

ESTUDO SOBRE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BAURU

STUDY ON ARCHITECTURAL ACCESSIBILITY IN A MUNICIPAL SCHOOL FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION

Letícia Barboza Petrucelli

Eliana Marques Zanata

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru, Brasil.

Resumo

A inclusão escolar já é prevista em lei desde 1988. Desde então, levanta-se a questão dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em todas as modalidades de ensino. O presente estudo teve como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e objetivou analisar as condições de ensino ofertado aos alunos PAEE quanto à acessibilidade arquitetônica. O estudo foi realizado em uma instituição de EJA da cidade de Bauru - SP. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um roteiro de observação. Os resultados foram relevantes ao apontar que a instituição apresenta características pontuais de um ambiente adaptado, no entanto, em termos de educação inclusiva necessita-se de atenção em alguns aspectos referentes à acessibilidade arquitetônica de forma a atender o PAEE adequadamente.

Palavras-chave: Atividade Motora Adaptada. Acessibilidade. Educação de Jovens e Adultos. Barreiras Arquitetônicas.

Abstract

School inclusion has been provided for by law since 1988. Since then, the issue of students of the Special Education Target-Audience (SETA) has been raised in all teaching modalities. This study focused on Youth and Adult Education (YAE) and aimed to analyze the teaching conditions offered to SETA students regarding architectural accessibility. The study was conducted at an YAE institution in the city of Bauru - SP. The instrument used for data collection was an observation guide. The results were relevant in pointing out that the institution has specific characteristics of an adapted environment, however, in terms of inclusive education, attention is needed in some aspects related to architectural accessibility in order to meet the SETA properly.

Keywords: Adapted Motor Activity. Accessibility. Youth and Adult Education. Architectural barriers.

1 Introdução

A educação para jovens e adultos que por diversas razões não puderam estudar na idade própria prevista teve seu marco inicial no período colonial, e apresentou a devida relevância somente na década de 1930 do Século XX.

Em 1940, o Governo Federal assumiu a responsabilidade da oferta de educação para a população adulta. Então, iniciaram-se vários programas com campanhas de

alfabetização. O Ensino Supletivo foi institucionalizado pela Lei 5.692 de 1971 e a Constituição de 1988 aprovou a oferta gratuita de educação para jovens e adultos (BRASIL, 2000).

Na LDBEN 9.394/96 é garantido, na seção sobre a Educação Básica para jovens e adultos, o direito ao Ensino Básico e gratuito, sendo essa ação dever do poder público por meio de cursos e exames supletivos. De maneira geral, um ensino que seja adequado para as condições de estudo desses alunos (BRASIL, 1996).

É expressivo o aumento de matrículas na EJA nos últimos anos. Em 2017, houve um aumento de 3,5% (INEP, 2017) e muitos desses alunos matriculados são PAEE que consideram a escola como o único espaço de convivência social, outros veem na EJA uma maneira de buscar escolarização para garantir o acesso ao mercado de trabalho, de forma que se desconsidera o fato de que esse projeto tem o papel de oferecer aprendizagem e escolarização. Ainda pouco se investe nesse processo educativo e esses alunos devem ter direito a uma educação de qualidade e inclusiva (BRANDÃO, 2009).

Sobre a Educação Inclusiva, no ano de 2009, houve 37.985 matrículas de alunos com deficiência na EJA, sendo 34.730 no nível fundamental, e 3.255 no nível médio (INEP/MEC). Esses alunos correspondem a 0,81% do número de matrículas totais da EJA, com prevalência de matrículas no Ensino Fundamental. As modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008)

Frente ao contexto exposto, o atendimento do PAEE adulto nas instituições de EJA conduz a indagações sobre a forma e as possibilidades em foco. Imprescindível levantar a questão da acessibilidade desses ambientes. Compreendendo acessibilidade de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2015):

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015).

A literatura da área (DAMASCENO; COSTA, 2010; MENDES; ALMEIDA, 2016; LOPES; CAPELLINI, 2015) também aponta que a inclusão escolar tem se revelado de modo insatisfatório, principalmente nas escolas públicas, as quais não proporcionam uma educação de qualidade para ambos, alunos comuns e PAEE. Sendo de total importância que a escola preocupe-se com a aprendizagem de estudantes e grupos minoritários, excluídos e estigmatizados socialmente (LOPES; CAPELLINI, 2015). Contudo, para que a inclusão escolar seja significativa e integral, é necessário proporcionar

ao aluno o acesso e permanência à escola com adequado aproveitamento acadêmico e atenção às suas especificidades de desenvolvimento e aprendizagem (PLETSCH, 2006), visto que os contextos escolares, até então, não conseguem abranger e atender as diferenças, carecendo de alterações estruturais, para que seja oportunizada educação de qualidade (BUENO, 2001; GLAT; BLANCO, 2007).

Este estudo contribuiu com a avaliação da acessibilidade arquitetônica ofertada aos alunos PAEE de uma instituição que oferece EJA da cidade de Bauru, interior de São Paulo, a partir dos objetivos propostos, e, assim, atender à solicitação do Ministério Público vindo a informar a sociedade e as autoridades competentes sobre a realidade de tal contexto.

Devido aos problemas encontrados referentes à presença de acessibilidade arquitetônica nas instituições escolares, torna-se necessário analisar e validar essa oferta de ambiente acessível.

Assim, este trabalho teve por objetivo geral analisar a acessibilidade arquitetônica quanto à inclusão escolar em relação aos alunos PAEE da EJA. Os objetivos específicos foram definidos como:

- a) Descrever os elementos arquitetônicos e a existência dos indicadores favoráveis com relação à inclusão de uma escola municipal que disponibiliza EJA de Bauru/SP;
- b) Caracterizar as concepções dos gestores das escolas lócus do estudo, sobre se as condições da estrutura física satisfazem as perspectivas dos mesmos, ou se propõe alguma alternativa de mudança, e;
- c) Caracterizar as concepções da professora da sala regular, quanto as adaptações da estrutura física.

2 Acessibilidade arquitetônica na educação de jovens e adultos

O termo EJA é bastante intrigante, pois as palavras usadas remetem somente a uma característica etária sendo que a definição dessa modalidade e os sujeitos que a frequentam são caracterizados muito mais por questões culturais e sociais. Os adultos que se enquadram na EJA não são aqueles que tiveram escolaridade completa nem que frequentaram cursos e universidades; são, em grande parte, caracterizados como migrantes de áreas rurais menos favorecidas que frequentaram pouco tempo ou não frequentaram a escola, na infância, e chegam as grandes metrópoles em busca de emprego. Também integram a sala dessa modalidade, adultos e idosos das áreas urbanas que não tiveram oportunidade de estudar e veem na educação uma maneira de melhor inserção no mercado de trabalho ou se tornarem mais independentes e ativos na sociedade. São também acolhidos pela EJA os jovens excluídos da escola, que a abandonam por desinteresse ou por necessidade de trabalhar (OLIVEIRA, 1999).

Na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 37, define-se quem são os sujeitos que compõe a EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2o O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Frente o exposto na lei, apresenta-se uma possibilidade de inserção ou retorno aos bancos escolares àqueles cujo abandono ou não ingresso nas escolas ocorreu por questões sociais, econômicas, culturais e emocionais. Como posto anteriormente, alguns desses alunos que retornam ao EJA foram privados de estudar pela necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar, no entanto, percebem que atualmente necessitam de noções básicas de leitura e escrita para inserir-se ou reinserir-se no mercado de trabalho e efetuar um serviço de melhor qualidade e com segurança. Há também aqueles que desconheciam a importância da educação escolar, nesse caso a maioria idosos que trabalhavam no campo, também classificados como de baixa renda e tinham o entendimento de que o processo de alfabetização era desnecessário diante do trabalho que exerciam na área rural. Este perfil de educando, então procura a EJA para adquirir maior independência.

Roseli Maria (CONTINI, 2008) discorre sobre a questão de a EJA por vezes ser considerada uma modalidade de reposição da escolaridade perdida, ao passo que o papel desse nível de ensino vai muito além do caráter de repor conteúdo, o foco é proporcionar a esses sujeitos com histórias de vida e visões de mundo já estabelecidas o entendimento da importância dos estudos para que se compreendam na condição de cidadãos ativos e independentes.

Paulo Freire (1983) faz uma comparação entre o homem alfabetizado e o analfabeto para definir quem são esses sujeitos da EJA:

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito - objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo surge a da primeira captação de compreensão preponderantemente "mágica" da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica (FREIRE, 1983).

Estão presentes também na sala de aula da EJA aqueles indivíduos, hoje intituladas como PAEE, que são sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

ou altas habilidades/ superdotação. Nesse caso são indivíduos que durante a idade escolar foram excluídos ou tiveram empecilho para a sua permanência na escola na idade correta.

De modo geral, todos esses indivíduos citados buscam por meio da EJA a condição de cidadãos livres, reconhecidos e ativos na sociedade em que vivem e também como um processo de resgate da sua dignidade.

Historicamente nos ambientes educacionais registra-se a exclusão de pessoas por sua classe, etnia, gênero, idade ou deficiência (CAMPOS; DUARTE, 2011). Tradicionalmente, até meados do final do século XX a educação para alunos com deficiência acontecia, em sua maior parte, por meio de atendimento segregado. Recentemente, nas primeiras décadas do século XXI, a educação tem se voltado para a questão da Educação Inclusiva (GLANT; FERNANDES, 2005), ganhando força inicialmente a partir da segunda metade da década de 90 com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual postula que todas “as crianças e jovens com necessidades especiais devem ter acesso as escolas regulares, que a elas devem se adequar”.

A Declaração de Salamanca foi o marco inicial de uma proposta que vem expandindo. Atualmente consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) a seguinte descrição sobre Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

Na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada no Brasil em 2009, mediante um documento, ficou sinalizado que:

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos. (UNESCO, 2010)

Devido à proposta de Educação Inclusiva ser recente, pessoas, que hoje se encontram na idade adulta, viveram, na idade escolar, a realidade de segregação dos alunos PAEE, os quais sofriam exclusão escolar por essas não serem acessíveis. Esses sujeitos encontram-se hoje na EJA, em busca de uma educação inclusiva que vise o acesso e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar, para que possam se sentir cidadãos dignos de respeito e ativos socialmente (CONTINI, 2008).

Agarantia da inserção social com plenos direitos às pessoas perpassa necessariamente e, em primeira instância, pela garantia de acesso, considerando a educação como direito subjetivo.

Acessibilidade é definida segundo a Lei nº 10.098/00, Art. 2, inciso I, como:

[...] 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 pessoas portadoras de deficiência e com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Para que o direito a educação seja garantido, é preciso garantir a acessibilidade: “[...] Tornar um ambiente acessível significa permitir todas as possibilidades de alcance, percepção e o entendimento das ajudas técnicas para utilização dos espaços com segurança e autonomia pelas pessoas” (CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Segundo Sasaki:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, nas escolas, nas empresas, nas residências, nos edifícios públicos, nos centros de convenção, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos locais de lazer e turismo e nos meios de transporte individual ou coletivo. (SASSAKI, 2003)

Em 2004, o decreto nº 5.296, no Art. 24, instituiu que os estabelecimentos de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, devem proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (DECRETO Nº 5.296, BRASIL, 2004, p. 6). No entanto, mais que isso existe um preconceito social que coloca essas pessoas com deficiência como incapazes, ao passo que elas devem ser consideradas como pessoas com limitações, permanente ou transitória, que em uma cidade e sociedade inclusiva em nada as impede de interagir e utilizar o meio de maneira satisfatória (NONATO, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem como foco o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, de forma a organizar o sistema de ensino para atender esses alunos.

3 Método

Para atingir os objetivos deste estudo, foram realizadas observações do espaço físico quanto à acessibilidade. Esse procedimento exigiu participação do pesquisador e uma experiência direta com a situação do estudo, necessitando de dois meses de visitas semanais na comunidade, usando de diferentes técnicas para coleta de informações,

observações e interpretações próprias para escrever o relatório (COZBY, 2003; GIL, 2002).

Este método apresenta inúmeras vantagens, entre elas: aproximação das perspectivas dos sujeitos, coleta de dados em situações em que a forma de comunicação não é possível, auxilia na descoberta de aspectos novos de um problema, permite o destaque de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários e é importante quando não existir uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados (PINOLA; BORTOLOTTI, 2016).

3.1. Etapa inicial

A análise dos indicadores inclusivos foi realizada em visita aos espaços físicos de uma escola municipal que oferece EJA da cidade de Bauru, interior de São Paulo.

O critério de inclusão utilizado se restringiu a todas as escolas que pertencem a Rede de Ensino Municipal que oferece EJA da cidade de Bauru, interior de São Paulo. O estudo fez parte do projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016), da qual a primeira autora participou, e visou avaliar a qualidade do ensino das escolas fundamentais (municipais e estaduais).

3.2 Instrumentos

Foi utilizado um roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar, que foi desenvolvido, validado e testado em pesquisas anteriores (MENDES, 2002). Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para o responsável pela instituição.

O Roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto escolar foi adaptado de Mendes (2002) no projeto de bolsista de produtividade aprovado pelo CNPQ “A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores”. É composto por seis tópicos: acesso, sala de aula, banheiro, refeitório, parquinho/área de lazer e serviços que as escolas possuem. Suas questões são referentes a: existência de estruturas inclusivas, englobando a via de acesso, guias rebaixadas, rampa, corredores, sinalização, iluminação, piso, corrimão, percursos livres de obstáculo, adaptação em banheiros, elevador, salas (de aula, informática, arte, vídeo, reforço, recursos, administrativas), biblioteca, palco, refeitório e quadra de esportes; existência de materiais pedagógicos disponíveis para estimulação do desenvolvimento das atividades abarcando a variedade de materiais (em formas, cores, tamanho, praticidade e comodidade), adaptação em libras, braile, equipamentos necessários para alunos PAEE e cadeira de rodas disponível.

Esse roteiro é composto ainda por questões para caracterização do contexto escolar, incluindo a data de inauguração da escola, número de alunos totais, número de alunos do público-alvo da educação especial, número de classes totais, número de funcionários e número de docentes. Ele foi preenchido pela própria pesquisadora que assinalou com um X os itens que a escola possuía ou não.

3.3 Aparatos de pesquisa

Diário de campo

Câmera ou celular

3.4 Etapa preliminar: procedimentos éticos

A presente pesquisa faz parte dos estudos do projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2016), autorizado pelo processo 15/22397-5 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e possui autorização de Comitê de Ética em Pesquisa.

Foram observadas as exigências implicadas na Resolução 466/12 do CONEP como: anuência através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os participantes garantia de preservação da identidade dos mesmos, esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa, ausência de qualquer ônus financeiro associado à participação do estudo, possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo, se assim o desejar e também consta a explicitação de que a pesquisa não provoca nenhum benefício direto. Assim, este estudo trouxe informações importantes sobre o ensino da educação inclusiva.

3.5 Etapas de coleta de dados da pesquisa

A presente etapa de coleta envolveu a análise dos elementos arquitetônicos da instituição de EJA analisada. A pesquisadora, após apresentação do projeto aos gestores escolares e da assinatura do TCLE, observou todo o ambiente da escola para verificar as estruturas inclusivas, como: via de acesso, guias rebaixadas, rampa, corredores, sinalização, iluminação, piso, corrimão, percursos livres de obstáculo, adaptação em banheiros e elevador.

3.6 Procedimento de análise de dados

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e quantitativamente, parte dos dados do roteiro de observação dos indicadores inclusivos no contexto

escolar serviu para caracterizar o contexto escolar como: data de inauguração, número de alunos, número de alunos PAEE, número de classes, número de funcionários e número de docentes. O restante dos dados foram ordenados, codificados e processados computacionalmente (BARDIN, 2011).

4 Resultados

O prédio da escola de EJA do município de Bauru-SP, selecionada mediante sorteio, foi inaugurada no dia 20 de junho de 2007. A instituição tem duas salas de aula comum e uma sala de recurso, que funcionam no período da manhã, tarde e noite. A gestão da escola é composta por seis professores de sala comum e duas professoras com especialização em educação especial, que realizam um trabalho paralelo para os alunos PAEE na sala de recurso.

A pesquisa foi realizada por meio de visitas da pesquisadora a instituição nas quais foram realizadas entrevistas com a professora da sala comum e com a coordenadora e observou-se o espaço físico.

A escola analisada se encontra em um bairro com ruas relativamente bem asfaltadas e na frente da escola tem na calçada rampa de acesso, a instituição conta também com rampa na entrada e uma porta com largura ideal para o acesso de todos e esta é coberta. Como consta na Lei 13.146 inciso I, Art 2º, acessibilidade brevemente deve ser possibilitar condição e alcance para utilização do espaço com segurança e autonomia (BRASIL, 2015), sendo assim, há um bom atendimento para o acesso de pessoas com deficiências físicas. No entanto, todo o estabelecimento não apresenta sinalizações em libras e em braille, mesmo tendo entre os alunos matriculados um deficiente auditivo e nenhum aluno usuário de Braille.

Ainda referente ao espaço físico o roteiro de observação enfatiza, nesse momento, a análise de cada espaço escolar quanto à acessibilidade. Inicialmente, referente à sala de aula, segundo Zabalza (ZABALZA, 1998), deve ser organizada de maneira a oferecer um lugar adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Deve ser um local estimulante, aconchegante e com espaço adequado e suficiente para que ocorra interação entre os pares. Na instituição foco de pesquisa desse trabalho, tinham duas salas de aula que funcionavam simultaneamente, foi verificado que elas são adequadamente iluminadas e com baixo nível de ruídos externos, no entanto, são pequenas para a quantidade de alunos e pouco arejadas o que impossibilita uma boa disposição das carteiras, as quais ficam enfileiradas e muito perto uma das outras, causando, por vezes, dificuldade de movimentação dos alunos na sala de aula e limitando a realização de algumas atividades.

As carteiras também são inadequadas, pois são pequenas e não atendem as necessidades de alunos com deficiência física, exemplificado pelos dois alunos da

instituição que são cadeirantes e que realizam as atividades na mesa da professora pelo fato de a cadeira de rodas não se encaixar adequadamente em baixo da carteira.

Os banheiros da instituição apresentam características básicas de um banheiro adaptado, referente à altura dos objetos, a estrutura dos sanitários e da pia e os ganchos necessários, entretanto, por conta da falta de espaço para armazenamento de materiais estes são colocados no espaço do banheiro. De acordo com a Lei 10.098, Art 6º, em relação a este espaço:

Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT (BRASIL, 2000).

A instituição não conta com um refeitório, os alunos comem em mesas que ficam no saguão de entrada, são estreitas e também inacessíveis para os alunos cadeirantes, por serem baixas e estreitas. Os utensílios são fornecidos para todos e encontram-se em bom estado; a instituição conta com uma pequena cozinha na qual a merendeira prepara as refeições.

A superfície da área de lazer é adequada, plana e sem degraus, uma área bem arborizada e arejada, no entanto, poucas atividades são realizadas nesse espaço, segundo a professora por não ser um espaço cimentado.

5 Considerações finais

Objetivou-se com o presente estudo uma pesquisa sobre acessibilidade arquitetônica em uma escola de EJA do município de Bauru. Procurou-se compreender se a instituição atendia aos requisitos referentes à acessibilidade, previstos por lei e referenciais teóricos, e quais adaptações ainda deveriam ser feitas para o atendimento adequado dos alunos PAEE.

É notória a importância do tema em questão, primeiro por envolver uma modalidade de ensino por vezes esquecida, que atende a alunos que abandonaram a escola por razões diversas e hoje buscam esse ambiente para melhor inserir-se na sociedade e no ambiente de trabalho; segundo, por tratar de inclusão escolar, do direito que todo cidadão tem de viver com autonomia. Coloca-se em questão a adaptação do espaço físico, a qual segundo a LDB 9.394/96, deve também ser inclusiva, ou seja, apresentar adaptações para a inclusão e permanência desses alunos PAEE.

Notou-se, segundo os resultados, que a instituição já apresenta algumas características básicas de um ambiente adaptado, contudo, com os levantamentos do presente estudo busca-se tornar esses ambientes cada vez mais acessíveis, procurando atender a todos os pré-requisitos exigidos pela legislação brasileira, para uma total inserção do PAEE.

Intrigou a quantidade de alunos PAEE na EJA, pois uma instituição que atende tantos alunos com deficiência deve procurar atender a todos os requisitos de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e curricular, para proporcionar um ambiente ideal de aprendizagem para seus alunos.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. *NRB 9050: Normas brasileiras: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, C. R. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases. *Lei nº 9394*, Brasília, DF, 20 de dezembro 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.098, Brasília, DF, Dezembro 2000.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer ceb 11*, Brasília, DF, novembro 2000.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília, DF, Janeiro 2008.
- BRASIL. Ministério da educação. secretaria de educação especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 12.796*, Brasília, DF, abril 2013.
- BRASIL. *Lei nº 13.146*, Brasília, DF, Julho 2015.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21–27, 2001.
- CAMPOS, J.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na eja: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271–284, 2011.
- CAPELLINI, V.L. M. F. *Avaliação da qualidade de educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru*. São Paulo: Projeto de Pesquisa - FAPESP, 2016.
- CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. Mobilidade. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 427–434.
- CONTINI, R. M. d. F. *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Londrina: Núcleo Regional de Ensino de Londrina e Secretaria de Estado de Educação, 2008.
- COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.
- DAMASCENO, A.; COSTA, V. *A organização da aprendizagem para todos: o projeto pedagógico na perspectiva da educação inclusiva*. São Paulo: Mimeo, 2010.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC/ SEESP*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- GLAT, R.; BLANCO, L. d. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *Coleção Questões atuais em Educação Especial*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 15-35, 2007.
- LOPES, J. F.; CAPELLINI, V.L. M. F. Escola inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 42, p. 91-105, 2015.
- MENDES, E. G. *A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores*. São Carlos: Projeto de Bolsista Produtividade aprovado pela CNPQ. Mimeo, 2002.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o intuitivo e o intuitivo*. Marília: ABPEE, 2016.
- NONATO, D. N. Acessibilidade arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência. *Revista Científica*, Pará, v. 2, n. 2, p. 138-164, 2011.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.
- PINOLA, A. R. R.; BORTOLOTTI, K. F. *Pesquisa e prática em educação IV*. Rio de Janeiro: SESES, 2016. p. 169-190.
- PLETSCH, M. D.; S., F. R. de. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar*, México, n. 37, p. 87-97, 2006.
- SASSAKI, R. K. Inclusão social. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA, 1., 2003, Limeira. [S.l.], 2003. p. 41.
- UNESCO. Corde. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*, Brasília, DF, 1994.
- UNESCO. Corde. *IV Conferência Internacional de Educação de Adultos*, Brasília, DF, 2010.
- ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Notas sobre os autores

Letícia Barboza Petrucelli

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru, Brasil. lepetrucelli@hotmail.com

Eliana Marques Zanata

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru, Brasil. eliana.zanata@unesp.br

Recebido em: 28/06/2019

Aceito em: 30/06/2019