



## A ACESSIBILIDADE DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NUM DADO CONTEXTO DA AMAZÔNIA PARAENSE

**Marcos Marques Formigosa**  

Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira,  
vinculado à Faculdade de Etnodiversidade.  
Contato: mformigosa@ufpa.br

**Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa** 

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable;  
Professora da rede municipal de Ensino de Abaetetuba (PA).  
Contato: kluzferreira@gmail.com

**Jhennifer Lorena Freitas Giese**  

Licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará,  
Campus de Altamira.  
Contato: jhennifer25062016@gmail.com

**Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo**  

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, vinculada à  
Faculdade de Etnodiversidade.  
Contato: irlanda@ufpa.br

## Resumo

O artigo analisa a acessibilidade, numa perspectiva de desenho universal, em uma escola ribeirinha, no Rio Xingu, em Altamira (PA). A pesquisa tem inspirações etnográficas, com dados produzidos por meio de vivências entre 2018 e 2019 em uma comunidade ribeirinha. Esses dados foram registrados em diário de campo e multimídias e analisados numa abordagem qualitativa. A pesquisa empírica mostrou que a arquitetura da escola possui carências de acessibilidade, tanto para as pessoas com deficiência permanente, como àquelas com mobilidades reduzidas sejam elas momentâneas ou permanentes. Em seus espaços internos e externos, as instalações e funcionamento são precários, indo de encontro com o que determinam as normas e a legislação vigentes, pois não há: banheiros adequados; rampas de acesso no porto da escola e nem na entrada na sala de aula; sinalização nos espaços; ventilação inapropriada; energia elétrica e água encanada; espaços de lazer e atividades físicas; refeitório, etc. Tais espaços implicam na precarização do trabalho docente, assim como refletem, de forma negativa, nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças que frequentam a escola, bem como mantém as famílias da comunidade sem acesso à ela. Consideramos a necessidade imediata, de implementação de políticas públicas de acessibilidade em tal contexto, bem como em outras escolas do campo da região amazônica, em especial nas ribeirinhas.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Escola ribeirinha. Educação inclusiva. Xingu.

## THE ACCESSIBILITY OF A RIVERSIDE SCHOOL WITHIN A GIVEN CONTEXT IN THE AMAZONIAN REGION OF PARÁ

### Abstract

The article analyzes accessibility from a universal design perspective in a riverside school on the Xingu River in Altamira (PA). The research has ethnographic inspirations using data gathered field experiences between 2018 and 2019 in a riverine community. This data was recorded in a field diary and on multimedia and then analyzed using a qualitative approach. The empirical research has shown that the school architecture lacks accessibility for both permanently disabled people and those with reduced mobility, whether temporary or permanent. The facilities and their functioning are precarious in its internal and external spaces in accordance with the standards and legislation in force, for there are not: appropriate toilets; access ramps on either the school harbour or the entrance to the classroom; signs in the spaces; poor ventilation; no electricity and running water; recreational and physical activities areas; canteen, etc. Such spaces imply the precarisation of teachers' work just as reflect in a negative way in the school children's teaching and learning processes, as well as keeping families in the community with no access to it. We see the immediate need for the implementation of public policies of accessibility in this context as in other rural schools in the Amazon region especially on the riverside areas.

**Keywords:** Rural education. *Ribeirinha* school. Inclusive education. Xingu.

## LA ACCESIBILIDAD DE UNA ESCUELA RIBEREÑA EN UN DADO CONTEXTO EN LA AMAZONÍA PARAENSE

### Resumen

El artículo analiza la accesibilidad, desde la perspectiva de diseño universal, en una escuela ribereña, a orillas del río Xingu, en Altamira (PA). La investigación tiene inspiraciones etnográficas, con datos producidos a través de experiencias entre 2018 y 2019 en una comunidad ribereña. Estos datos fueron registrados en un diario de campo y multimedia y se analizaron en un enfoque cualitativo. La investigación empírica ha demostrado que la arquitectura de la escuela carece de accesibilidad, tanto para las personas con discapacidad permanente, como para las personas con movilidad reducida, ya sea momentánea o permanente. En sus espacios internos y externos, las instalaciones y el funcionamiento son precarios, yendo en contra de lo que determina la normativa y legislación vigente, ya que no hay: baños adecuados; rampas de acceso en el puerto escolar y ni en la entrada al aula; señalización de los espacios; ventilación inadecuada; electricidad y agua canalizada; espacios de ocio y actividades físicas; cafetería, etc. Dichos espacios implican la precariedad de la labor docente, además de reflejar negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños que asisten a la escuela, así como mantener a las familias de la comunidad sin acceso a ella. Consideramos la necesidad inmediata de implementación de políticas públicas de accesibilidad en este dado contexto, así como en otras escuelas rurales de la región amazónica, especialmente en las ribereñas.

**Palabras clave:** Educación rural. Escuela ribereña. Educación inclusiva. Xingu.

## INTRODUÇÃO

Criar condições para que os alunos tenham seus direitos à educação e às aprendizagens garantidas é um grande desafio, acentuando-se mais ainda quando pautamos a inclusão. Sempre, ou a maioria das vezes, que ouvimos a palavra acessibilidade, fazemos associação imediata às pessoas com deficiência. Isso, de certa maneira, é verdade porque muitas lutas foram travadas em defesa da garantia dos direitos desses sujeitos que, historicamente, lhes foram negados. No entanto, a acessibilidade deve ser vista com uma perspectiva universal, incluindo aqui as pessoas com mobilidades reduzidas (seja de forma permanente ou momentânea).

Nesse sentido, o debate em torno das políticas públicas de acessibilidade, permitiu a criação de leis que objetivam a garantia de direitos, dentre elas a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A partir da década de 2000, outras legislações foram criadas a fim de estabelecerem normas gerais e critérios básicos específicos ao atendimento escolar objetivando garantir o direito à educação escolar e propiciar o desenvolvimento das potencialidades e peculiaridades de todos.

No entanto, notamos que no contexto educacional brasileira a acessibilidade não chega a todas as pessoas, como se esta não fosse parte do sistema de garantia de direitos (SANTOS, 2019). Um exemplo disso é a infraestrutura das escolas, que não leva em conta as especificidades dos sujeitos que dela fazem parte, ou deveriam fazer. Nesse espaço tão divergente, abre-se um abismo ainda maior quando olhamos para as escolas do campo.

Se nos grandes centros urbanos a falta de acessibilidade vivenciada já é problemática, nas áreas campestres ocorre de forma mais expressiva, como herança histórica de um país colonizado e cheio de contradições (CALDART, 2002). Que tem negado o direito a uma escola que tenha professores qualificados, material didático apropriado, merenda escolar, um currículo que respeite os modos de vida e produção agrícola dos camponeses e, claro, uma infraestrutura que possibilite ao povo do campo uma formação cidadã plena.

Dessa maneira, o estudo surgiu a partir das imersões realizadas pela Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, em comunidades ribeirinhas do rio Xingu. No caso em estudo, foi um desdobramento de um projeto de investigação maior, denominado “Práticas Etnomatemáticas de alunos ribeirinhos do rio

Xingu”, onde nas nossas idas a campo, por vários momentos e circunstâncias, nos deparávamos com dificuldades de acesso à escola, assim como de outras pessoas da comunidade.

Nesse sentido, buscamos examinar como se apresenta a acessibilidade numa perspectiva de desenho universal em uma escola ribeirinha, na região do Rio Xingu, no Pará. Nossos objetivos específicos são: a) identificar as principais dificuldades vivenciadas nas escolas ribeirinhas, no que tange à acessibilidade; b) enfatizar a necessidade de garantia de direito à uma escola inclusiva aos povos ribeirinhos; e, c) destacar a importância da acessibilidade como elemento motivador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Além desta introdução, o texto está estruturado da seguinte forma: a parte 2 desta, temos os procedimentos metodológicos; as partes 3, 4 a 5 discorrem sobre os referenciais teóricos sobre algumas ideias de acessibilidade; acessibilidade, na perspectiva arquitetônica, foco da pesquisa; e a acessibilidade nas escolas do campo, com ênfase para a estrutura física das instituições; as partes 6, 7 e 8 trazem os resultados e discussão dos dados afim de pontuarmos como está a acessibilidade das pessoas nesse ambiente escolar e seus possíveis reflexos nos processos de ensino e aprendizagem e por fim, as considerações finais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa constituiu-se, a priori, do tipo bibliográfica e documental (CHIZZOTTI, 2017). No campo empírico, foi desenvolvido em uma escola ribeirinha no município de Altamira (PA) no período de 2018-2019. A imersão se deu com aproximações etnográficas, dada as diferentes formas de obtenção dos dados, como as vivências junto aos ribeirinhos. Esse exame foi feito, numa concepção qualitativa descritiva, a partir das técnicas específicas da etnografia, como observação participante e direta, oportunizada por meio das vivências ocorridas junto às famílias da comunidade, pais e alunos ribeirinhos.

Cabe destacar as conversas informais e as entrevistas não diretas com esses interlocutores, conforme recomenda Chizzotti (2017), além do acompanhamento das atividades didáticas potencializadas pelos alunos e pela professora da escola. Esses momentos foram registrados em diário de campo e multimídias. Quanto aos aspectos referentes à estrutura da escola, primamos por fazer apreciações do próprio prédio, do banheiro, da ponte de acesso, da área de convivência e do local de embarque e desembarque de alunos, incluindo, nesse caso, a embarcação que faz o transporte escolar dos alunos.

## ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE ACESSIBILIDADE

Alguns autores vêm explorando a acessibilidade pela perspectiva arquitetônica (BESTETI, 2014; OLIVA, 2016; RIBEIRO; TENTES, 2016; ROCHA, DESIDERIO, MASSARO, 2018; SANTOS, 2019; EMMEL, GOMES, 2020), como elemento do desenho universal. Muitas de suas análises partem do que assegura a CF de 1988, em especial no que tange ao direito de *ir e vir* a todos, por ser considerado um dos princípios basilares da acessibilidade. Logo, esta não se destina somente às pessoas com deficiência permanente, mas também àquelas com deficiência temporária, ou, ainda, com mobilidade reduzida, e se estende aos idosos, crianças, mulheres com gravidez de risco, pessoas cardíacas, obesas, sujeitos que utilizam cadeiras de rodas, bengalas ou muletas, entre outros.

Ao recorrermos às Normas Brasileiras (NBR), encontramos a NBR nº 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que define acessibilidade como sendo a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004, p. 2), mostrando uma ampliação do conceito de acessibilidade.

O Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, por sua vez, considera a acessibilidade como sendo,

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora<sup>1</sup> de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Nesses mesmos termos o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PcD) – Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015), acrescenta que deve ser assegurada a acessibilidade em espaços de uso coletivo, seja público ou privado, tanto na zona urbana como no meio rural. Como constatamos, a acessibilidade, mediante as normas e legislação vigentes, assegura a utilização de qualquer meio (físico ou não), de forma segura e autônoma, afiançando o privilégio a qualquer pessoa de “[...] viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

A acessibilidade manifesta-se como atributo imprescindível para que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades: educação, trabalho, habitação, lazer, cultura e as novas tecnologias da informação e comunicação. A privação do acesso a uma dessas oportunidades (ou o acesso de forma diferente e não equidistantes) gera muitos produtos da desigualdade

<sup>1</sup> Escrito conforme o original, no entanto tal termo não é mais utilizado.

social, como a exclusão, acentuada entre as pessoas com necessidades educacionais especiais. Quando analisamos a definição de acessibilidade a partir do conjunto de normas e leis, entendemos esta como algo mais amplo, que não se restringe somente a obstáculos e barreiras arquitetônicas, mas a todos os espaços, equipamentos, meios de comunicação e ambientes, nos quais as pessoas tenham o direito de estar e ficar.

Nessa direção, as questões de acessibilidades têm sido postas em debates nas diversas áreas do conhecimento, muito embora o protagonismo tenha emergido mediante o aumento de pessoas com deficiência nas escolas, particularmente, por meio dos alunos, ela se estende para as demais pessoas que frequentam a escola, conforme frisam Ribeiro e Tentes (2016). No entanto, alguns locais ainda são construídos a partir do referencial das pessoas sem deficiência “[...] o que sugere uma predisposição ao preconceito naqueles que, desnecessariamente, as mantêm” (OLIVA, 2016, p. 495).

Vemos nesse cenário a existência de um leque de situações que precisam se adequar dentro do que já se tem em funcionamento, bem como aqueles que devem vir a se desenvolver futuramente, necessitando romper com esse distanciamento existente, especialmente nas escolas. Pelo exposto, Sasaki (2009) destaca seis dimensões fundamentais para que a acessibilidade seja uma vivência nas escolas: 1. Arquitetônica; 2. Comunicacional; 3. Metodológica; 4. Instrumental; 5. Programática; e, 6. Atitudinal. Contudo, em decorrência do objeto de nossa análise, daremos ênfase somente à acessibilidade arquitetônica.

## **ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS PELO VIÉS ARQUITETÔNICO**

Uma arquitetura adequada para os ambientes físicos, inclusive nas escolas, é determinada por meio das Normas Brasileiras (NBR) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Das várias regras existentes da ABNT, a NBR 9050:2004 é a que estabelece os critérios e parâmetros técnicos a serem considerados no processo de implementação, instalação e/ou adaptações arquitetônicas para questões estruturais, que se estende à mobília e aos espaços de acessibilidade, “[...] independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção [...]” (ABNT, 2004, p. 1). Essa diretriz garante a utilização, com segurança e autonomia, não apenas do espaço, mas do que nele pode ser oferecido, conforme assegura o Decreto Lei nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004).

Nas ideias de Besteti (2014, p. 606), é necessário que “[...] ao pensarmos em espaços novos, devemos pensá-los simplesmente adequados a todos, dentro do princípio de Desenho Universal, que garante acesso de modo indiscriminado”. O decreto supracitado estabelece, em

seu Artigo 10, os critérios sobre a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística, que “[...] devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto” (BRASIL, 2004).

No concernente à educação, o Artigo 24, do mesmo Decreto, afiança que os estabelecimentos de ensino devem proporcionar condições de acesso e uso de todos os espaços, tanto para a pessoa com deficiência quanto para os que possuem mobilidade reduzida. O Decreto institui, ainda, como um dos critérios de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de um estabelecimento, o cumprimento das regras de acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2004).

Por meio disso, observamos que as escolas deveriam ser arquitetadas para facilitar a vida de quem dela faz parte, garantindo o mínimo de conforto para o coletivo de sujeitos que nelas estão inseridos, de maneira a possibilitar a todos o direito de *ir e vir*, conforme apontam Emmel e Gomes (2020, p. 165): “Um espaço acessível deve ser de fácil compreensão, permitindo ao usuário se locomover, comunicar-se, além de usufruir deste espaço com segurança, conforto e autonomia, independentemente de suas restrições”. Entende-se que acessibilidade precisa acontecer em todos os espaços, não se limitando somente à educação e, especificamente, à sala de aula, mas a todos os ambientes, por isso os autores chamam atenção para um problema referente à acessibilidade existente em diferentes contextos, que perpassam pelo espacial, cultural, arquitetônico/físico que, em suma, recaem na ausência de acessibilidade universal ou integral (EMMEL; GOMES, 2020).

Sasaki (2009) divide a dimensão da acessibilidade arquitetônica em três campos: lazer; trabalho; e educação. Segundo o autor, no campo da educação, a acessibilidade arquitetônica deve implementar mecanismos que aprimorem a mobilidade das pessoas, de forma a lhes garantir o pleno exercício desse direito, adequando todos os espaços (internos e externos da escola), conforme recomenda a legislação e normas vigentes. Todavia, ao nos depararmos com a realidade de algumas escolas brasileiras, encontramos espaços construídos que estão em desacordo com as reais necessidades de acessibilidade – não somente para as pessoas com alguma deficiência, mas para todas: “[...] embora a acessibilidade nas escolas seja garantida por lei, a construção dos espaços ainda tem como referencial a perspectiva do aluno ‘normal’” (OLIVA, 2016, p. 495).

Esse fato pode ser contemplado mediante os dados do observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), que apontam apenas 4,8% das escolas públicas brasileiras com infraestrutura adequada; ou, ainda, quando atentamos para os dados do Censo Escolar de 2019,

ao retratarem que somente 33,5% das escolas da região Norte com biblioteca ou sala de leitura (INEP, 2020), por exemplo. Acreditamos que um dos traços fundamentais que deveria personalizar as escolas seria seu caráter acessível – seja no campo ou na cidade –, deixando de lado o dualismo entre exclusão e inclusão de modo a vivenciar o respeito à diversidade. Por essa conjuntura, seria possível compreender que a acessibilidade se constitui inserida nessa pluralidade e, por si só, tem várias dimensões que devem ser fomentadas.

Em pesquisa realizada por Emmel e Gomes (2020), os autores analisam os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo de algumas universidades brasileiras, buscando compreender como eles têm formado seus profissionais, na perspectiva de se pensar em espaços que sejam universalmente acessíveis, ou seja, que todos tenham a liberdade não unicamente para se deslocar, como também para explorar todo o ambiente.

Considerando que cada ser humano é único e deve poder exercer sua singularidade, busca-se, no acesso universal ou integral, a sua inclusão ao meio ao qual está inserido, sem que nenhuma barreira comprometa tal fato, já que elas dificultam ou limitam o uso do ambiente, excluindo o usuário do cotidiano social. Nesse contexto, a acessibilidade universal ou integral é uma visão de projeto que desenvolve objetos, ambientes e edificações, levando em consideração a diversidade (EMMEL; GOMES, 2020, p. 178).

Ainda que tenhamos avançado em alguns aspectos, como nas normas e legislações; no surgimento e fortalecimento de organizações que se mobilizam para a execução dessas leis; e, na ampliação do quadro de profissionais qualificados e comprometidos com o processo educacional; verificamos que as desigualdades são cada vez maiores, e com mais veemência nas escolas do campo, onde a inobservância às normas e leis, geram exclusão, com negação de direitos fundamentais, como o acesso à educação de qualidade. Um dos fatores para tal circunstância é a não compreensão de que essa escola deve ser concebida para um público diverso, visto que, hoje, “cada vez se visibilizam mais os diferentes sujeitos, saberes, práticas, linguagens que permeiam o dia a dia das escolas” (CANDAUI, 2020, p. 3). E essa diferença pode não ser compreendida pela escola, fazendo com que, muitas vezes, os alunos se sintam desmotivados, evadindo-se de seus espaços à procura de outra realidade que não conseguiram encontrar na instituição educacional a qual estavam vinculados.

Aliás, é importante destacar que muitas pessoas não reivindicam (ou não observam) a acessibilidade nos espaços, desconsiderando que podem ser usuários futuros deles, como mecanismo de auxílio, pois, como já caracterizamos, a acessibilidade não se restringe tão somente às pessoas com deficiência.

## ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO

A acessibilidade nas escolas do campo sucede, talvez, às outras discussões que sempre estiveram nas bandeiras de luta dos sujeitos sociais do campo, como, por exemplo, o acesso à terra, à moradia, ao voto, aos direitos humanos, à oportunidade de trabalho, à comunicação, ao sistema de saúde, aos bens culturais, ao conhecimento, à educação, que engloba um universo de demandas, como creche, escola e ensino de qualidade (CALDART *et al.*, 2012).

Cabe, em vista disso, assinalar que as lutas empreendidas pelos sujeitos sociais do campo conclamam uma acessibilidade, que transcende o “ter a escola na comunidade”, mas o acesso a uma educação plena, universal, como forma de combate às desigualdades.

[...] essa desigualdade tem determinantes históricos mais radicais e mais profundos: não é apenas desigualdade de acesso, mas da classificação dessas populações como diversas pelo padrão segregador do conhecimento, que é estruturante em nossa história política (ARROYO, 2012, p. 235).

Talvez, por esse motivo, a acessibilidade na perspectiva arquitetônica tenha sido um assunto mais recente, considerando que as pesquisas sobre acessibilidades giram, predominantemente, em torno dos espaços urbanos (CALDART *et al.*, 2012).

A falta de acessibilidade nas escolas do campo é muito mais evidenciada, julgando-se que muitas delas ainda são aos moldes das escolinhas das primeiras letras, funcionando em espaços improvisados, com iluminação, cadeiras, quadros e banheiros inadequados para o seu pleno funcionamento (HAGE, 2005). Essas instituições, em geral, são frutos do protagonismo dos movimentos sociais, que tem arrolado, nas suas lutas, uma educação que aconteça *no e do* campo (CALDART, 2002), conceituando que o ensino é uma modalidade de instrução da educação básica, conforme definições da atual LDB (BRASIL, 1996), em que “[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Os ajustes são necessários, e visam assistir às especificidades e modos de vida e de trabalho no campo, destinando-se “[...] ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008). Para Hage (2006), mesmo com essas escolas implantadas no espaço rural, ainda são muitas as demandas que precisam ser auxiliadas para que, de fato, o direito à educação seja plenamente efetivado.

Verifica-se que a educação do campo tem características diferenciadas, contudo, muitas escolas não têm sequer uma sala de aula própria, com os recursos didático-pedagógicos necessários para que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam de modo a atender as especificidades das diferentes populações que vivem e trabalham no campo, como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Acrescenta-se a isso, a ausência de água potável – em especial nas ribeirinhas – e, também, de energia elétrica. Há, ainda, as que não possuem áreas de lazer/recreação, como quadras poliesportivas para as atividades físicas e nem banheiros adaptados, muito menos mobiliários adequados às necessidades dos alunos e sinalização de acessibilidade (tanto para uso geral, como para pessoas com alguma deficiência).

Os casos em que a legislação deixa de ser cumprida dentro das escolas do campo são elevados. Como cada deficiência depende, de certo modo, de acomodações necessárias, a ausência da execução do que rege a lei acaba por distanciar muitas pessoas da escola, como ocorre com os cadeirantes ou paralisados cerebrais, por exemplo. Vale ressaltar que a acessibilidade não se resume simplesmente às questões arquitetônicas; esta é meramente uma das diferentes formas de oportunizar às pessoas um gozo pleno de seus direitos. Além disso, o êxito do processo de ensino e aprendizagem ocorrerá quando as distintas formas de acessibilidade caminharem lado a lado, sem se sobrepor, dialogando como elementos indispensáveis nesse processo.

## CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A instituição educacional, lócus da pesquisa, fica situada à margem esquerda do Rio Xingu, em uma pequena comunidade, distante a, aproximadamente, 2h<sup>2</sup>, de voadeira<sup>3</sup>, do município de Altamira (PA), e é caracterizada como uma escola do campo pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) daquele município. Atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma única turma multisseriada<sup>4</sup>, com 14 educandos de diferentes níveis de aprendizagem e idades, e sob a responsabilidade de apenas um docente, por isso, é também conhecida como escola unidocente (HAGE, 2005).

<sup>2</sup> As distâncias medidas pelos ribeirinhos da região amazônica são aferidas pelo tempo que se leva no deslocamento de um lugar para outro, que sofre alteração de acordo com o nível da água do rio.

<sup>3</sup> Embarcação de alumínio com motor acoplado na polpa, que, por ser mais leve, navega mais rápido e há maior facilidade para desvio de pedras, comumente encontrada ao longo do Rio Xingu.

<sup>4</sup> Algumas literaturas fazem uso do termo multiano em decorrência da implementação do ensino fundamental de nove anos, ocorrida em 2009.

A instituição possui prédio próprio, funcionando em um terreno cedido por moradores da comunidade. Construída em alvenaria, dispõe de 04 cômodos: sala de aula, cozinha, espaço de convivência e quarto de apoio<sup>5</sup> para o professor. No entanto, a construção já é bem antiga, de forma que é viável observar várias rachaduras no piso e nas paredes, além de apresentar várias falhas de telhas no teto, de forma que, com a chuva, surgem muitas goteiras, e, em dias de sol, os raios solares também “invadem” a sala de aula.

A escola não dispõe de energia elétrica, e sua arquitetura não viabiliza a exploração da luz solar para a luminosidade da sala de forma saudável aos alunos e professora. Nos dias de chuva, essa situação se intensifica, havendo dificuldades, tanto para a professora quanto para os alunos, pois a sala de aula fica bem escura, causando desconforto na visão dos alunos, conforme aponta Besteti (2014, p. 609): “outro aspecto importante refere-se à luminosidade, já que ambientes mal iluminados para qualquer tipo de trabalho podem causar cansaço visual. Cada tipo de trabalho exige certo grau de iluminação e, portanto, quando realizamos trabalhos minuciosos necessitamos de mais luz”.

Não há água encanada, o que obriga a professora a carregar o líquido do rio, sem nenhum tipo de tratamento, diariamente, em baldes de 20L, para fazer a merenda dos educandos e para o seu consumo pessoal e dos alunos. A água destinada para beber fica depositada em um filtro de barro, no interior da sala, e para fazer o alimento, em baldes de 200L, no interior da cozinha. Não raro, segundo a professora e os moradores, os discentes adoecem com dores estomacais, diarreia e vômito, chegando, em alguns casos, a se deslocar para a cidade de Altamira para serem medicados, já que a comunidade não possui posto de saúde, situações vivenciadas por diferentes comunidades escolares no contexto amazônico conforme destaca Hage (2005). Os moradores locais associam esse fenômeno ao consumo de água sem tratamento, retirada de um rio poluído. Cabe destacar que a UHEBM foi construída no rio Xingu, e atingiu várias famílias da região. No entanto, a comunidade em que a escola está inserida não é considerada área afetada pelo empreendimento, fato que tem levado os moradores a buscar tal feito, a fim de se conseguir medidas compensatórias, como forma de mitigar os vários impactos causados junto à população, dentre eles, a poluição do rio.

Quanto aos materiais didáticos, a escola possui bastante deles, muitos confeccionados pela própria professora, que tem o cuidado de deixá-los à disposição dos alunos em espaços denominados de “Cantinho da Matemática” e “Cantinho da Leitura”. Esses dois ambientes e também toda a decoração da sala foram construídos após a participação da educadora no Pacto

---

<sup>5</sup> Destinado para a hospedagem da professora, que é oriunda da cidade e fica na escola durante a semana.

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no decorrer dos anos de 2017 e 2018. Como a turma é multisseriada, com educandos de diferentes idades, níveis de escolaridade e tamanhos, os materiais didáticos, mesmo confeccionados pela docente ou viabilizados por meio da SEMED/Altamira, acabam não atendendo às especificidades, o que dificulta a sua manipulação por parte de alguns alunos e nenhum deles tem relação com os modos de vida da comunidade, como preconiza o Artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996). Além desses dois espaços, a professora improvisou uma biblioteca, que contém vários livros didáticos, de diferentes disciplinas e níveis de estudo, que serve como aporte para pesquisas e de lugar para guardar os livros dos educandos após o uso em cada aula, uma vez que eles não os levam para casa, pois, segundo a professora, há riscos de que esses materiais se danifiquem, caindo na água, por exemplo.

Há apenas um quadro de giz, que já está deteriorado, o que dificulta a escrita da professora e, conseqüentemente, a visibilização para a leitura por parte dos alunos. Ademais, as cadeiras são de madeira e bem desconfortáveis, com tamanhos inapropriados para as crianças maiores. Silva e Souza (2014) referenciam que os processos de ensino e aprendizagem são prejudicados quando situações como essas acontecem, devido ao elevado grau de precariedade da estrutura da escola, expressando-se em prédios que precisam de reformas urgentes, com espaços adequados ao trabalho docente.

Quanto à cozinha da escola, é um espaço pequeno, com, aproximadamente, 4m<sup>2</sup>, que, além de ser o lugar onde é feita a merenda dos alunos, serve como depósito de alimentos e de utensílios básicos. O quarto mede, também, cerca de 4m<sup>2</sup>, destinado à hospedagem da professora durante a semana e para a acomodação de seus pertences. Para mais, observamos que ela guardava outros apetrechos da escola, como merenda, material didático e documentos da escola e dos alunos, por ser aquele o lugar seguro para tais materiais.

Todos esses empecilhos citados, como, também, outros que apontaremos a seguir, contribuem para desestimular professores e estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar a alternativa de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (HAGE, 2005), mostrando que as normas de acessibilidade da parte arquitetônica, conforme definida nos marcos legal, ainda é algo bem distante do espaço escolar do campo.

Nosso primeiro olhar para a escola ocorreu mediante seu espaço interno. Todavia, doravante, exploraremos seu ambiente externo, desde a sua criação até às áreas destinadas para as crianças brincarem, com o intuito de averiguar o quanto de acessibilidade está presente no

exterior da instituição, uma vez que levar em consideração esses espaços torna-se necessário e imprescindível nesse processo, haja vista que são partes integrantes da escola, uma extensão para além da sala de aula.

As escolas ribeirinhas, pela sua natureza de local de ocupação, ficam situadas às margens dos rios, parte integrante do cenário amazônico, o que faz com que, ao nos reportarmos a elas, nos venha a lembrança, de imediato, do rio e, por conseguinte, da água, que dá acesso à escola, que tem ingresso pelo rio, numa relação de entrelaçamento e cumplicidade que se estende para a sala de aula. Nesse caso, é, comumente, encontrado nas escolas ribeirinhas um trapiche de acesso: uma ponte que liga a escola até o rio, e vice-versa, como algo que lhes é peculiar. Portanto, nossa primeira análise será nesse local, onde ocorre o embarque e desembarque das pessoas, incluindo, aqui, os alunos, atentando que nenhum deles alcança a escola por terra, mesmo que morem na mesma margem do rio em que ela está situada.

### **CHEGANDO À ESCOLA: “AS BOAS VINDAS QUE NÃO HÁ”**

Ao contrário do que encontramos em outras instituições educacionais ribeirinhas da região Amazônica, as do rio Xingu, dentro do trajeto percorrido, incluindo a escola investigada, não possuem um trapiche de madeira. O local onde os alunos chegam e saem da escola é um espaço improvisado, às margens do rio Xingu, que contém barro e areia, oriundos do próprio rio (que lembra uma pequena praia). Segundo os moradores, nunca houve iniciativas para a construção de um trapiche, com alegações de que a estrutura de madeira não daria conta da força da água do rio. Nesse panorama, as Figuras 1 e 2, ilustram um local de muitas irregularidades, que não possui nenhum tipo de apoio para que as crianças consigam desembarcar do transporte escolar.

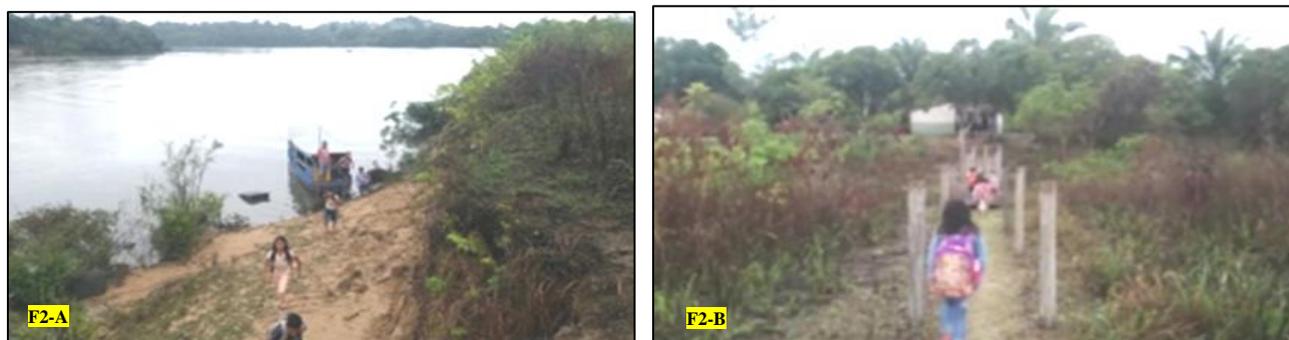
Figura 1 - Vista do porto da escola, a partir do rio



Fonte: Formigosa (2019).

Na Figura 1, contemplamos o porto ainda distante, que, em momento algum, faz alusão à existência de uma escola naquele local, sem presença de placas ou outra forma de identificação, sendo percebida apenas pelos moradores da comunidade, ou por quem passa com regularidade pelo lugar e observa o barco “encostado” na beira, com a palavra “escolar”, escrito em suas laterais. Por meio da imagem F2-A, da Figura 2, optamos por fazer registros do porto, mediante a visão deste para o rio, no momento da chegada dos alunos na escola, por meio dela já miramos o local com mais proximidade, ficando mais nítida a inexistência de qualquer estrutura de acesso ao local com segurança.

Figura 2 - Alunos(as) chegando a escola



Fonte: Formigosa (2019).

Nas Figuras 1 e 2, temos uma dimensão sobre o local do qual nos reportamos, visualizando que há ausência de qualquer estrutura que permita às pessoas circularem de maneira segura, pois, além de ser um espaço desigual, cheio de buracos, possui mudanças abruptas de níveis, com inclinações muito íngremes, considerando a irregularidade do terreno, o que dificulta a subida. Essa acessibilidade fica mais comprometida em dias de chuva, tornando-o liso e escorregadio, mesmo com os “degraus” que foram feitos na própria terra pelos moradores.

Na imagem F2-A, que constitui a Figura 2, testemunhamos a chegada dos alunos pelo transporte escolar. É possível perceber a falta de qualquer tipo de apoio que os ajude a descer do barco para o porto. Mesmo com as habilidades que os educandos possuem para lidar com as embarcações, aprendidas no cotidiano em que se encontram imersos, eles estão sujeitos a sofrer algum acidente físico ou a perda de seu material escolar, considerando que vão com mochilas nas costas ou adquirem mais cautela por receio de sujar o uniforme da escola, supondo que muitos deles possuem apenas uma peça.

Após essa subida, os alunos percorrem um caminho até a chegada à escola, conforme ilustra a imagem F2-B, da Figura 2. Para tanto, necessitam passar por uma ponte, construída em madeira, por conta da área mais baixa, que inunda no período das águas altas do rio Xingu (que ocorre entre os meses de dezembro a abril). Porém, a ponte não recebe manutenção há bastante tempo e apresenta condições precárias, como a falta de algumas das tábuas e outras que estão soltas, por conta do desgaste do prego e/ou da madeira; e ausência de suporte lateral para apoio. Essas situações inviabilizam a locomoção com segurança pela ponte das crianças e de outros moradores locais. Pelas ilustrações, pode-se perceber que esses espaços não são protegidos e podem, a qualquer momento, causar graves acidentes, indo de encontro com o que ressalta Besteti (2014, p. 606-607) “pensar espaços acessíveis é pensar na segurança e conforto de todos, evitando incidentes desagradáveis e garantindo qualidade de vida”.

Quando observamos as normas 9050:2004 da ABNT (2004, p. 4), a escola deveria possuir uma rota acessível, com “[...] trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência”. Não há, igualmente, rampas de acesso que facilite o trânsito das pessoas. Dessa maneira, se alguma criança precisasse usar cadeira de rodas ou possuísse mobilidade reduzida, por exemplo, seria muito difícil seu acesso à escola.

## **O AMBIENTE EXTERNO COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA**

Como já sinalizamos, o ambiente externo do estabelecimento de ensino é parte constituinte da sua estrutura, sendo uma espécie de “cartão de visita” para quem chega. Todavia, se não encontramos identificação no porto, de que naquele local há uma escola, faz-se necessário esse reconhecimento na fachada da instituição educacional. A Imagem F3-A, da Figura 4, mostra a estrutura arquitetônica da escola investigada por meio de uma visão frontal, as demais ilustrações exibem suas laterais e o fundo. De imediato, é possível conceber, a partir da imagem F3-A, que traz a vista frontal do estabelecimento de ensino, que o mesmo ainda mantém o seu antigo nome “Santa Maria”, o que reitera a fala dos moradores da comunidade, quando afirmam que o prédio está sem nenhum tipo de reforma desde quando foi inaugurado, em meados dos anos 2000 pela gestão municipal de Altamira-PA. Somando-se a isso, as irregularidades do espaço permanecem, sem nenhuma rampa de acesso na sua entrada, e a escada existente possui grandes buracos, denotando a urgência de reparos e adaptações ao mesmo tempo em que evidencia pouca ou nenhuma preocupação do poder público com os

diferentes sujeitos que ali transitam, e com as reivindicações históricas das comunidades camponesas e dos movimentos sociais por melhores condições na educação do campo (CALDART, 2002; ARROYO; FERNANDES, 1999).

A acessibilidade, até aqui, continua inexistente. Emmel e Gomes (2020, p. 174) asseguram que “embora as barreiras arquitetônicas ou físicas estejam associadas de forma mais direta a PcD e a [Pessoa com Mobilidade Reduzida]<sup>6</sup> PcMR, elas podem se tornar um impedimento para qualquer usuário”, à vista disso, não se deve esperar que a escola tenha algum aluno com necessidades especiais para fazer as adaptações devidas ao ambiente.

Mediante a imagem F3-B, obtemos a visão de uma das laterais e parte da parede de fundo da escola, assim como revela, bem atrás, o rio Xingu. Nessa ilustração, pode-se constatar o tronco de uma árvore caída ao chão, que interfere na locomoção das pessoas que circulam em volta da escola.

Figura 3 - Vistas da escola de diferentes ângulos



Fonte: Formigosa (2019).

A imagem F3-C ostenta uma das laterais da escola, mais precisamente a parede da cozinha, e o pequeno pátio onde as crianças fazem suas refeições no horário da merenda escolar. A ilustração F3-D dispõe da visão do fundo da escola, salientando parte da sala de aula (janela à direita), das paredes da cozinha e do quarto de alojamento da professora.

<sup>6</sup> Optamos por inserir a escrita por extenso por ser a primeira vez que aparece em nosso texto, no entanto no texto original está apenas PcMR, considerando que os autores já haviam feito a escrita em momento anterior no original.

Seguiremos analisando o ambiente externo da escola, com o intuito, agora, de apresentar os espaços onde as crianças desenvolvem suas brincadeiras e outros momentos de recreação, que se distribuem por detrás e nas laterais da escola. A Imagem F4-A, que compõe a Figura 4 seguinte, realça um cenário da parte de trás da escola, sem a presença das crianças, com uma pequena construção em madeira, bastante deteriorada. Trata-se do banheiro da escola, com o que as crianças dividem o espaço para brincar, conforme presenciamos na Ilustração F4.

Figura 4 - Espaço para atividades físicas



Fonte: Formigosa (2019).

A princípio, especificamos que a escola não possui ambiente adequado para a realização de atividades físicas e de recreação para as crianças. Os alunos se contentam em brincar na área ao redor da instituição, de forma improvisada, pois não há nenhum material didático e/ou esportivo para esse fim. Apreciamos que, diariamente, as crianças manipulam uma bola doada pela professora, na área de chão batido, cheio de irregularidades no solo. Por vezes, também, elas reclamam de odores oriundos do banheiro, já que o mesmo não possui fossa sanitária, conseqüentemente, um destino adequado para os coliformes fecais das pessoas que fazem uso do espaço.

Esse é apenas um dos elementos que mostram que o banheiro é totalmente inadequado às normas referentes aos parâmetros antropométricos da ABNT (NBR 9050:2004), que inclui sua localização, sinalização. Identicamente, não há nenhum cumprimento da norma sobre seus materiais, que não existem, tanto para uso comum, como para pessoas com necessidades especiais (como barras, piso, sanitários, mictórios etc.). A ausência dessas ferramentas é substituída por improvisos. Não há sanitário, por conseguinte, não tem assento adequado, mas existe um buraco no centro do piso, em que, ao utilizá-lo, é provável sentir o odor e ver os coliformes fecais. Não raro, presenciamos as crianças se dirigindo a uma área de mata, ao lado da escola, para fazer suas necessidades fisiológicas, porque no referido banheiro “*fedia muito*”, tornando-se inacessível tanto para os alunos como para a professora e as demais pessoas que

frequentam a escola, expondo-os a situações de riscos, dada a presença de animais peçonhentos no entorno da instituição, como aranhas e cobras.

Ademais, por não ter fossa séptica, não há descarga e, tampouco, lavatório suspenso e nem no chão (mesmo que de forma improvisada), dentro desse espaço, talvez porque a escola não possua água encanada, ou seja, os usuários, especialmente as crianças que fazem uso dele, não lavam as mãos após sua utilização. Chama atenção o fato de o banheiro ser destinado para ambos os sexos, inclusive para pessoa com deficiência, porém, não há sinalização do tipo.

Externamente, após as observações devidas, constatamos que as condições de instalação e funcionamento desses ambientes não seguem nenhuma das normas da ABNT e, conseqüentemente, da legislação vigente, deixando as crianças e a professora com muitas dificuldades para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem exitoso. Isso nos alude ao entendimento de que a promoção de uma sociedade acessível é uma necessidade urgente, pois enquanto nossos cidadãos tiverem esse direito negado, não estaremos vivenciando a acessibilidade. Cabe ressaltar, que não podemos considerar o termo acessibilidade como sinônimo de solidariedade, mas, como algo imbuído na sociedade, com direito e igualdade de participação de acordo com as suas características próprias (CONDORCET, 2001).

Essa é apenas uma das muitas escolas presentes no contexto amazônico, particularmente do campo. Contudo, é por meio delas que as crianças desses espaços têm adquirido “acesso” à educação, mesmo que não se tenha levado em conta que o ambiente físico contribui com os processos de ensino e de aprendizagem.

Portanto, não se atingiu a universalização da oferta pública dos serviços educacionais, visto haver limites na sua acessibilidade para setores da sociedade, em virtude das suas condições de renda, raça e local de moradia, indicando que há pouca aceitabilidade e adaptabilidade nos serviços ofertados. Estamos, portanto, muito longe de cumprir com o direito humano à educação. **A situação revela um quadro de desafios para a educação pública no que se refere à universalização do acesso ao ensino de qualidade** (ARROYO, 2012, p. 221, grifo nosso).

As assertivas do autor mostram o quão precisamos caminhar para se chegar àquilo que pautamos como acesso universal ao direito à educação, em especial para os povos do campo, historicamente marginalizados. É preciso fazer valer a legislação e as normas vigentes, assinalando que uma educação não se exerce de qualquer forma ou em qualquer lugar, mas, sim, desempenha-se com respeito às diferenças e de forma integral, plena, para romper com o *status quo* existente no cenário de exclusão social tão comum nas escolas do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a acessibilidade é a não existência de barreiras ambientais e físicas nos espaços e funciona como forma de favorecer a mobilidade e percepção do ambiente dos sujeitos que dele fazem uso. Nessa assertiva, podemos dizer que a acessibilidade se refere a uma medida de inclusão social como forma efetiva de garantia de direitos, especialmente aos povos do campo que, historicamente, viveram às margens disso.

No entanto, a pesquisa assentou, a partir do campo empírico, que há uma elevada carência de políticas públicas que fomentem a acessibilidade nas escolas ribeirinhas. Isso ficou evidenciado quando constatamos que a infraestrutura da escola, especificamente com sua arquitetura, não condiz com o que recomenda as normas e legislação vigentes sobre o desenho universal.

Há uma elevada escassez de infraestrutura adequada, que interfere diretamente no deslocamento das pessoas dentro do espaço escolar, tornando-o inacessível para toda a comunidade escolar e demais integrantes daquela comunidade ribeirinha e outras pessoas que a frequentam. Esta assertiva parte da compreensão de que muitos deixam de frequentá-la por conta da dificuldade de chegar até a escola, mesmo que estejam “encostado” no porto. Tais problemas são oriundos de uma política compensatória, que faz com que a luta pelo direito à acessibilidade seja uma constante, que precisa ser elencada nas políticas públicas para as populações camponesas, e não unicamente para os espaços públicos urbanos, como se percebe.

Esses dados mostram que a arquitetura da escola possui carências de acessibilidade em seus espaços internos e externos, sem condições de instalação e funcionamento, conforme determina as normas e a legislação vigentes, implicando na precarização do trabalho docente, assim como refletindo, de forma negativa, no processo de aprendizagem. Consideramos a necessidade imediata, de implementação de políticas públicas de acessibilidade em tal contexto, bem como em outras escolas do campo da região amazônica.

Urge dentro das escolas do campo a primordialidade de incluir a acessibilidade como forma, de transformação, pois a acessibilidade é um dos passos iniciais para a inclusão que, no contexto investigado, não se concretiza, uma vez que, se não há condições arquitetônicas que os atendam, não há inclusão.

## REFERÊNCIAS

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050:2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT, 2 ed., Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ARROYO, M. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BESTETI, M. L. T. Ambiência: espaço físico e comportamento. In: **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, Rio de Janeiro, v.17, n. 3, p. 601-610, 2014 (601-610).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/04** de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.48/2000**, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm)>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127)>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 01/2002 – CNE/CEB**. Institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, 2002. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2 - CNE/CEB**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11841&Itemid="](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11841&Itemid=)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas - Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, edição especial, n. 8, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EMMEL, M. L. G. GOMES, L. Análise dos conteúdos sobre acessibilidade e desenho universal nos cursos de graduação em arquitetura e terapia ocupacional no Brasil. In: **Cadernos de Terapia Ocupacional**. v. 28, n. 1, p. 164-186, 2020.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006.

HAGE, S. M. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/ Região Amazônica. In: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, Belém, 2005. p. 41-60.

INEP. **Censo da educação básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2020.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, 2016.

PORTO, B. C. **Webvox**: um navegador para a world wide web destinado a deficientes visuais. Dissertação (Mestrado em Informática) - Programa de Pós-Graduação em Informática. NCE/IM/UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.

RIBEIRO, A. C. TENTES, V. T. A. O Caminho da Escola para os Estudantes com Deficiência: o Transporte Escolar Acessível no Plano Viver sem Limite. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 27-38, 2016.

ROCHA, A. N. D. C.; DESIDÉRIO, S. V; MASSARO, M. Avaliação da acessibilidade do parque durante o brincar de crianças com paralisia cerebral na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 73-88, 2018.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.

SASSAKI, R. **O Direito à Educação Inclusiva, segundo a ONU: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2009.

SILVA, C. G. SOUZA, M. S. L. **Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.