos números citados a seguir: de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo 2022, foram identificadas cerca de 14,4 milhões de pessoas com deficiência (população com 2 anos ou mais), o que corresponde a 7,3% desse grupo. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) é importante ressaltar que: estimou-se que o Brasil tinha ~18,6 milhões de pessoas com deficiência (2 anos ou mais), ou cerca de 8,9% da população desse grupo etário em 2022 (IBGE, 2023a).

Na órbita educacional, as disparidades são alarmantes: a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência (15 anos ou mais) foi de aproximadamente 21,3% em 2022, comparado a 5,2% entre pessoas sem deficiência (IBGE, 2023a). Entre pessoas com deficiência com 25 anos ou mais: 63,1% não tinham completado o ensino fundamental, frente a 32,3% entre as sem deficiência. Apenas 7,4% das pessoas com deficiência concluíram o ensino superior, contra 19,5% das pessoas sem deficiência. Cerca de 34% das escolas no Brasil não possuem recursos de acessibilidade (rampas, portas largas, corrimãos) segundo o Observatório Nacional dos Direitos Humanos (IBGE, 2023a).

As discrepâncias na educação têm reflexos claros quando as demandas são relativas ao trabalho e à renda, conforme exposto: a taxa de ocupação (inserção no mercado de trabalho) para pessoas com deficiência era de aproximadamente 26,6%, frente a ~60,7% para pessoas

sem deficiência, de acordo com a PNAD 2022 (IBGE, 2023b). O rendimento médio real para pessoas com deficiência foi de cerca de R\$ 1.860, enquanto para pessoas sem deficiência foi ~R\$ 2.690 — diferença de ~30%. Pessoas com deficiência recebem em média 31,2% menos que pessoas sem deficiência. No que diz respeito ao aspecto turismo e acessibilidade, conforme o Ministério do Turismo, 53,5% dos turistas com deficiência já deixaram de viajar para algum destino no Brasil por falta de acessibilidade (IBGE, 2023b). Os dados evocados são a prova cabal de que ainda existe um abismo entre as postulações legislativas e a realidade social concreta n que atine à acessibilidade e inclusão.

No campo específico da educação, dentre as iniciativas postas em vigência, o Programa “Escola Acessível” procurou mitigar os problemas decorrentes da falta de condições estruturais e pedagógicas acessíveis nas escolas que aderiram a essa política pública. Nesse sentido, algumas conquistas foram efetivamente obtidas, entre as quais, certamente, a mudança de perspectiva em relação à deficiência entre os profissionais da educação e a oferta de socialização às crianças classificadas como PCD, bem como a colaboração com a quebra da segregação. Essas conquistas podem ser pontuadas como aquelas mais significativas. A este respeito, paradoxalmente, a aderência da escola às orientações e diretrizes oficiais do sistema de ensino (Secretaria Municipal de Educação) foi o fator responsável por promover essa mudança de consciência nos docentes. Isso apesar das críticas que outrora fizemos a esse modelo “compulsório” de inclusão e acessibilidade deficitário quanto ao fornecimento de condições infraestruturais e pedagógicas básicas nesse campo educacional. Os avanços cognitivos de maior valor para as crianças deficientes ainda são um objetivo essencial a ser alcançado.

A presente pesquisa permitiu verificar que, considerando os problemas enumerados na análise das falas das colaboradoras, o Programa avaliado na pesquisa apresentou benefícios bastante limitados quando confrontados com os objetivos oficiais da política. As razões para essa constatação são logicamente complexas e vão além daquelas verificadas nessa investigação, mas entre elas podemos pontuar: a falta de conexão entre os entes federados na articulação da política pública; a verba insuficiente; a falta de contemplação de ações de mais longo prazo, sobretudo no que diz respeito à manutenção da infraestrutura de acessibilidade e inclusão (reparos, mobiliário, aquisição de materiais e tecnologia assistiva, etc.); e a falta de fornecimento de formação teórica consistente e sistemática, acerca da acessibilidade, aos profissionais da educação. Esse cenário constitui, sem dúvida, um impulso para que a luta de

todos aqueles que desejam uma escola democrática e acessível seja fortalecida com novos contornos dessa demanda em nossas escolas.

Pessoalmente, a possibilidade de ter cursado o Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas da UFC, trouxe um aprendizado bastante significativo em vários aspectos: em primeiro lugar, as leituras acerca da temática da inclusão e da acessibilidade propiciaram a ampliação de meus conhecimentos nesse campo de estudo, bem como a desconstrução de alguns mitos e visões estereotipadas ou distorcidas sobre a temática.

Também, foi uma oportunidade ímpar de realizar grandes reflexões e associar minha própria experiência de vida, enquanto esposa de pessoa com deficiência, à realidade das crianças com deficiência atendidas pela rede pública municipal de ensino com suas limitações, avanços e possibilidades. Visitar a escola que constituiu meu campo de investigação representou um encontro com minhas próprias experiências na docência, quando participava do processo educacional de crianças com deficiência e da gestão escolar, onde há espaço com inúmeros desafios em muitos aspectos e, ainda mais, na busca por realizar a inclusão efetiva.

De igual modo, o estudo e o processo de construção da pesquisa serviram para alicerçar minha atuação enquanto gestora e enquanto docente que milita pela concretização de uma escola verdadeiramente acessível, não apenas uma acessibilidade parcial causada por uma série de fatores de natureza conceitual, política e infraestrutural.

Finalmente, a pesquisa sugere que novos estudos sejam realizados sendo levados em conta a realidade de outras escolas, abarcando a visão de outros atores, entre eles familiares das pessoas com deficiência, estudantes atendidos, funcionários e gestores públicos. O presente trabalho cumpre o objetivo de contrastar às avaliações quantitativas, muitas vezes generalizantes e distantes da vivência das escolas. Isso ao considerar alguns dos resultados da política avaliada e ao levar em conta os maiores interessados, sem, contudo, esgotar as tantas variantes que permitem uma avaliação mais completa, com sua consequente e abrangente melhoria. A conquista e garantia de direitos para as pessoas com deficiência permanece em um largo campo de disputa, cultural, política e social, sobre o qual não podem faltar esforços, especialmente, em uma arena tão fundamental como a educação.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [s. l.], n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

AMIRALIAN, M. *et al.* Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

AUGUSTIN, I. R. L. **Concepções de membros do Conselho Municipal de Educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/644?show=full>. Acesso em: 6 de maio 2024.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BAUMGARTNER, Frank R.; JONES, Bryan D. **Agendas and instability in American politics**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BATISTA, C. R. Educação inclusiva. Entrevista. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1414/1504/0?>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2006.

**BÍBLIA** Sagrada: contendo o Antigo e o Novo Testamento / traduzida por João Ferreira de Almeida. Versão Almeida Revista e Atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao\\_divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf). Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da

República, [1961]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Educacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional**: inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 13 de maio de 2010. Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?legislacao=113908>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Programa Escola Acessível**: acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/programa\\_escola\\_acessivel/escola\\_acessivel\\_2020.pdf](http://download.inep.gov.br/download/programa_escola_acessivel/escola_acessivel_2020.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa de Ações de Acessibilidade na Educação Básica**. Brasília: FNDE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador**: Programa Escola Acessível. Brasília: MEC; SECADI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13290-doc-orient2013>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da. Resolução nº 15, de 7 de outubro de 2020. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020>. Acesso em:

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2023**: resultados da escola, município, estado e país. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora FGV, 1997.

BUARQUE, Chico; LOBO, Edu. **Ciranda da Bailarina**. Composição musical por Chico Buarque e Edu Lobo, regravação por Adriana Calcanhotto em Adriana Partimpim. Brasil: projeto musical, 2004.

CAIDEN, Naomi; WILDAVSKY, Aaron. **Planning and budgeting in poor countries**. New York: John Wiley & Sons, 1980.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 31 de agosto de 2024.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares (org.). **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1997 (Atualidades pedagógicas, 3).

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, p. 19-30, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569> Acesso em: 31 jan. 2025.

CAVALCANTE, Ladjeny Sousa de Aquino. **Descontinuidade de políticas públicas**: uma análise sobre o Programa Melhor em Casa. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) — Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2774/2/LadjenySousaDissertacao2021.pdf>. Acesso em; 10 jan. 2025.

COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

COUTO, Cláudio Gonçalves; LIMA, Giovanna de Moura Rocha. Continuidade de políticas públicas: a constitucionalização importa? **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 4, p. 1055-1089, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/6VxSNmWDs3jWMTPHQpKMqCz/?lang=pt>. Acesso em 3 jun. 2025.

CROW, L. Including all of our lives: reviewing the Social Model of Disability. *In*: BARNES, C; MENCER, G. **Exploring the divide: illness and disability**. Leeds: Disability Press, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas públicas e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Martins, 1940.

DENARI, Regina. **Educação inclusiva: da política à prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

DINIZ, D. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar.2025.

DYE, Thomas R. **Understanding public policy**. 6. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

ELIAS, M. L.G.G. R; SARTORI, V.; ALMEIDA, I. C. Entrevistas semiestruturadas na captura, construção e compartilhamento do conhecimento em projetos de extensão universitária. *In*: CAVALCANTI, S. A. U. **Extensão universitária e produção do conhecimento: experiências e aprendizados compartilhados**. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 35- 47.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HXsqCN6njz8ZSSnxKJHRnCp/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo da Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v.2, n.1, p. 132-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/181>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: Uma trajetória de silêncios e gritos!** Prefácio Reinaldo Corrê. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=1b5428d2-744d-427aaf64-0d4fb89c8c25> . Acesso em: 11 jan. 2025.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Célula de Fortalecimento da Autonomia Escolar. **Quadro consolidado das escolas municipais que receberam recursos financeiros do PDDE Acessibilidade a partir de 2013 até 2019.** Fortaleza: SME, 2019. Documento interno.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANÇA, T.H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FRENCH, S.; DEPOY, E. Multiculturalism and disability: a critical perspective. **Disability & Society**, v. 15, n. 2, 2000.

GAIO, R; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: vozes, 2004.

GALINDO, B. M. B. **Educação especial: atendimento educacional especializado em uma escola do município de Ji-Paraná.** Rondônia: UNIR, 2012.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho: reserva de cargos em empresas emprego apoiado,** Florianópolis: Editora Obra Jurídica, 2007.

HEHIR, T.; *et al.* **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência.** Agosto de 2016. São Paulo: Instituto Alana; ABT Associates. Disponível em: [http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os\\_Beneficios\\_da\\_Ed\\_Inclusiva\\_final.pdf](http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf). Acesso em: 31 jan. 2025.

HILL, Michael J.; HUPE, Peter L. **Implementing public policy: governance in theory and in practice.** London; Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

HJERN, B.; PORTER, D. O. Implementation structures: a new unit of administrative analysis. *In*: HOGWOOD, B. W.; GUNNINGHAM, K. (org.). **Policy implementation in social programs.** New Brunswick: Transaction Publishers, 1993. p. 9-21.

HUGO, V. O. **Corcunda de Notre-Dame.** São Paulo: Zahar, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 2 jun. 2025.

IBGE. **PNAD Contínua**: Pessoas com deficiência 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102013>. Acesso em: 2 jun. 2025.

INSTITUTO DO CEARÁ. **Revista do Instituto do Ceará**: ANNO CXXVII. Fortaleza: Instituto do Ceará, 2014. Disponível em: [https://www.institutodoceara.org.br/2014-2/?asl\\_highlight=2014&p\\_asid=1](https://www.institutodoceara.org.br/2014-2/?asl_highlight=2014&p_asid=1). Acesso em: 11 fev. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas**: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora, 2007.

KEHL, R. F. **Aparas eugênicas**: sexo e civilização (novas diretrizes). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

KINGDON, John W. **Agendas, alternatives, and public policies**. Boston: Little, Brown, 1984.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A; KAWAKAMI, T., T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibliográficos**, [s. l.], v. 28, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.) **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LASSWELL, Harold D. **The policy sciences**: recent developments in scope and method. Stanford: Stanford University Press, 1951.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEITE, Renato de Sá; BORGES, José Antonio dos Santos. Os invisíveis da história: da pré-história ao Iluminismo, a deficiência vista pelas sociedades. In: **Anais** [...]. Rio de Janeiro; UFRJ, 2025. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Jose-Antonio-Borges/publication/387972593\\_Os\\_invisiveis\\_da\\_historia\\_da\\_pre-historia](https://www.researchgate.net/profile/Jose-Antonio-Borges/publication/387972593_Os_invisiveis_da_historia_da_pre-historia). Acesso em: 4 mar. 2025.

LÉRY, J. **Viagem à Terra do Brasil**. São Paulo: Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, 1998.

LINDBLOM, Charles E. Still muddling, not yet through. **Public Administration Review**, [s. l.], v. 39, p. 517-526, 1979.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Burocracia e implementação de políticas de saúde**. Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2015.

LYNN, Laurence E. **Public policy: a theoretical framework**. Washington, D.C.: American Enterprise Institute, 1980.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 14. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANZINI, J. E. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 31-36, dez. 2005.

MARCÍLIO, M. L. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, P. I. S. R. **Museus (in)capacitantes: deficiência, acessibilidades e inclusão em museus de arte**. 2014. 2 v. Tese (Doutorado em Belas-Artes) — Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/3805ce5f-c7e7-46ce-b930-0c74413c7400>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARTIUS, K. F. V. **Natureza, doença, medicina, e remédios dos índios brasileiros**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial do Brasil: história e política pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEAD, Lawrence M. **Politics of the administrative process**. 6. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1995.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, Medellín, v.22, n. 57, p.93-109, mai/ago. 2010.

MIGNOLO, W; VÁZQUEZ, R. Pedagogía y (de)colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales: práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Editora Abya-Yala. Equador, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial. Tomo II)

NUTTON, Vivian. **Renaissance medicine: a short history of european medicine in the sixteenth century**. London; New York: Routledge, 2022.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVER, Mike. **Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principles**. Ottawa: Conference on Normalization na University of Ottawa, 1994. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/cap%20dis%20ideol.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PETERS, B. Guy. **American public policy: promise and performance**. 2. ed. New York: Harper & Row, 1986.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora USP, 1984.

PIMENTEL, M. O. **Em pauta: manual prático da comunicação organizacional**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

**PROJETO** Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Hélder Câmara. Fortaleza: [s. n.], 2004.

PRIMERANO, A. L'émergence des concepts de "capacitisme" et de "validisme" dans l'espace francophone: entre monde universitaire et monde militant. **Alter**, [s. l.], v. 16, n. 2, p.43-58, 2022. Disponível em: <https://journals.openedition.org/alterjdr/683?lang=en>. Acesso em: 16 jun.2024.

RUA, Paulo. **Política pública: conceitos, processos e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SABATIER, Paul A.; JENKINS-SMITH, Hank C. **Policy change and learning: an advocacy coalition approach**. Boulder: Westview Press, 1993.

SANTOS, L. X. dos. Deficiência para um dicionário marxista: a política capacitista de uma palavra. **Pensata**, São Paulo, v. 9, n. 2, fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/pensata.2020.v9.11100>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS FILHO, L. **História Geral da Medicina Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1977.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 16. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2014.

SÊNECA. **Sobre a ira: sobre a tranquilidade da alma**. São Paulo: Companhia das Letras Editora, 2014.

SHAKESPEARE, T. Cultural representation of disabled people: dustbin for disavowal. In: BARTON, L.; OLIVER, M. **Disability studies: past, present and future**. Leeds: Disability Press, 1997.

SILVA, O. M. A. A. **Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 10, n. extra 1, p. 691-702, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6202793.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010). Acesso em: 4 abr. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1517-45222006000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

THELEN, Kathleen. **How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

UPIAS (The Union of the Physically Impaired Against Segregation). **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

VASCONCELOS, Sônia Lemos; SANTOS, Ana Paula. Acessibilidade escolar e inclusão de crianças com deficiência: aspectos arquitetônicos, comunicacionais e atitudinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 101-115, 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/acessibilidade-na-escola-principios-conceitos-e-exemplos-para-se-inspirar/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VIVELA JUNIOR, Guanis de Barros; CARVALHO, Anderson dos Santos. **Análise de Conteúdo**. [s. l.]: [s.n.], 2000. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/345501484\\_Analise\\_de\\_Conteudo](https://www.researchgate.net/publication/345501484_Analise_de_Conteudo). Acesso em: 20 jan. 2025.

WALBER, V. B; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.23, n.1, p. 29-37, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://puccampinas.emnuvens.com.br/estpsi/article/view/12609/9866>. Acesso em: 27 jan. 2025.

WERNECK, Maria Luiza. **Deficiência, direito e cidadania: perspectivas inclusivas**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WILDAVSKY, Aaron. **The policy of the budgetary process**. 2. ed. Boston: Little & Brown, 1992.

## APÊNDICE A – ENTREVISTAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICA

### ENTREVISTAS

#### PERGUNTAS BÁSICAS DE PESQUISA

- 1) Você considera a escola em que estuda/trabalha acessível às pessoas com deficiência? Por quê?
- 2) Você considera a infraestrutura física, arquitetônica e pedagógica da escola em que estuda/trabalha adequada às pessoas com deficiência? Por quê?
- 3) A gestão da escola, professores, funcionários e pais/mães/responsáveis pelos estudantes costumam falar sobre deficiência e também sobre as necessidades das pessoas com deficiência, no ambiente da escola?
- 4) Que aspectos positivos quanto à acessibilidade você identifica na escola em que estuda/trabalha?
- 5) Que aspectos negativos quanto à acessibilidade você identifica na escola em que estuda/trabalha?
- 6) Que críticas/sugestões quanto à acessibilidade você faz em relação à escola em que estuda/trabalha?
- 7) Você conhece o Programa “Escola Acessível”?
- 8) Em caso de resposta positiva à questão anterior, como você tomou conhecimento do referido programa?
- 9) Em caso de resposta positiva à questão anterior, você conhece os objetivos do referido programa?
- 10) Em caso de resposta positiva à questão anterior, como se deu a implementação do referido programa na sua escola?
- 11) Em caso de resposta positiva à questão anterior, você considera que a implementação do referido programa aconteceu de forma democrática e participativa, com o envolvimento e todos os membros da comunidade escolar?
- 12) Em caso de resposta positiva à questão anterior, como você avalia o papel da gestão no processo de implementação do referido programa?
- 13) Em caso de resposta positiva à questão anterior, como você avalia os resultados do referido programa. Há efeitos positivos perceptíveis nas ações desenvolvidas pela escola, no campo da acessibilidade e inclusão escolar?
- 14) Em caso de resposta positiva à questão anterior, poderia, por gentileza, citar algumas ações desenvolvidas pelos responsáveis pelo referido programa, em sua escola?
- 15) As ações citadas por você na questão anterior atingiram os objetivos traçados e colaboraram positivamente para a inclusão escolar?
- 16) Que pontos você considera mais negativos na implementação do programa acima citado e que precisam ser revistos por seus responsáveis diretos e por toda a comunidade escolar?
- 17) Que ações você sugeriria para serem implementadas na escola, a fim de tornar o programa citado efetivo?

Pesquisadora/mestranda: MARIA AUXILIADORA VIANA LIMA SALES

ORIENTADOR: Professor Doutor Thiago Novaes

Respeitosamente,

Fortaleza/CE, JUNHO de 2025

ASSINATURA DO(A) DISCENTE: MARIA AUXILIADORA VIANA LIMA SALES

**ANEXO A – MANUAL DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 2º andar – sala 200 – CEP: 70.047-900  
Brasília, Distrito Federal.  
Fone: (61) 2022-9217/9218 – Fax: (61) 2022-9020

**PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL****MANUAL DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
1 - ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS.....	03
2 – HISTÓRICO.....	05
3 – OBJETIVOS.....	05
3.1 – OBJETIVO GERAL.....	05
3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	06
4 – IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL EM 2011.....	06
4.1 – ATRIBUIÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	07
4.1.1 – SECADI.....	07
4.1.2 – FNDE.....	07
4.2 – PREFEITURAS E SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL (EE <sub>x</sub> ).....	08
4.3 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (UE <sub>x</sub> ).....	08
5 - FINANCIAMENTO.....	09
6 - ORIENTAÇÕES PARA CADASTRO E ELABORAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO.....	09
6.1 - CADASTRO PARA ACESSO AO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL POR MEIO DO SIMEC.....	09
6.1.1 - PARA USUÁRIOS NÃO CADASTRADOS.....	10
6.1.2 - PRIMEIRO ACESSO.....	10
6.2 - ELABORAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO.....	11
6.3 - VALIDAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO.....	14
7 - PRESTAÇÃO DE CONTAS.....	16
8 - BIBLIOGRAFIA.....	16

## APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação em parceria com os Sistemas de Ensino implementa políticas públicas visando assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar. Nesta perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos estudantes público alvo da educação especial, matrícula nas classes comuns e oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola.

O Programa Escola Acessível constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade.

O presente documento objetiva orientar os sistemas de ensino na implementação do Programa Escola Acessível, em 2011.

### 1. ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

De acordo com as Normas TÉCNICAS Brasileiras de Acessibilidade (ABNT/NBR – 9050/2004), “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

O Decreto n° 5.296/2004, que regulamenta as leis n° 10.048/2000, e n° 10.098/2000 e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, define no artigo 2° que “Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”.

O Decreto supracitado define ainda que, “barreira é qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”. No artigo 24, afirma que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU/2006), por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, o Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

O artigo 9º da CDPD, que trata especificamente da acessibilidade, assegura que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência 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 ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Fundamentada nos princípios de igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Ao estabelecer as diretrizes para transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, este documento determina a garantia de [...] acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

O Decreto nº 6.571/2008 assegura que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público alvo da educação especial.

Respaldo nos marcos legais, políticos e pedagógicos, acima expostos, o Programa Escola Acessível caracteriza-se como uma efetiva medida de eliminação de barreiras e promoção de autonomia aos estudantes público alvo da educação especial.

## **2. HISTÓRICO**

O Ministério da Educação, de 2003 a 2006, apoiou projetos de adequação arquitetônica para promoção de acessibilidade propostos pelas secretarias de educação e aprovados pela Secretaria de Educação Especial. Em 2007, foi instituído o Programa escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007.

A Resolução CD/FNDE nº 26/2007, estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho - PTA.

A partir de 2008, o Programa Escola Acessível, passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Com essa medida, o processo de transferência dos recursos financeiros para acessibilidade, passa a ser feito, diretamente às unidades executoras das escolas.

Em 2010, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 10/2010, sob a égide da Resolução CD/FNDE nº 3/2010, o Programa Escola Acessível atendeu as escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distrital, contempladas no período de 2005 a 2008, pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que registraram no Censo Escolar MEC/INEP/2009, matrículas de estudantes público alvo da educação especial, em classes comuns do ensino regular.

Em 2011, o Programa contemplará escolas de educação básica com Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em 2009, que tenham registrado, no Censo escolar MEC/INEP/2010, matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular.

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1. Objetivo geral**

Promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de

aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.

### **3.2. Objetivos específicos**

- Adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
- Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
- Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

### **4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL EM 2011**

Na implementação do programa, os sistemas de ensino deverão orientar-se pelo princípio do desenho universal, pelas normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050), pelo decreto 6.949/2009 e pelo Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível.

Convém destacar que o Programa Escola Acessível objetiva, prioritariamente, promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. Não obstante, prevê, também, a possibilidade de aquisição de recursos de tecnologia assistiva, além daqueles existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Por tecnologia assistiva, compreendem-se os produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional. (CORDE- Comitê de Ajudas Técnicas ATA VII)

Considerando a abrangência do conceito de tecnologia assistiva, recomenda-se que os recursos financeiros, oriundos do Programa Escola Acessível, sejam utilizados para a aquisição de equipamentos ou aplicativos de alta tecnologia, como os recursos de acessibilidade ao computador e aqueles destinados à comunicação aumentativa e alternativa,

que atendam às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial, favorecendo sua autonomia e independência nas atividades acadêmicas.

Sabendo que o desenvolvimento desta ação resulta da parceria entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, das Prefeituras e Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal (Entidades Executoras – EEx) e das escolas (Unidades Executoras Próprias – UEx) contempladas, destacam-se, a seguir, as atribuições de cada ente envolvido.

#### **4.1. Atribuições do Ministério da Educação**

##### **4.1.1. SECADI**

- Elaborar documento para orientar a implementação do programa;
- Disponibilizar ao FNDE, a relação nominal das escolas com os respectivos códigos no censo escolar das unidades educacionais que serão contempladas;
- Prestar assistência técnica às UEx das escolas beneficiadas e às Secretarias, a que essas se vinculam, fornecendo-lhes as orientações necessárias para execução do programa ;
- Manter articulação às UEx das escolas beneficiadas e respectivas EEx, e realizar atividades de acompanhamento, de maneira a garantir a regular aplicação dos recursos em favor das aludidas unidades escolares e o cumprimento das metas preestabelecidas.

##### **4.1.2. FNDE**

- Divulgar a relação nominal das escolas a serem contempladas, por meio do sítio eletrônico: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br);
- Destinar, nos moldes e sobre égide das Resoluções FNDE nº 17 e 27/2011, recursos financeiros de custeio e capital, por intermédio de suas UEx, às escolas com matrículas de estudantes público alvo da educação especial;
- Analisar e aprovar a prestação de contas feita pela UEx, conforme orientações e normas disponíveis em [WWW.fnde.gov.br](http://WWW.fnde.gov.br).

**4.2. Prefeitura e Secretaria de Educação do Estado e do Distrito Federal (EEx) :**

- Examinar, consolidar e encaminhar, formalmente, ao MEC/SECADI, os planos de atendimento elaborados pelas escolas, após validação pelo MEC/SECADI;
- Garantir livre acesso às suas dependências a representantes do MEC/SECADI e do FNDE, quando em missão de monitoramento e fiscalização;
- A EEx prestará assessoria técnica às escolas/UEx na implementação do programa;
- Zelar para que as UEx, representativas das escolas integrantes da sua rede de ensino, cumpram as atribuições de sua competência.

**4.3. Estabelecimento de Ensino (UEX):**

- Elaborar Plano de Atendimento por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC, disponível no sítio: <http://simec.mec.gov.br>;
- Observar, durante a elaboração do plano de atendimento, as normas de acessibilidade previstas pela ABNT/NBR/9050;
- Remeter à Secretaria de educação à qual se vincula, por meio do SIMEC, o plano de atendimento, para validação;
- Proceder à execução e prestação de contas dos recursos do Programa, nos moldes e sob a égide das Resoluções CD/FNDE nº 17 e 27/2011;
- Zelar para que a prestação referida no item anterior, contenha os lançamentos correspondentes e seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos liberados sob o amparo das Resoluções CD/FNDE nº 17 e 27/2011;
- Fazer constar dos documentos probatórios das despesas realizadas com os recursos financeiros de custeio e capital (notas fiscais, faturas, recibos) a expressão “pagos com recursos do FNDE/PDDE/Acessibilidade”;
- Garantir livre acesso às suas dependências a representantes do MEC/SECADI e do FNDE quando em missão de acompanhamento e auditoria.

## 5. FINANCIAMENTO

Conforme estabelecido pelo Decreto Nº 6571/2008, a União apóia as ações de acessibilidade arquitetônica, bem como aquelas destinadas à disponibilização de tecnologia assistiva. Para tanto, a Resolução FNDE Nº 27/2011, dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a fim de implementar o Programa Escola Acessível.

De acordo com o artigo 4º da Resolução CD/FNDE nº 27/2011, os referidos recursos serão destinados tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de alunos e os correspondentes valores, indicados na tabela a seguir:

<b>Intervalo de Classe de Número de Alunos</b>	<b>Custeio – R\$ (80%)</b>	<b>Capital – R\$ (20%)</b>	<b>Total – R\$</b>
Até 199	4.800,00	1.200,00	6.000,00
200 a 499	5.600,00	1.400,00	7.000,00
500 a 1000	6.400,00	1.600,00	8.000,00
Acima de 1000	7.200,00	1.800,00	9.000,00

## 6. ORIENTAÇÃO PARA CADASTRO E ELABORAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO

A elaboração do Plano de Atendimento para a execução do Programa Escola Acessível deverá ocorrer por meio do SIMEC, utilizado também para o monitoramento da implementação do Programa. A seguir apresentam-se as instruções para orientar os usuários do sistema.

### 6.1 - Cadastro para acesso ao Programa Escola Acessível por meio do SIMEC

Para acessar o Escola Acessível, a Secretaria de Educação e as escolas público alvo do programa deverão se cadastrar junto ao SIMEC.

Caso o Secretário de Educação e/ou Diretor da escola possuam senha de acesso ao PDE Escola e/ou Mais Educação, não haverá necessidade de um novo cadastro, devendo utilizar a mesma senha de acesso no sitio eletrônico: <http://simec.mec.gov.br> e clicar no módulo Escola Acessível.

### 6.1.1 - Para Usuários não Cadastrados

O usuário não cadastrado deverá preencher a ficha de solicitação de cadastro no sítio eletrônico: <http://simec.mec.gov.br/>

Ao visualizar a tela inicial do sistema clique no botão "solicitar cadastro".

Ao abrir a próxima tela, na primeira fase da solicitação de cadastro, selecione módulo "ESCOLA" e informe o número do CPF do usuário (Secretário de Educação ou Diretor da Escola).

Logo após, clique em "Continuar" para que seja exibida a ficha completa.

Preencha todos os campos solicitados na ficha.

No campo denominado Tipo do Órgão/Instituição, selecione a opção "Outros" e no campo Órgão/Instituição digite o nome da escola.

O perfil de acesso no campo perfil desejado caracterizará a atribuição do responsável:

- O Diretor da escola deve selecionar o perfil: Cadastrador - Escola Acessível;
- O Secretário de Educação deve selecionar o perfil: Secretaria Municipal - Escola Acessível ou Secretaria Estadual - Escola Acessível.

Após o preenchimento da ficha de solicitação de cadastro de usuário, clique no botão "Enviar Solicitação".

A solicitação será analisada pela equipe da SECADI/DPEE/MEC, que enviará uma senha provisória para o e-mail informado na ficha de cadastro, que o habilitará para o primeiro acesso ao sistema.

### 6.1.2 - Primeiro Acesso

Ao acessar pela primeira vez o sistema, digite nos campos correspondentes na tela de acesso, o número do CPF do usuário, a senha recebida e clique no botão "ENTRAR".

Para alterar sua senha preencha os campos:

Senha atual, Nova Senha e Confirma Nova Senha. Em seguida, clique o botão "Atualizar".

Concluída a atualização da senha, digite o número do CPF e a nova senha. Clique em "ENTRAR". O sistema apresentará a tela de Cadastro do Plano de Atendimento da Escola.

## 6.2 - Elaboração do Plano de Atendimento

O cadastramento do Plano de Atendimento da Escola Acessível se divide em quatro etapas:

- 1ª etapa - Dados da escola. As informações sobre a escola estarão preenchidas e devem ser conferidas. Se necessário, atualize as informações alteráveis e clique em "GRAVAR";
- 2ª etapa – Clique na aba "Dados do Diretor" preencha todos os campos disponíveis e ao final clique em "GRAVAR";
- 3ª Etapa – Clique na aba "Parceria".

Se a escola matriculou alunos oriundos de instituições especializadas de educação especial públicas e/ou conta com apoio destas instituições para promoção do acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, clique na primeira opção "( ) Sim, com instituição de educação especial pública";

Se a escola matriculou alunos oriundos de instituições especializadas de educação especial privadas sem fins lucrativos e/ou conta com apoio destas instituições para promoção do acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, clique na segunda opção. "( ) Sim, com instituição de educação especial privada sem fins lucrativos";

Caso a escola não possua parceria com tais instituições, clique na terceira opção. "( ) não tem parceria com instituição de educação especial" e em seguida clique no botão "salvar". Ao clicar na primeira ou na segunda opção (ões), abrirá uma janela na qual deverá ser informado o código INEP da(s) instituição (ões) parceira (s). Esta informação definirá os recursos financeiros disponibilizados para o Plano de Atendimento, conforme o Artigo 3º da Resolução MEC/FNDE nº. 27/2011.

Se a escola possui parceria, selecione a(s) opção(ões) que indique(m) a(s) ação(ões) desenvolvida(s) pela(s) instituição(ões) parceira(s):

- ( ) Oferta do atendimento educacional especializado complementar à escolarização;
- ( ) Promoção da formação continuada de professores;
- ( ) Disponibilização de recursos, serviços e materiais didáticos e pedagógicos para a acessibilidade;

( ) Promoção de ações intersetoriais para a avaliação do plano de atendimento educacional especializado – AEE do aluno.

Após a seleção, clique no botão “Salvar”.

- 4ª etapa – Clique na aba “Plano de Atendimento”. Concluídas as etapas anteriores preencha o plano de atendimento do Escola Acessível:

Ao abrir esta tela selecione na janela “Ação”, uma das ações indicadas:

- 1 – Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais;
- 2 – Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso. Construção de rampas, instalação de corrimão, colocação de sinalização tátil e visual;
- 3 – Aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

Exemplo:

**Ação - Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento de Salas de Recursos Multifuncionais.**

Em seguida selecione um **item financiável**, necessário à implementação da ação anteriormente indicada. Exemplo: **Material de construção**.

Na sequência especifique a **descrição do item**. Exemplo: Saco de cimento.

Exemplo:

**Ação** - Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico(...) **Item financiável** - Material de construção; **descrição do item** – Saco de Cimento.

Exemplo:

Imediatamente preencha na janela **quantidade**, o número correspondente à quantidade do item financiável especificado anteriormente. Exemplo: 3.

Exemplo:

**Ação** - Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico(...) **Item financiável** - Material de construção; **descrição do item** – Saco de Cimento ; **Quantidade** - 3.

A seguir informe na janela **valor unitário de custeio**, o custo unitário do item descrito, que será automaticamente multiplicado pelo valor indicado na janela **quantidade** e diminuído do total de recursos de custeio disponíveis. Para discriminar itens de Custeio ou Capital, consulte a Portaria nº 448, de 13/09/2002, do Ministério da Fazenda.

Exemplo:

Ação - Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico(...) Item financiável - Material de construção; descrição do item – Saco de Cimento ; Quantidade – 3; Valor unitário de Custeio - R\$ 20,00.

Exemplo:

Ação - Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico(...) Item Financiável – Material de Construção; descrição do item – Cimento quantidade 3 Valor total de Custeio – R\$ 60,00.

Inserido o valor unitário de custeio ou capital, clique no botão “Salvar”.

Assim, o registro do primeiro item financiável para a ação desejada estará efetuado. Para novos registros, deverá repetir o mesmo procedimento. Podendo ser para a mesma, ou para outras ações.

Observe mais um exemplo:

Ação - Aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

Selecione um item financiável, necessário à implementação da ação anteriormente indicada. Exemplo: Material desportivo acessível

Na sequência especifique a descrição do item. Exemplo: Bola de Guizo para prática de futebol de salão.

Ação - Aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas, material desportivo acessível (...) Item financiável - Material desportivo; descrição do item – Bola de Guizo para prática de futebol.

Imediatamente preencha na janela quantidade, o número correspondente à quantidade do item financiável especificado anteriormente. Exemplo: 2

Ação - Aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas, material desportivo acessível Item financiável - Material desportivo; descrição do item – Bola com guizo para prática de futebol; Quantidade - 2

A seguir informe na janela Valor unitário de Custeio, o custo unitário do item descrito, que será automaticamente multiplicado pelo valor indicado na janela quantidade e diminuído do total de recursos de custeio disponíveis. Para discriminar itens de Custeio ou Capital, consulte a Portaria nº 448 de 13/09/2002, do Ministério da Fazenda.

Exemplo:

Ação - Aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas, material desportivo acessível Item Financiável – Material desportivo; descrição do item – Bola com guizo para prática de futebol quantidade 2 Valor unitário de Custeio – R\$ 35,00.

Inserido o valor unitário de custeio ou capital, clique no botão “Salvar”.

Assim, o registro de mais um item financiável para a ação desejada estará efetuado. Para novos registros, deverá repetir o mesmo procedimento. Podendo ser para a mesma, ou para outras ações.

Note que ao lado das janelas do “valor unitário de custeio” e “valor unitário de capital”, estão os valores de custeio e capital restantes para o Plano de Atendimento.

Após clicar no botão salvar, a ação registrada aparecerá automaticamente no campo “Ações que promoverão acessibilidade ao(s) aluno(s) público Alvo da educação especial”, localizado na parte inferior da tela.

Conclusão do Plano de Atendimento do Escola Acessível.

Concluído o plano de atendimento acesse o menu à direita da tela e clique na opção Enviar para Secretaria Municipal ou Estadual de Educação.

### **6.3 - Validação do Plano de Atendimento**

Caberá ao Secretário de Educação validar a proposta enviada pela escola e remetê-la ao MEC /SECADI/DPEE.

Para validar o Plano de Atendimento, o Secretário de Educação Municipal ou Estadual, deverá acessar o SIMEC e clicar no “Módulo Escola Acessível”.

Selecione na janela Situação, a opção Em Avaliação na Secretaria Municipal ou Estadual.

Clique em “Pesquisar”.

A tela exibirá a relação nominal das escolas que enviaram o Plano de Atendimento para análise e validação.

Para analisar o plano da escola, o Secretário Municipal ou Estadual deve selecionar a escola clicando na coluna “Ação da escola correspondente”.

O plano de atendimento da escola será aberto. Deverão ser analisados os dados da escola, do diretor, da parceria e as ações registradas no plano de atendimento da escola.

Clique na aba “Plano de Atendimento”, acesse o menu à direita da tela e clique a opção desejada:

Enviar para correção (cadastramento), caso haja necessidade de ajuste a ser feita pela escola ou;

Enviar para avaliação do MEC, caso esteja de acordo com o plano de atendimento apresentado.

O MEC/SECADI/DPEE ao analisar o Plano de Atendimento poderá propor ajustes ou aprová-lo.

No primeiro caso, o Plano de Atendimento será devolvido à Secretaria de Educação a quem compete orientar a escola para efetuar os ajustes necessários.

No segundo caso, a SECADI/DPEE validará o Plano de Atendimento finalizado à Secretaria de Educação.

Para a secretaria identificar a finalização do processo pelo MEC/SECADI/DPEE, acesse o módulo Escola Acessível e selecione na janela Situação a opção Finalizada.

Quando todos os planos de atendimento das escolas vinculadas à Secretaria de Educação estiverem finalizados (validados pelo MEC/SECADI/DPEE), caberá ao secretário de educação o encaminhamento formal do Plano de Atendimento Global Consolidado, ao MEC/SECADI/DPEE.

O histórico da tramitação do processo de elaboração, análise, aprovação e envio para pagamento, poderá ser acompanhado na opção Histórico.

## 7. PRESTAÇÃO DE CONTAS

Após a execução do Plano de Atendimento, necessário para o desenvolvimento do Programa Escola Acessível, à UEx desta ação caberá efetuar a prestação de contas junto à EEx, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 17/2011.

## 8. BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 29.agosto.2010.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. **Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. **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. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.p.3.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União** Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. 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.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 29.agosto.2010.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da cunha. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito a escola acessível**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000.estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.HTM). Acesso em: 14 abr.2009.

## ANEXO B - RESOLUÇÃO Nº 15, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO DELIBERATIVO**

RESOLUÇÃO Nº 15, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020

Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível.

O **PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 14 do Anexo I do Decreto nº 9.007, de 20 de março de 2017, e os arts. 3º e 6º do Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CD/FNDE, resolve:

**CAPÍTULO I**  
**DO OBJETIVO**

Art. 1º Destinar os recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica para fins de promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos destinadas ao processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias – UEx, para cobertura de despesas de custeio e capital.

Parágrafo único. Os recursos financeiros de que trata o **caput** serão liberados em favor das UEx das escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação –

SEMESP/MEC e ratificadas pelas secretarias de educação dos municípios, estados e do Distrito Federal às quais se vinculam, de acordo com os critérios de priorização do Programa Escola Acessível.

## CAPÍTULO II DA ADESÃO E DOS CRITÉRIOS

Art. 2º O processo de adesão será realizado em duas etapas:

I – adesão das secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – EEx) ao Programa Escola Acessível, por meio do Sistema PDDE Interativo, com a indicação das escolas que estarão habilitadas a aderir ao Programa; e

II – adesão das UEx representativas das escolas indicadas pelas EEx, por meio da elaboração do Plano de Atendimento PDDE Interativo.

§ 1º Somente serão válidas as adesões das EEx preenchidas e enviadas ao MEC por meio do PDDE Interativo.

§ 2º A indicação de escolas pelas EEx será realizada a partir de lista prévia de escolas, elaborada pela SEMESP/MEC, considerando os limites orçamentários previstos para o período e ainda os seguintes critérios:

III – escola com matrículas de estudantes do público da Educação Especial ou escolas com estudantes surdos; ou escolas especializadas (incluindo as escolas bilíngues de surdos) identificadas no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – Inep/MEC.

IV – no termo de adesão, a EEx deverá declarar que a escola indicada possui espaço físico adequado, destinado para a utilização dos materiais pedagógicos e equipamentos, e contar com a presença de no mínimo um profissional com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para coordenar o atendimento educacional especializado na referida escola; ou profissional com formação inicial ou continuada em educação bilíngue libras-língua portuguesa para coordenar o atendimento educacional bilíngue na referida escola.

V – as escolas com os recursos recebidos poderão equipar uma ou mais salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos, em face das especificidades do público que a escola atende.

§ 3º Poderão participar escolas que já foram contempladas pelo Programa Sala de Recursos Multifuncionais em anos anteriores e escolas que ainda não tenham sido contempladas.

§ 4º As EEx poderão substituir uma ou mais escolas da lista prévia elaborada pela SEMESP/MEC, desde que não ultrapassem o limite orçamentário previsto para o período e que atendam aos critérios previstos no inciso I do § 2º deste artigo.

### CAPÍTULO III

#### DO PLANO DE ATENDIMENTO DA ESCOLA

Art. 3º As UEx representativas das escolas selecionadas pelas secretarias estaduais, municipais e distrital de educação deverão elaborar seus Planos de Atendimento e enviá-los à SEMESP/MEC, por meio do Sistema PDDE Interativo.

§ 1º A elaboração e apresentação do Plano de Atendimento de que trata o **caput** deste artigo é condição necessária para que as escolas sejam contempladas com os recursos financeiros, na forma do art. 1º desta Resolução.

§ 2º A SEMESP/MEC disponibilizará orientações para adesão e elaboração do Plano de Atendimento de que trata o **caput** deste artigo.

Art. 4º Após o recebimento, análise e aprovação dos Planos de Atendimentos, a SEMESP/MEC encaminhará a lista das escolas ao FNDE, com vistas à adoção dos procedimentos operacionais e financeiros necessários aos repasses dos recursos às respectivas UEx.

Parágrafo único. As eventuais alterações no Plano de Atendimento, as circunstâncias e os fatos motivadores admitidos deverão ser objeto de registro em atas a serem anexadas nas respectivas prestações de contas a serem submetidas à EEx.

### CAPÍTULO IV

#### DA EXECUÇÃO E DO MONITORAMENTO

Art. 5º O monitoramento do Programa nas UEx será realizado via PDDE Interativo, por meio da elaboração de Relatórios de Execução das Atividades, nos quais as UEx deverão informar dados sobre a implementação do Plano de Atendimento da Escola.

Art. 6º O monitoramento geral do Programa será de responsabilidade da SEMESP/MEC e do FNDE.

Parágrafo único. Ao FNDE caberá acompanhar a execução física e financeira do Programa.

**CAPÍTULO V**  
**DOS RECURSOS**

Art. 7º O montante a ser destinado a cada escola indicada na relação referida no art. 1º desta Resolução, na proporção de 80% de capital e 20% de custeio, será calculado tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de estudantes matriculados na unidade educacional extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, e os correspondentes valores, conforme a tabela de referência abaixo:

<b>Intervalo de Classe de Número de Estudantes</b>	<b>Valor do Repasse (R\$)</b>
Até 30 alunos	20.000,00
31 a 80 alunos	32.000,00
Acima de 80 alunos	45.000,00

Art. 8º Os recursos financeiros transferidos sob a égide desta Resolução serão depositados em conta bancária específica aberta pelo FNDE, na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE, por ocasião da adoção dos procedimentos operacionais e financeiros, conforme o disposto no art. 4º desta Resolução.

Parágrafo único. Para fins de racionalizar a operacionalização e o monitoramento dos repasses pelo FNDE, bem como para a identificação das contas bancárias específicas, execução e prestações de contas dos recursos pelas entidades beneficiárias, os repasses financeiros de que trata essa Resolução integrarão a ação denominada PDDE Estrutura e destinação SALA DE RECURSOS.

Art. 9º Os recursos financeiros de que trata esta Resolução deverão ser empregados em:

- I – aquisição de itens e materiais pedagógicos;
- II – aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis;
- III – aquisição de produtos de tecnologia assistiva; e

IV – aquisição de equipamentos e materiais para o atendimento educacional especializado bilíngue de surdos.

§ 1º A relação dos itens e materiais pedagógicos a serem adquiridos estará elencada e disponível na plataforma PDDE Interativo para elaboração do plano de ação pelos diretores. A lista dos itens e materiais pedagógicos poderá sofrer alterações a qualquer tempo, conforme a necessidade de atualização.

§ 2º Tecnologia Assistiva é uma área interdisciplinar do conhecimento, que diz respeito a produtos, recursos, estratégias, metodologias, práticas e serviços que visam a promover a funcionalidade de pessoas com deficiência/ impedimentos ou mobilidade reduzida, relacionada à atividade, colaborando para a autonomia, a qualidade de vida e a inclusão social.

§ 3º Os recursos financeiros de que trata o **caput** deverão ser utilizados conforme o Plano de Atendimento e as finalidades a que se refere este artigo. Os saldos, após a conclusão do plano, deverão ser utilizados, preferencialmente, na aquisição de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, destinados à implementação de atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas beneficiárias.

§ 4º Os saldos, mencionados no parágrafo anterior, se não puderem ser utilizados na aquisição de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, poderão ser utilizados para cumprir as finalidades do PDDE Básico, nos termos do art. 7º da Resolução/CD/FNDE nº 6, de 16 de dezembro de 2018.

## CAPÍTULO VI DAS COMPETÊNCIAS

Art. 10. O FNDE, para operacionalizar os repasses previstos nesta Resolução, contará com as parcerias da SEMESP/MEC, dos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal (EEx) e das escolas públicas, por meio de UEx, cabendo-lhe as atribuições previstas na legislação aplicável ao PDDE em vigor.

I – Compete à SEMESP/MEC:

a) definir a lista prévia de escolas elegíveis a serem disponibilizadas no Sistema PDDE INTERATIVO, passíveis de serem indicadas pelas EEx na adesão, nos termos do art. 2º desta Resolução;

b) enviar ao FNDE, para fins de liberação dos recursos de que trata esta Resolução, a relação nominal das escolas a serem atendidas, priorizadas na forma do § 2º do art. 2º desta Resolução, e indicação dos valores a elas destinados, em conformidade com o estabelecido no art. 7º desta Resolução;

c) prestar assistência técnica às UEx das escolas referidas na alínea "a" e às EEx, fornecendo-lhes as orientações necessárias para o efetivo cumprimento dos objetivos do Programa; e

d) monitorar o andamento e o resultado do Programa com base nos relatórios de monitoramento estabelecido nos arts. 5º e 6º desta Resolução.

II – Compete às EEx:

a) indicar, no PDDE Interativo, a partir de lista prévia disponibilizada pela SEMESP/MEC, as escolas integrantes de suas redes de ensino, que serão habilitadas a fazer adesão ao Programa;

b) indicar o responsável legal pelo acompanhamento da implementação do Programa e pelo monitoramento da sua execução, no âmbito da secretaria municipal, estadual ou distrital de educação;

c) garantir livre acesso às suas dependências aos representantes da SEMESP/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União – TCU, do Sistema Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria; e

d) zelar para que as UEx representativas das escolas integrantes de sua rede de ensino cumpram as disposições do inciso seguinte.

III – Compete às UEx:

a) elaborar o Plano de Atendimento da escola, por meio do PDDE Interativo;

b) elaborar, para fins de monitoramento, os Relatórios de Atividades de Execução, por meio do PDDE Interativo e encaminhar para a SEMESP/MEC, conforme o estabelecido no art. 6º desta Resolução;

c) proceder à execução e à prestação de contas dos recursos de que trata o art. 1º desta Resolução, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE;

d) zelar para que a prestação de contas referida na alínea anterior contenha os lançamentos e seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos de que trata esta Resolução e a outros que, eventualmente, tenham sido repassados, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, na conta bancária específica do PDDE Estrutura, fazendo constar no campo "Programa/Ação" dos correspondentes formulários, a expressão "PDDE Estrutura";

e) fazer constar dos documentos probatórios das despesas realizadas com os recursos de que trata o art. 1º desta Resolução (notas fiscais, faturas e recibos) a expressão "Pagos com recursos do PDDE ESTRUTURA/Sala de Recursos";

f) garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SEMESP/MEC, do FNDE, TCU, do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos

e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria; e

g) os recursos financeiros de que trata o **caput** deverão ser utilizados conforme o Plano de Atendimento e as finalidades a que se refere este artigo.

## CAPÍTULO VII

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 11. As orientações relativas à implementação do Programa constam no sítio eletrônico [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MILTON RIBEIRO

Publicado no DOU de 14.10.2020, seção 1, pág. 91/92.