

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO SOCIAL E A META 4 DO PNE: UM RECORTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

SPECIAL EDUCATION, SOCIAL INCLUSION AND PNE GOAL 4: A LOOK IN THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO

Rafael Marques Garcia¹
Erik Giuseppe Barbosa Pereira²

Resumo: A educação inclusiva é discutida no Brasil desde a década de 1980-1990, tornando-se um desafio para os programas educacionais, uma vez que, mesmo com o passar dos anos e a inserção cada vez maior de pessoas com deficiência na sociedade, esta ainda se apresenta resistente e presa à existência de classes estudantis pautadas por uma perspectiva não inclusiva. O objetivo deste estudo foi analisar a aplicabilidade da Meta 4 do Plano Nacional de Educação no município do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e descritivo, utilizando como instrumentos entrevistas semiestruturadas e vistorias estruturadas, posteriormente analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelam que as perspectivas de acessibilidade presentes na Meta 4 transcendem o âmbito educacional, exigindo da sociedade, de modo geral, uma mudança para contribuir na efetiva aplicação da referida meta tanto no Rio de Janeiro quanto em todos os entes federados.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Educação. PNE.

Abstract: The inclusive education has been discussed in Brazil since the 1980's and 1990's, becoming a challenge for educational programs over the years. Although the insertion of people with disabilities in community grows up, the society is still resistant having a discriminatory model, sharing students in non-inclusive classes. The objective of this study was to analyze the applicability of goal 4 of the Plano Nacional de Educação in the city of Rio de Janeiro. The methodology used was qualitative and descriptive, using as instruments semi-structured's interviews and structured's surveys, later analyzed through the technique of content analysis. The results reveal that the accessibility perspectives present in goal 4 transcend the educational scope, demanding from society in a global way a change to contribute to the effective application of this goal not only in Rio de Janeiro, but in all federal entities.

Keywords: Inclusion. Disability. Education. PNE.

¹ Mestre em Educação Física na UFRJ e participante do Grupo de Estudos em Corpo, Esporte e Sociedade – GECOS – e do Laboratório de Estudos Corpo, Esporte e Sociedade – LAbCOESO –, cadastrado pelo DGP do CNPq. E-mail: rafa.mgarcia@hotmail.com

² Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte (UERJ-2015) e professor efetivo da UFRJ, onde é líder do Grupo de Estudos em Corpo, Esporte e Sociedade, o GECOS, e do Laboratório de Estudos Corpo, Esporte e Sociedade – LAbCOESO.

Introdução

Pode-se observar que, com o passar dos anos, a inserção das pessoas com deficiência³ (PcD) nas atividades da vida civil aumenta significativamente em nossa sociedade. Esse quadro se difere bastante dos registros antigos, em que esses sujeitos, muitas vezes, eram assassinados, excluídos ou segregados do convívio social (HUNGER; SQUARCINI; PEREIRA, 2004).

O processo de expansão da escolarização básica no país começou em meados do século XX (BRUINI, 2015) e vem crescendo desde a década de 1970-80. Nesse contexto, a educação inclusiva é discutida desde a década de 1980-90, tornando-se um desafio para os programas educacionais, visto que, mesmo com o passar dos anos e a inserção cada vez maior de PcD na sociedade, esta ainda se apresenta resistente e presa à existência de classes estudantis pautadas por uma perspectiva não inclusiva, em que as PcD não se enquadram.

Desde o início dessa discussão, surgiram serviços educacionais especializados para atender às PcD fora do horário regular, ou seja, com serviços paralelos extraescolares. Nesse atendimento, Bueno (2004) revela que essas classes especiais se constituíram em espaço de invalidação, pois esses locais passaram a receber também alunos com problemas de aprendizagem, considerados deficientes intelectuais leves.

Em 2008, o MEC criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, abrangendo o público que compõe a educação especial, para garantir-lhe o direito de frequentar a sala de aula comum e, caso necessário, ser-lhe fornecido atendimento especializado no período inverso ao da escolarização, porque, ao longo da história, tal público fora excluído do sistema educacional comum e transferido para escolas de tratamento especial (BRASIL, 2014a).

Com a criação e atuação dessa política, entre 2007 e 2013, o índice de matrícula de PcD aumentou 112%, saltando de 306.136 para 648.921 (BRASIL, 2014a). Na

³ De acordo com o art. 2.º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2013, p. 2), “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Pode ser enquadrada em física, auditiva, visual, intelectual, múltipla ou surdocegueira. Para mais informações, vide Brasil (2017).

educação básica, já se pode notar o rompimento de paradigmas sociais, já que 76,9% das PcD em 2013 estavam matriculados em salas comuns. No município do Rio de Janeiro, esse número aproximava-se dos 60%.

Atualmente se encontra em vigência o Plano Nacional de Educação –PNE –, instrumento que determina diretrizes, metas e estratégias abrangendo a educação brasileira no período compreendido desde 2014, o ano de sua criação, até 2024, totalizando, assim, dez anos. O PNE foi instituído pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), contendo 20 metas, com a finalidade de garantir o acesso à educação básica de qualidade e a universalização desse processo, ampliando esse direito a todos os cidadãos. Tal plano é dividido em quatro blocos: o primeiro diz respeito à garantia de educação básica de qualidade, assegurando o direito ao acesso desta educação e a universalização e ampliação de conjunturas educacionais; o segundo trata da redução da desigualdade e estima as facetas da ampla diversidade social; o terceiro valoriza os profissionais de educação; e o quarto se refere ao ensino superior.

Embora o levantamento dessas informações contribua para a assertiva de que caminhamos para um processo de fim de exclusão social das PcD, alguns desafios ainda se apresentam como potenciais problemáticos nesse processo. Na redação do capítulo, pretende-se:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 55).

Mais especificamente, no subitem 4.6, encontramos os seguintes intuitos:

manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as)

alunos(as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014a, p. 56);

Com base nesses escritos, delineamos nosso objetivo para analisar a aplicabilidade da Meta 4, mais precisamente do subitem 6, do PNE na cidade do Rio de Janeiro, de onde vislumbramos a necessidade de pensar a acessibilidade em uma perspectiva mais ampla, abrangendo, assim, a meta como um todo. Desse modo, tratamos, neste trabalho, de aspectos que versam sobre a educação especial, a inclusão social e seus reflexos, de modo geral, às PcD na cidade do Rio de Janeiro.

Metodologia

O estudo segue a linha das análises e das manifestações dos fenômenos, buscando a compreensão de como são estruturados e apresentados. Sendo assim, ele é de cunho qualitativo e descritivo, conforme sustenta Triviños (2015). O modelo qualitativo proposto pelo autor e reforçado por Demo (2012) busca alastrar as possibilidades de analisar e perceber os fenômenos sociais, em vez de fechá-los ou concluí-los. No que concerne ao aspecto descritivo, partimos do conceito de Triviños (2015), em que descrevemos minuciosamente os acontecimentos sociais do foco em questão, para obter o máximo de informações sobre o problema a ser investigado.

Para este estudo, foram entrevistados N.A.⁴, coordenadora do Setor de Visitas Orientadas da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, e M.S., arquiteta da rede UCI⁵ de cinemas do Rio de Janeiro. Seguimos um roteiro de entrevista semiestruturado (TRIVIÑOS, 2015) que versava sobre a temática em tela. Vale lembrar que os entrevistados concordaram em participar da pesquisa, preenchendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob a garantia de todos os direitos legais.

Para o favorecimento de um recorte mais apurado, foram realizadas vistorias em espaços públicos (como o entorno da Biblioteca Nacional) e dois dos *shoppings* adeptos da rede UCI de cinemas, a saber: 1- Norte Shopping; e 2- New York City Center.

⁴ Para manter o anonimato, utilizamos apenas as letras iniciais dos nomes das entrevistadas.

⁵ Cadeia de cinemas instalada em diversos países, inclusive no Brasil. No município do Rio de Janeiro, está presente em três *shoppings* – New York City Center, na Barra da Tijuca; Norte Shopping, no Cachambi; e Park Shopping Campo Grande, em Campo Grande. Juntos, somam mais de 30 salas. Possui, além desses, parecerias com a rede Kinoplex.

Também foram vistoriados transportes coletivos, seguindo o roteiro de acessibilidade proposto pelas Normas de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015)⁶.

Tanto as entrevistas quanto as vistorias foram registradas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta de Bardin (2011), pois as mensagens linguísticas em forma de ícones incidem em um meio de diálogo que pode ser interpretado pelo procedimento da análise de conteúdo. Nessa estratégia, Bardin propõe três etapas: a primeira, a pré-análise, consiste na escolha e organização dos documentos para a análise, formulação de hipóteses após a leitura preliminar e elaboração de indicadores para a interpretação final; a segunda é a da análise propriamente dita, correspondendo, em nosso caso, à organização dos resultados em categorias; segundo a autora, “[...] esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 101); a terceira nada mais é do que o tratamento dos resultados brutos, podendo ser feito com base em operações estatísticas, diagramas, figuras, modelos ou análise crítica das informações catalogadas.

A fim de favorecermos melhor compreensão, agrupamos o aporte teórico, as entrevistas e as vistorias em categorias que foram mais bem organizadas assim: 1- A educação escolar básica: perspectivas de acessibilidade e seus impactos sociais; 2- Fatores de inclusão social; 3- Possibilidades de vivência do lazer na biblioteca e no cinema; 4- Transporte coletivo e meios de locomoção; e 5- Políticas de inclusão, formação e atuação pedagógica.

1- A educação escolar básica: perspectivas de acessibilidade e seus impactos sociais

A educação escolar básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com o objetivo de assegurar aos cidadãos brasileiros a formação igualitária necessária para o pleno exercício de cidadania (BRASIL, 1996).

⁶ Recomendação de Brasil, 2017.

A educação na cidade do Rio de Janeiro é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município. Segundo informações da Prefeitura do Rio de Janeiro (2015), sua missão é elaborar toda a política educacional local, coordenando sua implantação e avaliando resultados para, assim, garantir a qualidade da educação básica. Tais medidas contribuem para formar cidadãos autônomos e habilitados, cabendo à Secretaria de Educação abranger desde o ensino infantil até a educação de jovens e adultos no município.

A SME apresenta também um órgão responsável pela Educação Especial na rede pública de ensino da cidade, o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA). Esse órgão auxilia o trabalho das Coordenarias Regionais de Educação para assegurar educação de qualidade aos alunos deficientes, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação, promovendo também formação contínua aos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito ao atendimento às PcD.

Segundo o disposto na LDBEN (BRASIL, 1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58). A SME trabalha em conformidade com essa diretriz, assegurando também o atendimento educacional especializado (AEE), que, em 2015, apresentava 464 espaços implementados com a função de auxiliar no processo de inclusão das PcD, sob a perspectiva de eliminar as barreiras que limitam a sua plena participação no cotidiano escolar. Vale ressaltar que tal atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988 no inciso III do art. 208 e definido pelo art. 2.º do Decreto n.º 7.611/2011.

No que diz respeito à perspectiva inclusiva, a educação especial faz parte da proposta pedagógica da rede regular de ensino, ao promover o atendimento escolar e educacional especializado para as PcD. Para assegurar a eficácia dessas diretrizes, o PNE afirma que são necessárias salas com recursos multifuncionais e a contínua formação docente para o atendimento especializado nas diversas áreas de ensino, buscando, assim, uma intersecção entre órgãos públicos e políticas de saúde, assistência social e direitos humanos e também com as famílias dos envolvidos.

Na escola de modo geral, percebe-se um crescimento do número de matrículas de PcD, reflexo do esforço conjunto das redes de ensino em garantir o pleno acesso desse público nas redes públicas de ensino. Segundo o Censo Escolar⁷ da Educação Básica de 2014⁸, do total de 843.342 matrículas, 78,8% se encontravam em classes comuns pelo Brasil. No Rio de Janeiro, esse número ultrapassava os 60%.

No entanto, o atendimento por vezes se torna comprometido em virtude da não adequação dos espaços escolares. Os dados a seguir (BRASIL, 2014b) ilustram melhor essa assertiva: “54,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares” (p. 3), onde das escolas que oferecem creche, “23,8% [...] têm banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida” (p. 4). Destes, apenas 20,7% apresentam dependências e vias adequadas às PcD.

Já na pré-escola, “22,7% [...] têm banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida” (p. 4), e apenas 19,2% têm dependências e vias adequadas às PcD; nas escolas que oferecem ensino fundamental aos anos iniciais, apresentam banheiros adaptados apenas “[...] 26,3% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 21,5%” (p. 5). Quanto aos anos finais do ensino fundamental, esses números são de 40,6% e 33,9%, respectivamente.

Com relação ao ensino médio, apresentam banheiros adequados “[...] a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida [...] 50,4% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 41,6%” (p. 7).

A concepção de espaços e produtos que contemplem um desenho universal, objetivando atender a todas as pessoas com diferentes necessidades antropométricas e sensoriais, autonomicamente e de forma independente, segura e confortável, é, portanto, ferramenta primordial para o atendimento e manutenção das PcD nas redes regulares de

⁷ O censo escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre a educação brasileira. É o mais importante levantamento estatístico educacional sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica e da educação profissional (BRASIL, 2017, p. 5).

⁸ Optamos por trazer os dados de 2014 por ser o primeiro ano em que foi implementado o Plano Nacional de Educação, “[...] que atribui ao Inep a realização de estudos e pesquisas das metas do Plano, tendo como uma das referências os censos educacionais nacionais” (BRASIL, 2017, p. 5).

ensino básico (BRASIL, 2017). No entanto, ainda são muito baixos os índices de escolas que se encontram equipadas para tal.

O documento de orientações do Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017, p. 40), em consonância com as discussões aqui tecidas, pontua o seguinte:

O PNE estabelece na Meta 4 a necessidade de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. A Meta está em consonância com a política nacional da educação especial e com as informações que vêm sendo declaradas no Censo Escolar dos últimos anos. Entre 2010 e 2016 houve um aumento de 65% dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns da educação básica e uma queda de 20% em classes especiais. Em 2016, 42% dos alunos incluídos realizavam o AEE.

Diante disso, é importante atentar que, para além do direito e acesso à educação básica, o atendimento especial transpassa os muros escolares e se estende para outros espaços socioculturais urbanos, englobando diversos fatores sociais e estruturais, como uma forma de garantir a todo e qualquer cidadão as mesmas oportunidades de participação no cotidiano e também o direito de usufruir os seus espaços, bens e serviços de forma mais autônoma possível, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais ou cognitivas, exercendo, assim, seu pleno direito de cidadania.

2- Fatores de inclusão social

Nesta seção, abordamos como o nível social pode estimular e/ou impactar as vivências socioculturais com preceitos da seguinte afirmação:

A integração do deficiente antecede à inclusão e pressupõe três níveis básicos: social – de acesso aos bens, à educação, saúde, trabalho e lazer, seja qual for a deficiência; político – de participação nos processos decisórios e cultural – como membros e agentes das atividades culturais (PUPO; VICENTINI, 1998, p. 5).

No que diz respeito ao lazer, Silva, Mendonça e Sampaio (2014, p. 93) afirmam que o acesso “[...] também significa inserção social e processo formativo para o convívio em comunidade, onde se aprenda a conhecer, reconhecer e viver com as diferenças humanas”.

Nossas inquietações partiram, portanto, dos indícios de que os espaços construídos artificialmente não oferecem condições igualitárias de acessibilidade e lazer, fato esse evidenciado na característica de terrenos irregulares, inexistência de faixas especiais – como ciclovias ou rampas em todas as calçadas –, transporte coletivo precariamente equipado, atividades culturais excludentes, entre muitos outros fatores. Diante desses obstáculos, as cidades vêm tentando adaptar-se cada vez mais, principalmente para atender o público com mobilidade reduzida, conferindo assim benefícios na qualidade de vida e sustentabilidade de desenvolvimento.

Essas adaptações geram a inclusão social que, para Sasaki (2010, p. 41), é “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sintomas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumirem seus papéis na sociedade”. Para Glat (2002), essa inclusão deve começar na família, que é a principal estrutura para a fomentação desse artifício.

Tal inclusão, porém, é um processo cheio de adversidades. Segundo Sasaki (2010), tanto a família quanto a sociedade devem modificar-se para propiciar a inserção total de indivíduos na coletividade. Tomazini (1996, p. 10), ainda revela outro agravante:

O portador de deficiência (*sic*) precisa, na grande maioria das vezes, romper mitos: um mito social que o vê como alguém improdutivo e um mito familiar que o vê como um eterno bebê, dependente, necessitando sempre de cuidados especiais e estando sem condições de desenvolver um trabalho que represente realização ou satisfação do desejo (TOMAZINI, 1996, p. 10).

No Brasil, notamos que esforços estão sendo tomados para promover esse processo de inclusão, como a criação da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, vindo a complementar a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que institui critérios

básicos e normas gerais, a fim de promover a acessibilidade de deficientes ou com mobilidade reduzida, oferecendo outras providências. Nas palavras presentes no documento, consta-se que acessibilidade consiste na

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, art. 3, inciso I).

Na opinião dos autores deste estudo, a acessibilidade, a integração social e o amparo por parte da Constituição Brasileira são fatores indispensáveis à formação e construção social dos indivíduos deficientes, aspectos que serão lapidados inicialmente por meio da correta aplicação da educação básica e do convívio escolar.

Segundo o PNE (BRASIL, 2014a), o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Assim, estabeleceram-se objetivos e metas para que as redes de ensino favorecessem o atendimento às PcD, porém lacunas ainda persistem no que diz respeito à oferta de matrículas para esse grupo nas classes comuns de ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Torna-se relevante ressaltar que esse atendimento especializado também é atuante no meio extraclasse, como em bibliotecas – espaço destinado a funcionar como suporte para atividades curriculares.

3- Possibilidades de vivência do lazer na biblioteca e no cinema

A abordagem da inclusão das PcD na vida em sociedade abrange várias dimensões, e alguns exemplos são o direito à educação, o trabalho e o lazer. Neste tópico, exploramos o acesso das PcD ao lazer em locais relacionados aos interesses

artísticos do lazer⁹, atendo-nos apenas a dois lócus que se enquadram nessa categoria: a biblioteca (Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro) e o cinema (Rede UCI de Cinemas).

Ao analisarmos o lazer para as PcD, é necessário buscar lacunas¹⁰ nas oportunidades dessas vivências em que as PcD não se enquadram, para que sejam estudadas novas formas de inclusão em tais atividades e, com isso, esse público tenha cada vez um campo maior de possibilidades para vivenciar o lazer. Tão importante quanto garantir ao público que compõe as PcD o direito de frequentar espaços e realizar atividades que estão relacionadas ao lazer é assegurar que esse público tenha possibilidades reais de acesso a tais experiências e possa, de fato, vivenciá-las.

As bibliotecas, na condição de instrumentos culturais, de lazer e prazer, selecionam seu catálogo de informações, propondo a adequação de seu acervo, de modo a atender às solicitações decorrentes do âmbito escolar e cultural, e apresentando-se acessível a todos (ELY, 1988). Pressupõe-se, portanto, que esse espaço se apresente alcançável a todos os seus usuários e, por meio dessa perspectiva, realizemos um breve contato com a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Na ocasião, fomos atendidos por N.A., coordenadora do Setor de Visitas Orientadas do referido local. Segundo N.A., a instituição tem um compromisso fundamental em oferecer cultura, apresentando para tanto um acervo muito rico com variadas obras e espaços totalmente acessíveis a todos os públicos, tornando-se, assim, um referencial importante de instrução, aprendizagem e culturalidade da cidade do Rio de Janeiro. Em sua vasta coleção, a biblioteca possui mais de 700 livros em braile, um sistema de áudio-guia para pesquisa nas salas e uma estrutura arquitetônica adaptada para cadeirantes, além de oferecer, via agendamento pelo seu portal virtual, visitas orientadas pelo local.

⁹ Para Melo e Alves Júnior (2003), os interesses artísticos do lazer podem ser identificados como museus, bibliotecas, cinemas, teatros, centros culturais, cultura popular, folclore, entre outros. Inspirados pelos autores, compreendemos lazer como um conjunto de vivências culturais no momento do não trabalho e de não obrigação, caracterizando-se, portanto, pela busca do prazer e a(s) própria(s) subjetividade(s).

¹⁰ Por exemplo, um agravante nesse contexto refere-se ao fato de que o estado da arte na produção e conhecimento do lazer referente à inclusão de pessoas com deficiência aponta “[...] que este campo de estudos tem sido negligenciado [...] revela-se como um campo carente de investigações, provocando lacunas no conhecimento e mostrando uma área de atuação que demanda o desenvolvimento de estudos” (SILVA; MENDONÇA; SAMPAIO, 2014, p. 94).

Desse modo, apontamos indícios de que a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro se apresenta adaptativa e inclusiva, à medida que oferece serviços tanto às pessoas comuns como às PcD, para diferentes fins, tais como trabalho, estudos e lazer. Consideramos a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro uma referência como centro cultural em nível de inclusão, que deve/deveria servir de exemplo em termos de acessibilidade para outras instituições que se envolvem no lazer e a cultura, pois estar preparado para receber as pessoas sem deficiência deve ser uma tarefa tão importante quanto receber as PcD.

No entanto, cabe ressaltar o número baixo de exemplares em braile, por exemplo, se comparado ao total de documentos divididos pelo acervo¹¹ da Biblioteca Nacional. Conforme disponibilizado no próprio site¹² da instituição, calcula-se que o número total de obras gira em torno de dez milhões, o que nos leva a refletir se, de fato, a biblioteca consegue oferecer o mesmo serviço de atendimento às PcD, haja vista essa grande e notável diferença.

Ao trabalharmos ainda nesse aspecto cultural, levantamos informações acerca da Rede UCI de Cinema e seus serviços oferecidos à comunidade carioca. Contatamos M.S., arquiteta da rede UCI. Ela constata que a organização atua em processos educacionais, ao oferecer a “Sessão Escola”, definida como uma iniciativa da rede para que estudantes vivenciem, de forma exclusiva, uma atividade educativa em outra perspectiva – exibição de filmes para desencadear debates e reflexões pedagógicas –, sendo-lhes oferecidos conforto, segurança e tecnologia de som e imagem.

Embora apresente recursos tecnológicos e espaciais sofisticados, não possui um instrumento de legenda oculta e audiodescrição nos filmes nem oferece também cartilha em braile como suporte a deficientes visuais¹³. Em contrapartida, os espaços e sanitários são adaptados para deficientes, e cadeirantes têm assento reservado na terceira fileira. Os funcionários são instruídos a auxiliar deficientes, porém M.S. revela que nem todos eles são treinados para esse fim.

¹¹ Dividido em: Cartografia, Iconografia, Manuscritos, Música e Arquivos Sonoros, Obras Gerais, Obras Raras, Periódicos, Obras de Referência e Coleções.

¹² Para mais informações, vide: <https://www.bn.gov.br/sobre-bn/historico>.

¹³ Esta ausência de acessibilidade não é exclusividade da rede UCI de Cinemas, sendo observada em outras redes de cinema também.

Aqui, identificamos que os serviços oferecidos pela rede se encontram parcialmente adaptados, o que não é suficiente para atender, de forma completa e eficaz, as PcD que frequentam esses espaços como possibilidade de vivência do lazer. Esses aspectos caracterizam a não integração das PcD nas redes de cinema, uma vez que estas não se encontram completamente acessíveis a elas, exigindo que as PcD se adaptem para usufruir o seu momento de lazer nesses locais.

Podemos pressupor que algumas PcD conseguirão acessar esses locais sem grandes dificuldades, mas é preciso levar em conta que haverá pessoas que não se adaptarão a esse sistema de serviços oferecido atualmente, acarretando o impedimento da vivência ou desejo delas (o impedimento de planejar/desejar a vivência de lazer, neste caso, configura-se como uma barreira imaginária ou invisível). A acessibilidade, portanto, não pode ser parcial ou planejada para que atenda apenas uma determinada parcela das PcD, visto que a Lei n.º 13.146 e o art. 227 da CF/88 e seus parágrafos garantem atendimento integral a todas as pessoas, com variadas deficiências ou não.

4- Transporte coletivo e meios de locomoção

Outro coeficiente que atua diretamente no cotidiano das PcD diz respeito ao transporte coletivo. Em vistorias realizadas pelos autores na cidade do Rio de Janeiro, seguindo o roteiro proposto pelas Normas de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (ABNT, NBR 9050, 2015), constatamos que muitos dos ônibus municipais que atendem às zonas norte, sul¹⁴, central e oeste do município apresentam condições precárias a todos os passageiros de modo geral. Alguns elevadores não funcionam, assentos preferenciais encontram-se danificados e uma série de fatores soma negativamente nesse quadro, como a falta de especialização de motoristas e cobradores, superlotação dos coletivos, ausência de guias sonoros, entre outros.

Apesar de constatado que os ônibus não oferecem um serviço de qualidade, deixando de atender muitos deficientes ao longo do dia, percebemos que as estações de metrô e trens do Rio de Janeiro já apresentam sistemas acessíveis a muitos públicos,

¹⁴ Constatamos que a zona sul e conexões da cidade do Rio de Janeiro ofertam a melhor malha de ônibus, com veículos novos, amplos e modernos, para atender melhor os passageiros.

como demarcações elevadas no solo, áudio-guia de estações, espaços amplos em seu interior – embora a superlotação também seja agravante nesse item –, elevadores e rampas de acesso. O mesmo pode ser observado com o Consórcio BRT Transcarioca: as estações são bem sinalizadas e demarcadas, com rampas de acesso e entrada específica para cadeirantes, além de oferecer sistema de áudio-guia de estações e espaços amplos destinados aos deficientes no interior do veículo.

Ao explorar-se outra vertente do item transporte, surge a locomoção por entre os espaços, sejam vias de comunicação pública, sejam edifícios. Por vezes, torna-se uma batalha corriqueira atravessar uma simples rua pela ausência de faixa ou indicadores sonoro-táteis, ou ainda locomover-se sobre calçadas esburacadas, ter dificuldades em acessar uma loja ou estabelecimento devido a estreitas portas de entrada, entre outros.

De fato, nota-se que o atendimento acessivo às PcD não se expande para todo local extraclasse, uma vez que eles ainda enfrentam barreiras significativas que interferem diretamente no seu processo de integração social e, conseqüentemente, no seu rendimento escolar (LA ROSA, 1995; THUMS, 1999), sendo este um possível campo de entaves à efetivação integral da Meta 4 do PNE.

Para melhor atender as PcD na perspectiva inclusiva, as vias públicas deveriam ser planejadas e oferecer espaços amplos para circulação, conferindo segurança conforme a malha de veículos, ciclistas e pedestres circulantes, além de oferecer marcações em relevo no solo, rampas de acesso, elevadores e guias sonoros.

As edificações devem apresentar espaços amplos que concedam a livre circulação por parte de todos em áreas comuns, além de adaptar sanitários, elevadores e oferecer serviços de assistência. Já o transporte público em geral deve assegurar a sua utilização de forma independente, seja no embarque, na movimentação interna pelo veículo, nas estações de parada e desembarque e numa precisa divulgação de horários e rotas, cobrindo toda a área metropolitana e oferecendo recursos que atendam à área rural.

Assim, correspondemos à linha de Sasaki (2010), cuja abordagem ideal das instituições inclusivas, por intermédio de seus profissionais e colaboradores, é considerar seus usuários como cidadãos com direito à maior autonomia física e social,

independência para agir, tomar decisões e mais espaço. Acreditamos que este seja também um dos papéis fundamentais do Estado.

5- Políticas de inclusão, formação e atuação pedagógica

A partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação tem implantado um conjunto de programas e ações para formação da política de educação inclusiva. São ações com esse propósito: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências (KASSAR, 2012, p. 841).

À medida que serviços de qualidade e inclusivos são oferecidos, facilita-se, cada vez mais, o acesso das PcD tanto na educação básica quanto na sociedade. O esforço conjunto das redes de ensino em garantir o pleno acesso desse público nas redes públicas de ensino, conforme já discutido, pôde ser vislumbrado no índice de matrículas indicadas pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2014: do total de 843.342, 78,8% encontravam-se em classes comuns pelo Brasil. No Rio de Janeiro, esse número ultrapassava os 60%¹⁵ (BRASIL, 2014a).

Tais dados revelam que os esforços na implementação de uma política de universalização educacional que estima a diversidade na perspectiva de inclusão estão dando resultado, embora a cidade carioca tenha apresentado, em 2013, uma ligeira queda no número de matrículas, voltando a subir em 2014 (BRASIL, 2014a). Mesmo com os dados positivos, o MEC reconhece ainda a existência de grandes desafios para a aplicação efetiva da Meta 4, tais como: a continuidade de investimento na formação dos profissionais envolvidos e no aprimoramento de práticas pedagógicas; a plena existência

¹⁵ O indicador é calculado considerando todas as matrículas em classes comuns de PcD em relação ao total de matrículas destes alunos. Apesar de não entrarem no cálculo as matrículas no atendimento complementar à escolarização, se o mesmo aluno tiver duas matrículas de escolarização, ele será contabilizado duas vezes. Como consta na Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a) universalizar o atendimento de PcD preferencialmente na rede regular de ensino, consideramos apenas as matrículas em classes comuns.

de acessibilidade tanto arquitetônica como tecnológica; projetos de construção de redes de aprendizagem; e a consolidação de convênios entre comunidade escolar e gestão pública.

A contínua formação dos professores, além de sua valorização, abrange um conjunto de metas do terceiro bloco do PNE, as quais são fundamentais para que todas as outras metas se concretizem. Considera-se indispensável para o sucesso da política educacional que os profissionais da educação tenham formação adequada e estejam motivados e comprometidos com a qualidade da educação de seus alunos. Essa motivação pode ocorrer mediante salários condizentes e atrativos, condições dignas de trabalho, processo de formação contínua e elaboração de planos de carreira.

Porém, conforme aponta Kassir (2012, p. 844), “A questão que está explicitamente apresentada refere-se à dificuldade de se conseguir professores com formação adequada que, de fato, contribuam para uma educação adequada de crianças com deficiências”.

O educador é, portanto, uma das ferramentas primordiais para otimizar esse processo. Para Duarte (1996), o professor precisa manter uma relação consciente como educador, ao atuar na formação do aluno que, diante de si, possui implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Logo, não basta apenas formar indivíduos, é preciso saber para que meio social o educador está formando-os. Além dessa perspectiva, Paulo Freire (1982) diz que existe uma trilha de dois caminhos a seguir: ou sair da rotina e buscar inovar a prática pedagógica diante da inclusão, ou ficar discutindo que ela não é viável, e apenas responsabilizando o sistema de ensino, o governo, a família e demais setores da sociedade.

Há de se reconhecer, portanto, que o educador não é a única e responsável figura das incompletudes no atendimento às PcD. Para Kassir (2012, p. 844-845), precisamos considerar vários fatores envolvidos neste processo, uma vez que os

[...] serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos. Esse aspecto fica

evidente na oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiências. Cabe lembrar que, ainda que a deficiência atinja todas as classes sociais, as consequências das políticas educacionais as impactam diferentemente, pois, enquanto os 20% mais ricos da população podem escolher usufruir ou não das ações em implantação de educação inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem tantas escolhas.

À vista disso, a autora discorre sobre dois aspectos constitutivos indispensáveis para a discussão em tela: a desigualdade e a diversidade construídas na e/ou pela população brasileira ao longo da história nacional, destacando aspectos da educação especial e características gerais que nos impedem de distinguir quais problemas escolares seriam decorrentes das especificidades das PcD estudantes, tais como “qualidade de nossas escolas, a insuficiência na formação de nossos educadores, o baixo investimento, entre outros” (p. 844).

Considerações finais

Para universalizar o atendimento escolar a todas as PcD, as políticas públicas devem fortalecer os sistemas de inclusão em todas as suas fases, garantindo esse direito a todos os cidadãos envolvidos, bem como promovendo e custeando todas as ações necessárias com seriedade, transparência e bom planejamento. O Rio de Janeiro, presente nesta esfera como Estado e município, deve organizar-se e confrontar os desafios que emergem na perspectiva da igualdade e viabilização do atendimento das PcD em salas equipadas, escolas ou serviços especializados, tanto públicos como privados.

Os sistemas de ensino devem, assim que organizarem a educação especial em suas diretrizes educacionais, disponibilizar funcionários aptos para atender o público que a contempla. O professor atuante na educação especial deve, entre outras especificidades, ter sido instruído durante sua formação sobre conhecimentos específicos de acessibilidade.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de

acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Para garantirem essa teia multifatorial atuante nas políticas públicas, os sistemas educacionais devem corroborar e garantir a acessibilidade aos espaços, recursos pedagógicos e comunicação que, em conjunto, venham a estimular a promoção da aprendizagem e a estimar a diversidade, atendendo, assim, a todos os alunos sem restrição. Os ideais de acessibilidade devem ser assegurados, e, para isso, faz-se necessário eliminar barreiras arquitetônicas e urbanísticas, incluir instalações e equipamentos adequados em edifícios e transportes escolares e minimizar as barreiras estabelecidas entre as informações e comunicação.

A perspectiva de acessibilidade confere qualidade de vida a toda a população, fornecendo a cada sujeito a autonomia para ir e vir, independentemente de idade, capacidade física, psicológica ou sensorial. Dessa forma, estimula uma relação saudável entre as pessoas e o meio social, pedestres e motoristas, igualdade de oportunidades e sustentabilidade.

Por fim, destacamos que a transversalidade da educação especial deva ocorrer desde a educação básica até o nível superior, fornecendo atendimento educacional de qualidade e especializado. Para tanto, torna-se obrigatório o estímulo à formação contínua de educadores e demais profissionais envolvidos no processo educacional, além de garantir o apoio da família e da comunidade em todas as ações que contemplem esse projeto. Deve-se garantir a acessibilidade urbanística e arquitetônica, além de adaptar todos os meios de transporte, comunicação e informação, articulando, assim, todas as políticas públicas e extraindo da Meta 4 do PNE o máximo proveito possível.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. **Plano nacional de Educação 2014-2024**. 2014a. Brasil [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. **Notas estatísticas – Censo escolar 2014**. 2014b. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2017 – Caderno de Instruções**. 2017. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017_v.2.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRUINI, E. C. “Educação no Brasil”; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

ELY, N. H. **Biblioteca escolar em escolas publicas estaduais 1. grau**: um estudo sobre a atualização, adequação e utilização da coleção de livros. 1988. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1988.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. (Org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GLAT, R. **Questões Atuais em Educação Especial**. In Anais do 8.º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, 2002.

HUNGER, D.; SQUARCINI, C. F. R.; PEREIRA, J. M. A pessoa portadora de deficiência física e o lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 85-100, maio 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

LA ROSA, J. Efeitos de um programa de intervenção na autoconceito e rendimento escolar de alunos do 2.º grau. **Revista Psico**, v. 26 (1), p. 107-120, 1995.

MELO, V. A.; ALVES JÚNIOR, E. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação – SME: **Educação Especial**. 2015. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-especial>>. Acesso em: 09 out. 2016.

PUPO, D. T.; VICENTINI, R. A. B. **A integração do usuário portador de deficiência às atividades de ensino e pesquisa**: o papel das bibliotecas virtuais. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, v. 10, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, J. V. P.; MENDONÇA, T. C. F.; SAMPAIO, T. M. V. Grupos de pesquisas e enfoque dado ao lazer das pessoas com deficiência na produção científica no Brasil. **Revista Licere**, v. 17, n. 3, p. 66-98, 2014.

THUMS, J. **Educação dos sentimentos**. Sulina/ULBRA: Porto Alegre, 1999.

TOMAZINI, M. E. A. **Trabalho e Deficiência**: uma questão a ser repensada. Palestra ministrada no II Seminário Paranaense de Educação Especial. [Tema: Educação, trabalho e cidadania], realizado em Curitiba, em 5 – 8 de novembro de 1996. Apostila.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. São Paulo: Atlas, 2015.