

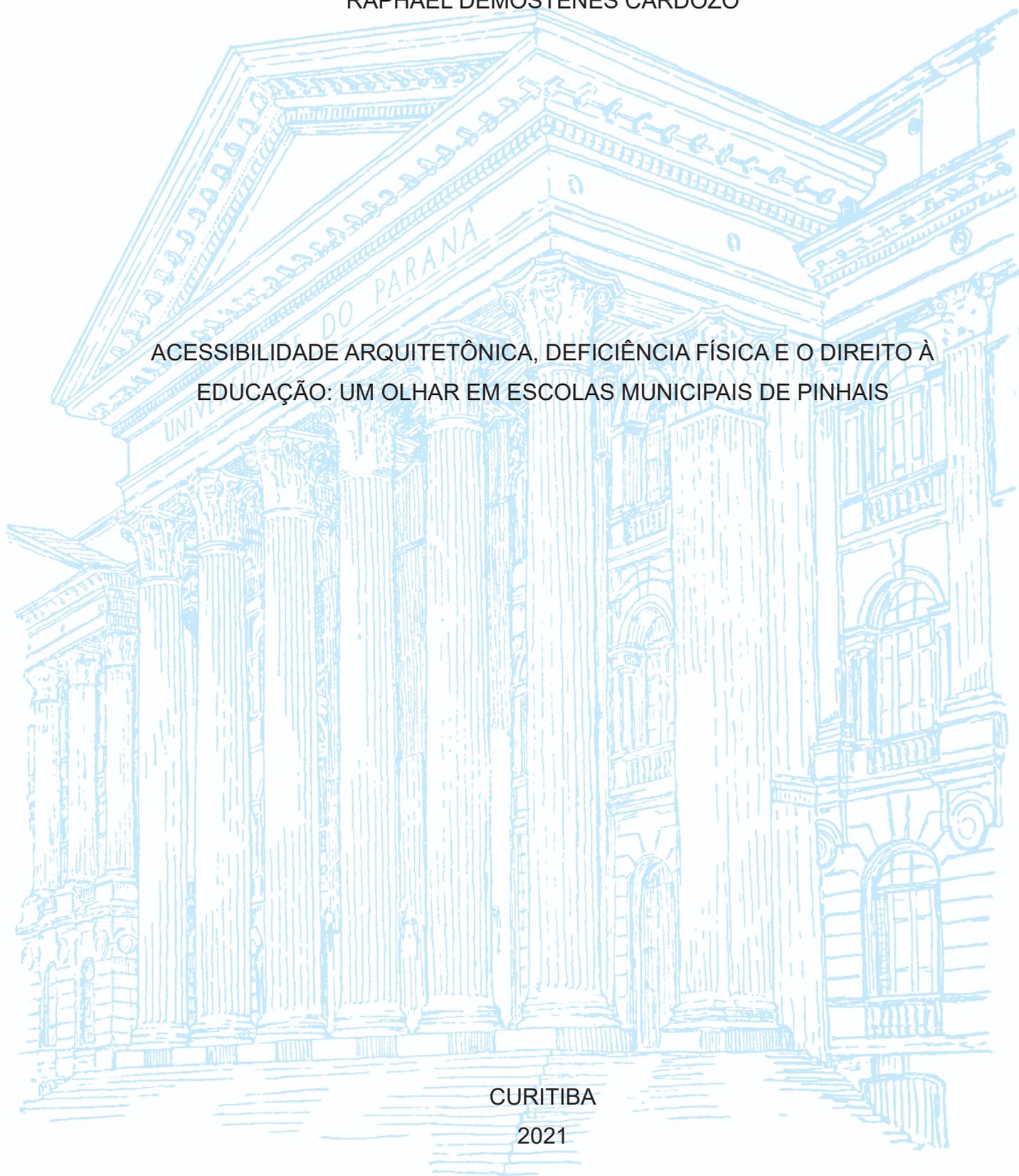
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAPHAEL DEMÓSTENES CARDOZO

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA, DEFICIÊNCIA FÍSICA E O DIREITO À
EDUCAÇÃO: UM OLHAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PINHAIS

CURITIBA

2021



RAPHAEL DEMÓSTENES CARDOZO

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA, DEFICIÊNCIA FÍSICA E O DIREITO À
EDUCAÇÃO: UM OLHAR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PINHAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela Schneider.

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Cardozo, Raphael Demóstenes.

Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação :
um olhar em escolas municipais de Pinhais / Raphael Demóstenes
Cardozo. – Curitiba, 2021.
180 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Gabriela Schneider

1. Educação e Estado – Pinhais, PR. 2. Arquitetura e deficientes físicos.
3. Pessoas com deficiência – Brasil – Educação. 3. Acessibilidade. 4.
Inclusão escolar. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **RAPHAEL DEMOSTENES CARDOZO** intitulada: **Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação: um olhar em escolas municipais de Pinhais**, sob orientação da Profa. Dra. GABRIELA SCHNEIDER, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 01 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

10/03/2021 10:45:23.0

GABRIELA SCHNEIDER

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/03/2021 17:10:05.0

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/03/2021 18:42:44.0

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

O percurso formativo que tive a oportunidade de realizar contou com muitas pessoas. Um legítimo processo de construir e reconstruir, de discutir, analisar, refletir e registrar. Quero aqui citar e agradecer uma parcela das pessoas que colaboraram com o sucesso deste trabalho.

Meus pais Angela e Paulo Cardozo, minha base, que sempre me apoiaram de forma incondicional nos estudos, da infância ao ensino superior; me levavam e buscavam na Universidade, sempre com muita paciência, e durante o trajeto até a minha residência me escutavam e discutíamos após as provocações e reflexões das aulas. Muito obrigado.

Minha irmã Paula e meu cunhado Jeferson, que apoiaram e participaram de forma ativa neste caminhar. Da preparação à conclusão, da teoria à prática, das frustrações às realizações. Muito obrigado.

Minha professora orientadora Dr.^a Gabriela Schneider, uma gigante da área da Educação, que iluminou minha trajetória e me guiou neste percurso. Parafraseando Antoine de Saint-Exupéry, a senhora era uma professora igual a cem mil professoras, mas fiz da senhora minha amiga, agora a senhora é única no mundo! Muito obrigado!

As professoras que aceitaram participar da minha qualificação, Prof.^a Dr.^a Rosângela G. Prieto e Prof.^a Dr.^a Andrea B. Gouveia, suas contribuições foram de extrema relevância, geraram profundas reflexões que foram acatadas. Muito obrigado.

A Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, que permitiu a coleta de dados nas escolas, e as professoras que aceitaram participar deste trabalho compartilhando suas experiências e permitindo o registro.

O Núcleo de Políticas Educacionais – NUPE, regido pelos professores e professoras, doutores e doutoras: Adriana Aparecida Dragone Silveira, Ana Lorena de Oliveira Bruel, Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza, Claudia Regina B. S. Moreira, Daniela de Oliveira Pires, Elisângela Alves da Silva Scaff, Gabriela Schneider e Marcos Alexandre dos Santos Ferraz. Me sinto privilegiado em ter tido a oportunidade de aprender com todos e todas, dentro e fora da sala de aula, nos eventos da nossa área de pesquisa. Muito obrigado.

O Laboratório de Dados Educacionais – LDE, o Prof. Dr. Thiago Alves e minhas colegas: Aline Kazuko Sonobe, Andrea Polena e Jaqueline Aparecida Cardoso. Muito obrigado pelos ensinamentos.

Os meus colegas de curso que colaboraram de várias formas, muito obrigado.

A Universidade Federal do Paraná. Universidade pública, gratuita e de qualidade, que oportunizou a realização deste curso de pós-graduação, pioneira desta oferta em nosso estado. Muito obrigado.

O meu filho Emanuel, que compreendeu a minha ausência em muitos momentos e presenciou o esforço da pesquisa. Da leitura à escrita, da teoria à empiria. Muito obrigado.

Por fim, a minha esposa Bruna, que me incentivou e ajudou em todos os momentos, da preparação até a defesa. Muitas foram as madrugadas acordadas, finais de semanas ocupados com a dissertação, e você sempre ao meu lado, colaborando e incentivando. Te amo e muito obrigado!

O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. (BOBBIO, 2004, p. 16)

RESUMO

A acessibilidade arquitetônica é indispensável à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. O objetivo deste trabalho é analisar as condições de oferta da infraestrutura escolar sob a perspectiva da acessibilidade arquitetônica, às pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, em escolas públicas de ensino fundamental, anos iniciais, da Rede Municipal de Ensino de Pinhais. Para isso, analisa-se e compara-se as condições de acessibilidade arquitetônica em quatro escolas da rede. A acessibilidade neste trabalho é compreendida como o cumprimento dos requisitos observáveis presente nas normas vigentes, considerando o alcance efetivo para a ocupação e permanência dos espaços escolares, de forma autônoma e segura. Tal conceito tem como pressuposto a ideia de eliminação de barreiras arquitetônicas e do desenho universal (DU). Foi realizada uma revisão sistemática da literatura com resultados bibliométricos, identificando a produção científica sobre o tema. A acessibilidade arquitetônica se manifesta nas escolas de muitas formas e com muitos significados, sendo tema de disputa no campo das políticas educacionais. As teorias de Crahay (2000) e Lucas (2001) servem como bases teóricas à compreensão acerca da manutenção das desigualdades no interior da escola, e defesa dentro de uma perspectiva pedagógica, em que a acessibilidade arquitetônica é um elemento que corrobora na redução da desigualdade, podendo se apresentar como um elemento qualitativo da escola, pois sua existência traz vantagem para todos e sua inexistência desvantagem para alguns. É um estudo qualitativo que utiliza como instrumentos à realização da coleta de dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os espaços observados foram: entorno da escola e entradas, biblioteca ou sala de leitura, refeitório/copas, sanitários, estacionamento, sinalização, espaço para prática esportiva, sala de aula, pátio, mobilidade entre espaços (corredores/anexos), bebedouro, mobilidade entre pavimentos, recepção, laboratórios e parque infantil. Os resultados são classificados em itens observados, itens atendidos, itens não observados pela existência de barreira(s) arquitetônica(s) e o total de itens inexistentes nas escolas. Dos 363 itens observados nas quatro escolas, 158 itens foram atendidos, o que representa em média 43,53% de atendimento aos itens observados, sinalizando que ainda se está distante de garantir um espaço que seja acessível de forma igualitária a todos os estudantes. O resultado por escola é apresentado na conclusão do trabalho, que evidencia a desigualdade pelo mecanismo da DEM (desigualdade efetivamente mantida) e a necessidade de pensar e discutir novos indicadores sobre a adaptação dos espaços e a necessidade de ampliação da política educacional voltada à acessibilidade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Acessibilidade. Infraestrutura. Inclusão. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

Architectural accessibility is essential to guarantee the right to education for handicap persons. The objective of this work is to analyze the conditions of provision of school infrastructure from the perspective of architectural accessibility, to handicap persons or reduced mobility, in public schools, early years, of the network Municipal Education of Pinhais. For this, the conditions of architectural accessibility in four schools of the network are analyzed and compared. Accessibility in this work is understood as the fulfillment of the observable requirements present in the current rules, considering the effective reach for the occupation and permanence of school spaces, in an autonomous and safe way. This concept is based on the idea of eliminating architectural barriers and universal design (UD). A systematic review of the literature was carried out with bibliometric results, identifying the scientific production on the subject. Architectural accessibility manifests itself in schools in many ways and with many meanings, being a subject of dispute in the field of educational policies. The theories of Crahay (2000) and Lucas (2001), serve as theoretical bases for the understanding about the maintenance of inequalities inside the school, and defense within a pedagogical perspective, in which the architectural accessibility is an element that corroborates in the reduction of the inequality. Being able to present itself as a qualitative element of the school, therefore, its existence brings advantage for all and its inexistence disadvantage for some. It's a qualitative study that uses as instruments to carry out data collection: participant observation and semi-structured interview. The spaces observed were: surrounding the school and entrances, library or reading room, pantries, toilets, parking, signage, space for sports, classroom, mobility between spaces (corridors / outbuildings), drinking fountain, mobility between floors, reception, laboratories and playground. The results are classified into observed items, attended items, items not observed due to the existence of architectural barrier (s) and the total number of items that do not exist in schools. Of the 363 items observed in the four schools, 158 items were attended to, which represents an average of 43.53% of attendance to the observed items, signaling that there is still a long way to guarantee a space that is accessible and equally to all students. The result by school is presented at the conclusion of the work, which highlights the inequality through the DEM (Effectively Maintained Inequality) mechanism and the need to think and discuss new indicators on the adaptation of spaces and the need to expand the educational policy aimed at accessibility.

Keywords: Educational policies. Accessibility. Infrastructure. Inclusion. Handicap person.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE REFERÊNCIA SELECIONADA POR ESTADO.....	63
FIGURA 2 – ENTORNO DA ESCOLA.....	103
FIGURA 3 – ESTACIONAMENTO.....	104
FIGURA 4 – ENTRADAS.....	105
FIGURA 5 – SALAS DE AULA	110
FIGURA 6 – BIBLIOTECA/SALA DE LEITURA.....	111
FIGURA 7 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	113
FIGURA 8 – REFEITÓRIO	117
FIGURA 9 – SANITÁRIO.....	118
FIGURA 10 – RECEPÇÃO	119
FIGURA 11 – BEBEDOURO	120
FIGURA 12 – ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA.....	124
FIGURA 13 – PÁTIO	125
FIGURA 14 – PARQUE INFANTIL	126
FIGURA 15 – MOBILIDADE ENTRE CORREDORES	130
FIGURA 16 – MOBILIDADE ENTRE PAVIMENTOS	130
FIGURA 17 – SINALIZAÇÃO	131

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS POR TIPO DE PRODUÇÃO.....	63
GRÁFICO 2 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS POR PERÍODO PESQUISADO.....	64
GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS POR ETAPA..	64
GRÁFICO 4 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: ENTORNO DA ESCOLA, ESTACIONAMENTO E ENTRADAS.....	103
GRÁFICO 5 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: SALA DE AULA, BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	110
GRÁFICO 6 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: REFEITÓRIO, SANITÁRIO, RECEPÇÃO E BEBEDOURO.....	117
GRÁFICO 7 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA, PARQUE E PÁTIO.....	123
GRÁFICO 8 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: MOBILIDADE ENTRE CORREDORES, ENTRE PAVIMENTOS E SINALIZAÇÃO.....	129
GRÁFICO 9 – PERFIL DAS DIRETORAS POR ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL, NAS ESCOLAS E NO CARGO DE DIREÇÃO	132
GRÁFICO 10 – PERCENTUAL DE ATENDIMENTO E DESIGUALDADE ENTRE AS ESCOLAS ANALISADAS	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE POR PERÍODO HISTÓRICO	30
QUADRO 2 – CONSTITUIÇÕES DO BRASIL E A RETIRADA DE DIREITOS POLÍTICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	34
QUADRO 3 – DOCUMENTOS GARANTIDORES DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR ANO DE PUBLICAÇÃO	42
QUADRO 4 – METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	48
QUADRO 5 – PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL E SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	57
QUADRO 6 – PROTOCOLO SIMPLIFICADO À REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA – RSL.....	60
QUADRO 7 – IDEOLOGIAS DA IGUALDADE DE CRAHAY RELACIONADAS COM A PERCEPÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	75
QUADRO 8 – VARIÁVEIS E FONTES DA BASE DE DADOS	83
QUADRO 9 – ESCOLAS (AMOSTRAS) SELECIONADAS PARA VERIFICAÇÃO EM CAMPO	86
QUADRO 10 – CRONOGRAMA DE VISITA NAS ESCOLAS	86
QUADRO 11 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ENTORNO DA ESCOLA, ESTACIONAMENTO E ENTRADAS.....	88
QUADRO 12 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: SALAS DE AULA, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA	90
QUADRO 13 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: REFEITÓRIO, SANITÁRIOS, RECEPÇÃO, BEBEDOURO E AUDITÓRIO.....	91
QUADRO 14 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA, PARQUE E PÁTIO.....	93
QUADRO 15 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: MOBILIDADE ENTRE CORREDORES, ENTRE PAVIMENTOS E SINALIZAÇÃO.....	94

QUADRO 16 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DO ENTORNO DA ESCOLA, ESTACIONAMENTO E ENTRADAS	99
QUADRO 17 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA, BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	108
QUADRO 18 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DO REFEITÓRIO, SANITÁRIO, RECEPÇÃO E BEBEDOURO	115
QUADRO 19 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA, PARQUE E PÁTIO	122
QUADRO 20 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DA MOBILIDADE ENTRE CORREDORES, ENTRE PAVIMENTOS E SINALIZAÇÃO.....	127

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS NAS BASES PESQUISADAS POR CRITÉRIOS E POR DESCRITOR.....	62
TABELA 2 – OFERTA A NÍVEL NACIONAL, CONSIDERANDO AS ESCOLAS QUE TÊM ELEMENTOS DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA, CONFORME O CENSO ESCOLAR 2019.....	80
TABELA 3 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA REDE MUNICIPAL DISTRIBUÍDAS POR ETAPA, PINHAIS, 2019.....	82
TABELA 4 – ETAPAS DE ENSINO OFERTADA NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO COMUM DE PINHAIS, 2019	82
TABELA 5 – ESCOLAS QUE OFERTAM O EF-AI DA REDE MUNICIPAL DE PINHAIS, 2019	85
TABELA 6 – QUANTIDADE DE ITENS OBSERVÁVEIS POR ESPAÇO ESCOLAR	88
TABELA 7 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS EM PINHAIS, 2020	134

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AA	Antonio Andrade
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento educacional especializado
AH	Altas habilidades
APO	Análise pós-ocupação
AZ	Antonio Alceu Zielonka
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPCD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CF	Constituição Federal
CME	Condições materiais e estruturais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CS	Chafic Smaka
DEM	Desigualdade efetivamente mantida
DIDH	Declaração Internacional dos Direitos Humanos
DU	Desenho universal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAF	Ensino fundamental anos finais
EFAI	Ensino fundamental anos iniciais
EFE	Espaço físico escolar
EI	Educação infantil
EJA	Educação de jovens e adultos
EM	Ensino médio
IEE	Infraestrutura escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISO	Organização Internacional de Padronização
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
MEC	Ministério da Educação

MPF	Ministério Público Federal
NBR	Norma Brasileira
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PCD	Pessoa com deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PL	Poty Lazzarotto
PNE	Plano Nacional de Educação
RSL	Revisão sistemática da literatura
SD	Superdotação
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia assistiva
TGD	Transtorno global de desenvolvimento
TJ	Tribunal de Justiça

LISTA DE SÍMBOLOS

@ – arroba

Σ – somatório de números

Π – produtório de números

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO	26
2.1	AS NORMATIVAS QUE AMPARAM O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	39
3	A ACESSIBILIDADE COMO FORMA DE GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO	52
3.1	ENTRE HOMÔNIMOS E SINÔNIMOS: A BUSCA DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA LITERATURA	58
3.1.1	Um olhar sob a literatura: aspectos quantitativos	61
3.1.2	Um olhar sob a literatura: aspectos qualitativos.....	64
3.2	ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO ELEMENTO DA IGUALDADE: CONTRIBUIÇÕES DE CRAHAY E LUCAS.....	71
4	A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: ROTAS, MOBILIÁRIOS E ESPAÇOS	78
4.1	ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	86
5	A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PINHAIS	95
5.1	O RETRATO DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	96
5.1.1	Entorno da escola, estacionamento e entradas	97
5.1.2	Sala de aula, biblioteca ou sala de leitura e laboratório de informática	105
5.1.3	Refeitório, sanitário, recepção, bebedouro e auditório.....	113
5.1.4	Espaço para prática esportiva, parque e pátio.....	121
5.1.5	Mobilidade entre corredores/anexos, entre pavimentos e sinalização.....	126
5.1.6	Perfil das gestoras	132
5.1.7	Resumo dos dados e a desigualdade compilada.....	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	142

APÊNDICE 1 – PROTOCOLO CURITIBA.....	156
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	157
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	162
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	163
APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	164
ANEXO 1 – CASOS ONDE A ACESSIBILIDADE EM ESCOLAS FOI EXIGIDA E DADO GANHO DE CAUSA PARA OS REQUERENTES.....	174
ANEXO 2 – VARIÁVEIS DO CENSO ESCOLAR QUE SE REFEREM ÀS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DA ESCOLA.....	175
ANEXO 3 – TRABALHOS SELECIONADOS APÓS CRITÉRIOS DA RSL	176
ANEXO 4 – SINTAXE SPSS PARA CENSO ESCOLAR 2019	180

1 INTRODUÇÃO

A educação, direito de todos, dever do Estado da família da sociedade, tem como princípio a igualdade de condições para acesso e permanência na escola estabelecido pela Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988). As condições para o acesso, todavia, têm várias facetas, sendo a infraestrutura escolar uma delas. A infraestrutura escolar, pensada em uma perspectiva ampla, envolve desde o abastecimento de água, a construção do prédio, até materiais de apoio pedagógico.

A porta de entrada para o sistema escolar é a escola denominada pela CF (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) como *regular*. Tais peças legais convergem e são cristalinas na declaração quanto à preferência de que todos frequentem uma escola regular de ensino comum. Nesse sentido, tais leis advogam uma escola que inclua as pessoas com deficiência.

É necessário esclarecer que, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as pessoas com deficiência são: “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

A escola (regular de ensino comum) deve oportunizar o acesso, o atendimento e o conhecimento para todos de forma equitativa, o que configura, de forma geral, o oposto de uma escola exclusiva, para um determinado grupo de pessoas. Historicamente, devido à falta de tecnologias, de consciência social, política, cultural e pedagógica, as pessoas com deficiência, quando acessavam a educação escolar, acessavam em instituições próprias, exclusivas e de forma segregada (ARANHA, 2010).

Entende-se que a organização e o fortalecimento das pessoas com deficiência no atual contexto político educacional permitiram a perspectiva inclusiva, em que a escola chamada de regular de ensino comum é o lócus de aprendizagem para todos, importando práticas da educação exclusiva e tornando necessário um conjunto de medidas para a transformação da escola regular de ensino comum em um espaço mais democrático e heterogêneo.

Sendo a escola regular de ensino comum, hoje, um direito declarado, é um direito contingenciado, pois para efetivá-lo para todos há dependência, por exemplo, da garantia da acessibilidade arquitetônica. O acesso e a permanência para as

peças com deficiência e com mobilidade reduzida¹ se refletem na materialização da acessibilidade: acessibilidade arquitetônica (também chamada de estrutura física ou acessibilidade física), na comunicação, nos métodos de aprendizagem, avaliação, entre outros.

Este trabalho toma como objeto de pesquisa a acessibilidade arquitetônica, que compõe a infraestrutura escolar e é requisito fundamental e indispensável para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência física e com mobilidade reduzida. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência² (Lei nº 13.146, de julho de 2015), a acessibilidade é compreendida como: “[...] a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia de pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, para e no ambiente escolar” (BRASIL, 2015).

A deficiência não é um fenômeno novo, ela acompanha a história. Alguns nascem com deficiência, outros a adquirem ao longo da vida, tornam-se deficientes devido a causas pré-natais (genética, desnutrição, má formação, entre outros), doenças e guerras. Atualmente, além desses motivos, somam-se os acidentes de trânsito, as violências por falta de segurança, os acidentes ocupacionais, a não imunização que potencializa doenças que geram incapacidade(s) e vários outros agentes. Esse quadro social, junto à luta das pessoas com deficiência, pesquisadores e simpatizantes com vistas a não segregação, refletem-se na escola, indicando a necessidade da adaptação nas escolas regulares já existentes.

No contexto educacional, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD³) e altas habilidades/superdotação (AH/S⁴) são considerados e denominados alunos público-alvo da educação especial (PAEE), que perpassam todos os níveis e modalidades de ensino (NUNES, 2008).

1 “Pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso” (BRASIL, 2015).

2 Há outras normativas anteriores a LBI (BRASIL, 2015) que tratam da acessibilidade arquitetônica exploradas nos próximos capítulos.

3 “São aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2008).

4 “Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

Ao verificar o número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais a nível nacional, que incluem as matrículas de alunos com deficiência, é possível aferir que, no ano de 2007, havia 313.404 alunos classificados com algum tipo de deficiência em classes comuns da educação básica; em 2018 esse número evoluiu para 1.014.661 estudantes, o que corresponde a um acréscimo de 323% no período analisado. A presença de alunos com deficiência física segue esse padrão, pois no ano de 2007 havia matriculados, em classes comuns, 30.923 estudantes com deficiência física. Já no ano de 2018, houve um salto de matrículas para 120.705 estudantes, representando um aumento de 390,34% – reforçando a necessidade de uma escola acessível na perspectiva arquitetônica (INEP, 2007, 2018).

Ainda no âmbito nacional, há uma quantidade considerável de leis, decretos, resoluções e normas técnicas sobre a educação com a orientação inclusiva e o direito das pessoas com deficiência. A mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 2015 (BRASIL, 2015). Tal legislação representa uma conquista histórica de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, que para ser viabilizado precisa ser regulamentado. Anteriores à LBI (BRASIL, 2015), algumas políticas⁵ foram criadas e implementadas, mas longe de se efetivar de forma plena, buscando garantir a acessibilidade e a inclusão escolar e social.

Mesmo com a promulgação de leis específicas para as pessoas com deficiência física e com mobilidade reduzida e políticas delas decorrentes, a violação de direitos não é algo raro, porém pode ser enfrentada positivamente com a ocupação dos espaços. Tal assimilação da necessidade de se ocupar os espaços e discutir os direitos das pessoas com deficiência é motivação para a realização deste trabalho, em que se unem a constante percepção da falta de consolidação do direito, a participação em grupos de pesquisa, em movimentos sociais, e a vivência enquanto sujeito com deficiência física.

A infraestrutura escolar tem elementos intraescolares e extraescolares, e a acessibilidade arquitetônica se faz presente nos dois casos. Circunscrito na linha de pesquisa de políticas educacionais e considerando que o acesso à educação é alvo de inúmeras discussões, análises e reflexões, o presente estudo tem como questão de pesquisa: de que forma está sendo garantida a acessibilidade arquitetônica para o

⁵ Um exemplo de política pública anterior à LBI (BRASIL, 2015) foi o Plano Viver sem Limites com os programas: Escola Acessível, Caminho da Escola e Incluir.

acesso e permanência dos alunos com deficiência física em escolas que ofertam anos iniciais do ensino fundamental no município de Pinhais/PR?

O desafio posto refere-se a analisar as condições de oferta da infraestrutura escolar sob a perspectiva da acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida em algumas escolas públicas de ensino fundamental/anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Pinhais; tendo como objetivos específicos: 1. Analisar as condições de acessibilidade arquitetônica nas escolas da rede municipal; 2. Comparar tais condições em escolas da mesma rede de ensino; 3. Compreender como as diretoras percebem a questão da acessibilidade arquitetônica nas escolas analisadas.

A fim de cumprir os objetivos propostos, o presente trabalho se organiza em seis capítulos, além desta introdução (Capítulo 1). No Capítulo 2, discute-se o direito à educação das pessoas com deficiência, situando esse grupo social como titulares desse direito. De forma histórica e com o auxílio do ordenamento jurídico que garante a educação para as pessoas com deficiência, discutem-se as garantias legais que tratam da acessibilidade arquitetônica.

No terceiro capítulo, apresentam-se as discussões e as métricas referentes ao tema na literatura, com uma busca sistemática que, em grande parte, pertence a outras áreas, como: economia, engenharias e gestão pública, por exemplo. Também trata-se da acessibilidade arquitetônica à luz dos conceitos de desigualdade no campo educacional, tendo como referência os ideais de Crahay (2000) para uma educação mais justa, e Lucas (2001, 2017), que aborda a ideia da desigualdade efetivamente mantida (DEM), em que a maior ampliação do direito se dá por meio da manutenção da desigualdade no sistema escolar.

A questão central desta pesquisa necessita de um conjunto de instrumentos para ser analisada, nesse sentido o quarto capítulo apresenta o percurso metodológico e os dados levantados, analisando-os a partir do referencial teórico exposto. A metodologia utilizada neste trabalho é de caráter qualitativo, mas articula com as abordagens da pesquisa quantitativa. Afinal, “Cada método responde a um questionamento particular em função do momento em que ele é mobilizado no processo de pesquisa” (DIETRICH *et al.*, 2013, p. 174).

No quinto capítulo, realiza-se o cotejamento dos dados que foram levantados a partir das observações, entrevistas e fotografias em cada espaço escolar e seu

entorno com os referenciais teóricos apresentados, possibilitando um debate sobre o retrato da acessibilidade arquitetônica e das desigualdades encontradas.

Por fim, apresentam-se as conclusões, identificando pontos e contrapontos que podem servir para futuras pesquisas, uma vez que o tema proposto é um terreno fértil.

2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O que faz um recém-nascido, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso ter ou adquirir características que o classifiquem como pessoa com deficiência? Uma resposta rasa seria: doenças e acidentes, mas é necessário a compreensão de que a causa do ingresso nesse grupo excede as doenças e os acidentes. Uma deficiência pode ter várias causas e ocorrer da gestação à velhice – anterior ao nascimento, durante o nascimento e depois do nascimento.

A atual definição legal de quem pertence à categoria de pessoas com deficiência está presente na LBI (BRASIL, 2015):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art. 2º)

Essa definição jurídica é uma conquista histórica e social, pois a relação e o reconhecimento do Estado brasileiro acerca da deficiência não é rasa, é uma definição complexa que esclarece a heterogeneidade e as segmentações desse grupo.

A deficiência do ponto de vista biológico é segmentada em: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, surdocegueira e deficiência intelectual. Cada uma tem suas especificidades, o que possibilita, por meio de determinado diagnóstico, situar a pessoa dentro de um determinado grupo com características semelhantes. As classificações e divisões trazem consigo um conjunto de características e necessidades desses sujeitos que os difere daqueles que não têm uma deficiência. Entretanto, muitas vezes as suas necessidades se confundem, o caso da deficiência física que tem como impedimento as barreiras⁶ urbanísticas e arquitetônicas, que impedem um cadeirante ou muletante de ter autonomia, pode ser uma barreira para um deficiente visual também. Por exemplo, uma caçamba em uma calçada impede pedestres de trafegarem com segurança e autonomia, contudo, para as pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida, muitas vezes essas barreiras são mais obstrutivas. Outro exemplo é a falta de vias acessíveis para chegada, permanência e saída a uma escola, seja internamente ou em seu entorno.

6 “IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015, art. 3º).

Qualquer obstrução dessa ordem limita o acesso à escola, colocando a infraestrutura escolar como fator de atenção do sistema educacional, pois com ela esse grupo tem mais dificuldade de ter efetivado o direito à educação, especialmente no que se refere à igualdade de condições no acesso e permanência na escola.

A definição por pesquisadores do termo *infraestrutura escolar* é polissêmica, pois pode ser considerada como o espaço físico no sentido arquitetônico, e abrange também insumos como: água, tratamento de esgoto, existência de internet, equipamentos multimídia, etc. Há um grande número de características da escola e insumos que podem ser considerados parte ou não da infraestrutura escolar. Fica evidente nos estudos de Bonfim (2018), Neto *et al.* (2013), Sátyro e Soares (2007) e Schneider *et al.* (2017) uma categorização da infraestrutura escolar, renomeando de infraestrutura básica, infraestrutura física e compreendendo que fazem parte das condições materiais e estruturais da escola. “[...] Pensar as condições materiais e estruturais de uma escola significa respeitar os direitos e mesmo as peculiaridades daqueles que a frequentam, além de colaborar com a questão da qualidade educacional” (SCHNEIDER; GOUVEIA, 2011, p. 62).

As pesquisadoras Schneider (2010, 2014), Bonfim (2018) e Rodopoulos (2017) sinalizam a relevância acerca da infraestrutura escolar para todos, entretanto, quando se trata de pessoas com deficiência, tal questão, muitas vezes, é pré-condição para a realização do direito. Como sujeitos do direito à educação, a parcela das pessoas com deficiência na população almeja a plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de acesso e oportunidades com as demais pessoas, ou seja, o verdadeiro reconhecimento desse público como cidadão.

É considerado *cidadão* aquele indivíduo detentor de direitos e deveres em determinada sociedade, regrados pelo Estado, em que o direito a ter direitos e poder exercitá-los deve ser contemplado, considerando a universalidade de direitos e não direitos restritos (GOHN, 2013).

Assim é possível afirmar que o conceito da cidadania tem íntima relação com a desigualdade social, uma vez que, somente tem acesso a plenos direitos quem é considerado cidadão pelo próprio Estado. A primeira barreira para a possibilidade de ter um direito é ser considerado sujeito dele por meio de normas jurídicas. E para que isso se torne possível, é necessário reconhecer a cidadania como uma construção política, social, histórica, fruto de tensões, que jamais se encerra: “[...] todos esses anos de evolução acabaram por afirmar que a cidadania de fato só pode se constituir

por meio de acirrada luta quotidiana por direitos e pela garantia daqueles que já existem” (FILHO; NETO, 2012, p. 4).

Ser cidadão brasileiro diverge de ser cidadão em outro país, pois cada Estado trilhou seu caminho para o alcance da cidadania. Um conceito utilizado por Marshall (1967) é o da cidadania plena. Para o autor britânico, a cidadania plena é o status do portador (titular) de três direitos: os civis, os políticos e os sociais; sendo o direito civil a liberdade individual, os direitos fundamentais à vida, à liberdade e à igualdade perante a lei; os direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo – o voto, os partidos, os sindicatos, o parlamento; e os direitos sociais: a educação, o trabalho, a saúde e a habitação – são os direitos responsáveis pela redução das desigualdades produzidas pelo próprio Estado (CARVALHO, 2008).

Para Carvalho (2008), que investiga a complexidade da formação da cidadania no Brasil, ela ocorreu de forma não sequenciada quanto à garantia de direitos (direitos civis, políticos e sociais) e com maior ênfase no direito social. Sendo o Brasil o último país a abolir a escravidão, fica evidente com a leitura histórica do autor que os direitos políticos surgem antes dos civis. Também, a grande mudança após 1930 com o avanço dos direitos sociais, principalmente pela promulgação das leis trabalhistas, com oito horas de trabalho diário, equiparação de salário para homens e mulheres, direito a férias, salário-mínimo, previdência, entre outros.

Para Bobbio (2004), os direitos não nascem todos de uma vez, mas conforme o período histórico, as relações de poder e o progresso técnico-científico avançam. Classifica os direitos em quatro gerações; sendo os direitos de primeira geração: o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão, à participação política e religiosa, à inviolabilidade de domicílio, à liberdade de reunião; os de segunda geração: os direitos sociais, econômicos e culturais; os de terceira geração: os direitos de solidariedade, o direito ao desenvolvimento, à paz, a um ambiente protegido, à comunicação, do consumidor, à qualidade de vida, à liberdade de informação, ligando o surgimento destes ao desenvolvimento de novas tecnologias; e por fim os direitos de quarta geração: referente aos efeitos traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo (BOBBIO, 2004, p. 9).

Para que uma pessoa com deficiência pudesse exercer seus direitos, foi necessário o progresso técnico-científico e, é necessário, muitas vezes, a afirmação de outros direitos, tendo em vista que a lógica que permeou e permeia a construção

dos direitos no Brasil, muitas vezes, é pautada em uma visão restrita da realidade e mesmo das necessidades dos diferentes sujeitos. A acessibilidade não precisaria ser reafirmada em inúmeros documentos, se ao pensar a organização social fosse possível compreender as necessidades dos diferentes sujeitos. Entretanto, a falta de reconhecimento histórico da pessoa com deficiência como sujeito de direito e mesmo de suas necessidades faz com que para que essas pessoas exerçam seus direitos, outros direitos tenham que ser garantidos para que possa haver o exercício da cidadania por parte dessa população.

Situada como um direito social ou de segunda geração, é incontestável a importância da educação escolar enquanto direito fundamental para a formação do ser cidadão e para sua autonomia. Para o reconhecimento de indivíduos como sujeito de direitos, como responsável também, pelos rumos da sociedade em que está inserido(a) por meio da busca pela efetivação e o reconhecimento de direitos ainda não concretizados/materializados.

A efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência difere comparado a outros grupos sociais, na relação entre tempo no sentido histórico e direitos no sentido do reconhecimento do Estado. Para muitas dessas pessoas é recente o acesso a instituições educacionais, sobretudo a inclusão em escolas regulares de ensino comum.

A trajetória das pessoas com deficiência não parte apenas de sua invisibilidade social, mas principalmente da rejeição pela exclusão dos espaços comuns e do capacitismo⁷, mesmo que ela esteja presente desde sempre, entre ricos e pobres, homens e mulheres, crianças, adultos e idosos, brancos, pretos, pardos, indígenas, instruídos e não instruídos, ou seja, sempre permeou toda a sociedade.

O reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos é recente e, por consequência, parcial. Uma forma de visualizar e compreender os direitos das pessoas com deficiência é identificando elementos das relações sociais e características legais em determinado período histórico. O olhar aqui proposto visa auxiliar no entendimento da relação entre as pessoas com deficiência, a sociedade e o acesso e permanência na educação escolar.

As mudanças e percepções histórico-sociais das pessoas com deficiência na humanidade são discutidas por vários autores: Harris e Enfield (2003), Barbosa (2013)

7 É um termo novo utilizado por alguns autores, como referência à: Discriminação, preconceito e opressão contra as pessoas com deficiência. Por exemplo: Dias (2013), Melo (2016) e Vendramin (2019).

e Fernandes (2013). Avaliam que, no período de 1200 a 1700, as pessoas com deficiência eram vistas como possuídas pelo demônio e tinham como tratamento a tortura e a incineração. De 1800 a 1920, a perspectiva era de que a deficiência era fruto de um defeito genético, sendo a pessoa considerada inferior e recebendo um tratamento de isolamento no sentido de afastar e segregar uma “aberração”. Nos anos de 1930 a 1940, permanece a perspectiva do defeito genético, mas a esterilização e o extermínio são os tratamentos dispensados às pessoas com deficiência nesse período.

Fernandes (2013) divide a história das pessoas com deficiência em quatro fases: o extermínio, a institucionalização, a integração e a inclusão. Essas fases – que não ocorrem de forma isolada, mas sobrepostas e com vestígios – dão-se conforme as relações sociais de cada período histórico e principalmente pela compreensão acerca da deficiência. Tais fases permitem situar e analisar o grupo das pessoas com deficiência em determinado período histórico, sintetizado no quadro a seguir:

QUADRO 1 – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE POR PERÍODO HISTÓRICO

Fase	Panorama da pessoa com deficiência na sociedade	Direito à educação
Extermínio (Séc. III AEC*)	Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais.	Ausência total
Extermínio (Séc. IV AEC*)	Variava de acordo com as concepções de caridade ou castigo predominante na comunidade em que a pessoa com deficiência estava inserida.	Ausência total
Institucionalização/ Segregação (Séc. XV-XIX)	Os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e “protegidos”, pois havia a crença de que as deficiências eram contagiosas como as doenças (modelo médico). Havia o confinamento em abrigos, hospitais, conventos, clínicas e asilos (modelo beneficente).	Limitado conforme a deficiência. (Surgem os “capazes” de participar do processo produtivo e de industrialização).
Integração (Séc. XIX-XX)	As pessoas com deficiência, por meio de serviços públicos, deveriam ser “normalizadas” para o convívio social. Reabilitação.	Limitado à educação exclusiva. Oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte.
Inclusão (Contemporaneidade)	As pessoas com deficiência devem participar de forma plena e autônoma na sociedade (modelo social).	Deve ser pleno preferencialmente em escolas regulares de ensino comum,

	respeitando a diferença com igualdade de oportunidades.
--	---

*AEC: Antes da era comum (primeiro ano do calendário gregoriano).

FONTE: Elaborado pelo autor com referência em Aranha (2010), Miranda (2003) e Fernandes (2013).

O quadro anterior situa, por fase, a forma de tratamento social dado às pessoas com deficiência e a oportunidade de acesso à educação. Enquanto os direitos civis, políticos e sociais para grande parte da população eram conquistados e reconhecidos, as pessoas com deficiência estavam confinadas em abrigos, hospitais, conventos, entre outros (ARANHA, 2010).

Outra forma de interpretar o olhar social é por meio da tipificação de Harris e Enfield (2003), para o qual:

O modelo médico percebe a deficiência como um problema localizado no indivíduo incapacitado, e assume que trabalhando individualmente pode tratar (ou não, conforme o caso). A pessoa com deficiência torna-se definida apenas em termos de seu diagnóstico, como paciente com necessidades médicas e não mais como uma pessoa com toda uma gama de necessidades. (HARRIS; ENFIELD, 2003, p. 15, tradução nossa)⁸

Nesse modelo, o indivíduo com deficiência é visto como uma pessoa doente, devendo procurar tratamento e se esforçar para sua recuperação e (re)estabelecer sua “normalidade”. Por exemplo, para deficiência física, cirurgias e fisioterapia são muito recomendadas. Outro exemplo é a surdez, que muitas pessoas, ao reconhecerem a deficiência, recomendam e questionam acerca do implante coclear⁹. A utilização do implante coclear permitiria à pessoa ter suas funções auditivas “normalizadas” de forma aparente, não sendo necessário a aprendizagem e utilização da segunda língua pátria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo.

A cultura dominante pela busca da “normalidade” acaba submetendo o deficiente a tratamentos e situações desagradáveis em vez de desenvolver no sujeito e construir na sociedade formas mais autônomas para vivência com tais deficiências.

Por outro lado, o modelo religioso ou beneficente

tende a ver as pessoas com deficiência como vítimas da deficiência e como beneficiários de caridade, esmolas e serviços – para os quais a pessoa deveria ser grata. As pessoas com deficiência são vistas como pessoas trágicas ou sofredoras, com pena e cuidado. Ao mesmo tempo, as pessoas com deficiência podem sentir que não têm nenhum poder para decidir como

8 “The medical model tends to view disabled people first and foremost as having physical problems to be cured. The disabled person is relegated to the passive role of patient, with medical personnel and care professionals making many decisions” (HARRIS; ENFIELD, 2003, p. 15).

9 Implante coclear é um dispositivo eletrônico implantado com objetivo de uma sensação auditiva próxima ao “normal”.

poderia ser melhor assistido. Os serviços são projetados para eles e entregues a eles, talvez com a melhor das intenções, mas sem a opinião e participação do indivíduo. Os cuidadores podem se tornar inaceitavelmente poderosos, tomando decisões sobre o que é melhor para aqueles sob seus cuidados. Um exemplo extremo (embora não incomum) disso é a esterilização forçada, sem consulta ou consentimento, de mulheres com deficiência. (HARRIS; ENFIELD, 2003, p. 16, tradução nossa)¹⁰

Nesse modelo, assim como no anterior, não existe preocupação com a autonomia e com o exercício de atos da vida civil. O sentimento de pena e cuidado são traduzidos em domínio em todas as áreas pelo cuidador. O autor cita como exemplo a esterilização forçada e o controle bancário por cuidadores de pessoas capazes de administrar sua vida financeira.

Por fim, o modelo social para a compreensão da deficiência

se refere à maneira pela qual a sociedade se organiza, levando em conta pessoas que têm deficiência e, assim, incluindo-os na participação como cidadãos das atividades sociais. O modelo social identifica três grandes barreiras: as físicas (exclusão do construído ambiente), institucional (exclusão sistemática ou negligência em questões sociais, legais, instituições educacionais, religiosas e políticas) e atitudinais (avaliações negativas pessoas com deficiência por pessoas sem deficiência). A remoção dessas barreiras é possível e tem um impacto extremamente benéfico, tanto na vida das pessoas com deficiência como na comunidade. (HARRIS; ENFIELD, 2003, p. 18, tradução nossa)¹¹

Os mesmos autores explicam que, em muitos casos, não há ações médicas ou terapêuticas capazes de modificar o quadro de deficiência. Porém, o Estado, por meio de políticas públicas, pode promover a eliminação de barreiras e dar condições para que uma pessoa com deficiência possa ter o direito a ter escolhas, emancipando-a¹² no processo decisório da sua vida.

Uma pessoa sem mãos, seja por causa congênita ou não, por exemplo, com o atual desenvolvimento da medicina, dificilmente conseguirá uma prótese que permita

10 *“tends to view disabled people as victims of impairment and as the beneficiaries of charity, alms, and services – for which they should be grateful. Disabled people are viewed as tragic or suffering people, to be pitied and cared for. At the same time, disabled people may find that they have few choices, no means of accessing relevant advice, and no powers to decide how they could best be assisted. Services are designed for them and delivered to them, perhaps with the best of intentions, but with insufficient consultation. Carers may become unacceptably powerful, making decisions about what is best for those in their care. An extreme (though not uncommon) example of this is the enforced sterilisation, without consultation or consent, of disabled women”.*

11 *“This refers to the way in which society organises itself, taking little account of people who have impairments and thus excluding them from participation in the mainstream of social activities. The social model identifies three major barriers that confront disabled people who have impairments: physical (exclusion from the built environment), institutional (systematic exclusion or neglect in social, legal, educational, religious, and political institutions), and attitudinal (negative valuations of disabled people by non-disabled people). Removing these barriers is possible and has a hugely beneficial impact, both on the lives of disabled people and on the whole community”* (HARRIS; ENFIELD, 2003, p. 18).

12 O termo *emancipação* pode ter vários significados: para Freire (2000), Tonet (2005) um ato jurídico. Para este estudo o entendimento é o acesso aos direitos de um cidadão pleno.

a realização de movimentos finos, pois há um impedimento biológico ou médico. Mas por meio da eliminação de barreiras, ou seja, de políticas públicas que reconheçam suas necessidades, é possível a garantia do desenvolvimento, fornecimento e disponibilização de equipamentos e do acesso aos espaços, tornando-o autônomo e criando condições favorecedoras para que seja responsável por sua própria vida. Outro caso, da deficiência física, podemos exemplificar com um cadeirante. A ciência, mesmo com seus avanços, pode não o fazer andar novamente, mas com a eliminação de barreiras arquitetônicas, com o envolvimento social e a educação é possível contribuir para sua autonomia e seu desenvolvimento.

A nível nacional e inscrito na LBI (BRASIL, 2015), a deficiência não despreza o modelo médico de compreensão, mas considera o indivíduo e sua interação numa perspectiva holística, elencando vários elementos. É denominado modelo interacional ou biopsicosocial, que: “[...] considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação” (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Dessa forma, caracteriza-se a atual avaliação da deficiência pelo Estado brasileiro, em que o modelo social “[...] promoveu a primeira guinada ao elevar as pessoas com deficiência ao status de sujeitos de direitos humanos” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 4), agregando um grande contingente de especialistas para discutir a forma de instrumentalizar os graus e tipos de deficiência e resultando na publicação do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CONADE, no dia 5 de março de 2020, a Resolução nº 01, que aprova e regulamenta o Art. nº 2 da LBI (BRASIL, 2015), homologando o IFBrM – Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado como Instrumento de Avaliação da Deficiência a nível nacional.

A complexidade da definição das pessoas com deficiência resultou nesse índice que possibilita a criação de um sistema único de avaliação da deficiência, em que a pessoa será diagnosticada e avaliada por uma equipe multidisciplinar, que permitirá o acesso a determinadas políticas públicas, tornando-se evidente que o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadão e por consequência titular de direitos no Brasil é tardio.

Cury (2008, p. 211) identifica no período imperial que: “40% dos habitantes não só não tinham acesso à educação como também não eram tidos como cidadãos”. Ele cita como exemplo dos “não cidadãos” as mulheres, os índios e escravos.

Nessa perspectiva, ao analisar o direito político nas Constituições do Brasil (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988) desde o período imperial, percebe-se a presença das pessoas com deficiência nos textos e conquistas quanto ao reconhecimento e garantia de direitos. As Constituições de 1967 a 1988 (século XX) mantiveram a suspensão dos direitos políticos para as pessoas com deficiência pelo motivo da incapacidade civil absoluta que, com o passar dos anos, foi tendo novos significados à luz da lei.

O quadro a seguir mostra por meio das Constituições a suspensão dos direitos políticos às pessoas com deficiência, que pertenciam ao grupo de incapazes físicos, morais e civis no decorrer dos anos.

QUADRO 2 – CONSTITUIÇÕES DO BRASIL E A RETIRADA DE DIREITOS POLÍTICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ano da Constituição	Artigo	Texto
1824 ¹³	Artigo oitavo	Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos: I. Por incapacidade physica, ou moral; II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, enquanto durarem os seus feitos (BRASIL, 1824, art. 8º).
1891	Artigo nº 71º	Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem ou perdem nos casos aqui particularizados. § 1º – Suspendem-se: a) por incapacidade física ou moral; b) por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos (BRASIL, 1891, art. 71º).
1934	Artigo nº 110º	Suspendem-se os direitos políticos: a) por incapacidade civil absoluta; b) pela condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos (BRASIL, 1934, art. 110º).
1937	Artigo nº 118º	Suspendem-se os direitos políticos: a) por incapacidade civil; b) por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos (BRASIL, 1937, art. 118º).
1946	Artigo nº 135º	Só se suspendem ou perdem os direitos políticos nos casos deste artigo. § 1º – Suspendem-se: I – por incapacidade civil absoluta; II – por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos (BRASIL, 1946, art. 135º).

13 As citações das Constituições do Brasil na coluna texto seguem a norma culta da língua portuguesa do período em que foi elaborada. Dessa forma, citações diretas não correspondem a erros ortográficos, mas à forma de escrita de cada período.

1967	Artigo nº 144º	Além dos casos previstos nesta Constituição, os direitos políticos: I – suspendem-se: a) por incapacidade civil absoluta; b) por motivo de condenação criminal, enquanto durarem seus efeitos (BRASIL, 1967, art. 144º).
1969	Artigo nº 149º	Assegurada ao paciente ampla defesa, poderá ser declarada a perda ou a suspensão dos seus direitos políticos. § 2º A perda ou a suspensão dos direitos políticos dar-se-á por decisão judicial: a) no caso do item III do artigo 146; b) por incapacidade civil absoluta, ou c) por motivo de condenação criminal, enquanto durarem seus efeitos (BRASIL, 1969, art. 149º).
1988	Artigo nº 15º	É vedada a cassação de direitos políticos, cuja perda ou suspensão só se dará nos casos de: I – cancelamento da naturalização por sentença transitada em julgado; II – incapacidade civil absoluta; III – condenação criminal transitada em julgado enquanto durarem seus efeitos; IV – recusa de cumprir obrigação a todos imposta ou prestação alternativa, nos termos do art. 5º, VIII; Art. 16. A lei que alterar o processo eleitoral entrará em vigor na data de sua publicação, não se aplicando à eleição que ocorra até um ano da data de sua vigência. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 4, de 1993) (BRASIL, 1988, art. 15º).

FONTE: Elaborado pelo autor com referência nas Constituições do Brasil (BRASIL, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988).

A incapacidade civil absoluta tem sua definição pela Lei nº 3071 de 1916, sendo alterada no ano de 2002 e mais recentemente pela LBI (Lei nº 13146 de 2015). Um longo período em que se considerou:

São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:
IV. Os menores de dezesseis anos.

II. Os loucos de todo o gênero.

III. Os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade.

IV. Os ausentes, declarados tais por ato do juiz. (BRASIL, 1916, Art. 5º, grifo nosso)

Tem-se a exclusão de uma parcela das pessoas com deficiência, pessoas que deveriam ter seu direito político garantido, mas que pela incompreensão social e a falta de representação política não são consideradas cidadãos plenos e com isso não podem acessar espaços públicos.

Apesar dos avanços advindos na CF (BRASIL, 1988), fruto de lutas que visavam a ampliação dos direitos, ainda é possível perceber a discriminação de determinados grupos frente ao exercício dos direitos políticos, em seu artigo 15º que

mantém a referência à Lei nº 3.071 de 1916, marginalizando alguns que são impedidos do exercício da cidadania plena.

Somente no ano de 2002, com a revogação da Lei nº 3.071 de 1916, pela Lei nº 10.406 de 2002, foi permitido que os surdos exercessem seus direitos políticos, porém, algumas pessoas com deficiência ainda permaneciam impedidas do exercício desses direitos: “I – os menores de dezesseis anos; **II – os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;** III – os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade” (BRASIL, 2002, art. 3º, grifo nosso).

São notórios os avanços na CF (BRASIL, 1988) quando esta reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência, quando garante a Educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), a gratuidade da oferta, a educação como direito público subjetivo¹⁴, entre outros. Porém, de 1916 para 2002 são 86 anos em que parte das pessoas com deficiência não é considerada cidadão pleno pelo Estado, considerando a heterogeneidade do grupo que prosseguiu até o ano de 2015.

No ano de 2015, por meio da LBI (BRASIL, 2015), mudou-se o entendimento e o texto do artigo 3º da Lei nº 10.406 de 2002, deixando como incapazes absolutos somente os menores de 16 anos, e os demais casos considerados como incapazes relativos, que são as pessoas que devem exercer seus direitos políticos e civis com assistência:

São incapazes, **relativamente** a certos atos ou à maneira de os exercer:
 (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
 I – os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;
~~II – os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido;~~
~~III – os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo;~~
 II – os ébrios habituais e os viciados em tóxico; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
 III – aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)
 IV – os pródigos. (BRASIL, 2002, art. 4º, grifo nosso)

As Constituições anteriormente citadas e as Leis ordinárias são exemplos dos históricos avanços, atrasos e omissões do Estado brasileiro quanto ao

14 “[...] confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo)” (DUARTE, 2004, p. 113).

reconhecimento desse grupo como cidadãos plenos, discriminando de forma legitimada o exercício de seus direitos.

Para compreender a necessidade de políticas educacionais para as pessoas com deficiência e de forma geral a necessidade de políticas que removam e induzam a remoção de barreiras é necessário relacionar os impedimentos o sujeito com as barreiras no ambiente.

Uma forma pedagógica que auxilia na compreensão do efeito e relação entre deficiência, impedimentos do sujeito e as barreiras é o modelo proposto por Medeiros (2005), em que a deficiência é igual ao impedimento(s) do sujeito e multiplicada pelas barreiras de vários tipos. Na forma algébrica:

$$D = I_s \times B$$

D=Deficiência; I_s =Impedimento do sujeito; B=Barreiras

O impedimento do sujeito é a avaliação realizada pelo médico ou pela equipe multidisciplinar da área da saúde. As barreiras que se relacionam ao ambiente que podem ser de ordem física, atitudinal, comunicacional, entre outras. Assim, têm-se algumas possibilidades para a minimização ou maximização da deficiência.

Destaca-se que a deficiência, que é uma condição do sujeito, por exemplo, de não conseguir se locomover com as próprias pernas, pode ser facilitada (reduzida) ou ampliada. Quando o ambiente apresenta condições favoráveis e acessíveis a pessoa com deficiência pode se locomover e, portanto, a condição de impedimento dada por sua deficiência física, é reduzido, porque o ambiente permite seu deslocamento, no caso do exemplo do cadeirante, mesmo que de forma diferente dos sujeitos que não tem essa deficiência. Também é possível entender que quanto mais barreiras, maior a maximização da Deficiência. Ao comentar o propósito da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, utilizando esse modelo, explica Lopes (2014, p. 15): “O que muito ajuda a esclarecer nessa equação é o grau de influência que o ambiente tem na vida da pessoa com deficiência. Se não há como alterar sua condição de impedimentos, o mais lógico é intervir na remoção dos obstáculos”.

A medida em que ocorre a ocupação dos espaços por pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, torna-se perceptível para os demais a problemática existente naquele determinado ambiente e seu entorno. A sociedade, de forma geral,

na falta desse reconhecimento da diferença, construiu espaços que não atendem a todos e podem impedir os próprios construtores de acessá-los.

No percurso histórico da legislação brasileira, são muitos os exemplos de que uma pessoa com deficiência não tinha o status de cidadão pleno. Contudo, mesmo com o avanço legal acerca dos direitos das pessoas com deficiência, o pleno exercício da cidadania para esse grupo social não se restringe somente ao plano legal e do reconhecimento social.

Oliveira e Adrião (2013), ao analisar a CF (BRASIL, 1988), na perspectiva de garantir o direito à educação para todos os brasileiros, identificaram uma grande contradição no texto constitucional, pois se homologou processos do reconhecimento social, estruturados por práticas históricas de desigualdade e exclusão.

É necessário a remoção das barreiras, a compreensão dos impedimentos, a efetivação da segurança e autonomia que estão presentes no conceito da acessibilidade. Afinal, “todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção” (ONU, 1948, art. 13).

Quando grupos oprimidos, como o movimento feminista e negro, lutam por educação, voto e trabalho, a positivação do direito em lei não é suficiente para o seu reconhecimento social e sua efetivação¹⁵. Esse processo de busca pelos mesmos direitos do movimento negro e feminista, sob a perspectiva das pessoas com deficiência, aconteceu num período mais recente e com o agravante da necessidade da acessibilidade. Para ilustrar, as mulheres conquistaram o direito à realização do exame de mama preventivo, pela Lei nº 11.664¹⁶, de 29 de abril de 2008. Mas somente no ano de 2016, com a Lei nº 13.362, foram garantidas as condições e os equipamentos adequados em todo o Sistema Único de Saúde (SUS), para que elas fossem atendidas. A grande problemática é que os equipamentos para a realização do exame obrigam que a mulher fique em pé, impossibilitando a realização desse exame por mulheres cadeirantes.

A luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida tem como característica a dependência da efetivação da acessibilidade, sendo a negação do direito um prejuízo histórico e social, tendo em vista que a

15 O pleno reconhecimento social ainda não foi alcançado por pessoas com deficiência, mulheres e negros. Mesmo com a garantia legal dos direitos civis, políticos e sociais, ambos sofrem discriminação (capacitismo, feminicídio e racismo).

16 Dispõe sobre a efetivação de ações de saúde que assegurem a prevenção, a detecção, o tratamento e o seguimento dos cânceres do colo uterino e de mama, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 2008).

educação escolar é uma das forças motrizes para: i. situar a pessoa com deficiência como sujeito de direito; ii. potencializar as capacidades individuais; e iii. socializar todos, uma vez que a deficiência faz parte da pluralidade humana.

O histórico aqui apresentado também ressalta a importância da legislação frente à garantia do direito à educação, sendo um marco a Constituição de 1988, que é acompanhada por diversas outras normativas que são necessárias à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, em especial as físicas, foco desse trabalho.

De forma sintética, foi possível elucidar que o Estado brasileiro reconheceu recentemente, de forma legal, as pessoas com deficiência como cidadãos, tornando até o ano de 2015 inacessíveis à luz da legislação o exercício de parte dos seus direitos. Sendo a educação escolar um ponto fundamental para esse reconhecimento, no próximo tópico será detalhada a legislação que apresenta relações com a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

2.1 AS NORMATIVAS QUE AMPARAM O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Declarado na Constituição brasileira a cidadania e a dignidade da pessoa são fundamentos do Estado brasileiro, que tem como objetivos: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Tais objetivos são direcionados a todas as pessoas, sem categorização, pois a CF em seu artigo nº 5 declara que todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho são objetivos da educação escolar inscritos no artigo nº 205 da referida Constituição (BRASIL, 1988).

Dever do Estado e da família à educação escolar é um direito social que não pode ser negado a ninguém – e aqui destacam-se as pessoas com deficiência. A declaração no artigo nº 206 que a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como princípio da educação, significa que todos têm o direito

de acessar e permanecer na escola. Assim como a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, em seu artigo primeiro que diz que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.”.

Somado ao princípio da garantia do padrão de qualidade, abrem-se caminhos para que se exija a acessibilidade. Ou seja, pela garantia do direito à educação, é necessário que as instituições de ensino sejam projetadas e adequadas sob a perspectiva da garantia de acesso para todos, incluindo o público das pessoas com deficiência também (BRASIL, 1988).

Uma parte considerável do ordenamento jurídico é balizado por princípios e regras. Amorim (2005, p. 125), ao discutir a distinção entre regras e princípios, explica: “[...] regras e princípios são subespécies de normas”, pois devem ser observados e aplicados. Da área Educacional, Ximenes (2010) mostra os princípios constitucionais da educação e do ensino, onde elucida acerca de princípio e regra:

Os princípios, são determinações normativas gerais, que devem conduzir a interpretação e aplicação das demais normas jurídicas. Já as regras são aquelas determinações legais específicas, que determinam obrigações concretas a sujeitos delimitados. Ambos devem ser necessariamente aplicados, uma vez que os princípios devem ser observados por todas as regras e políticas públicas. (XIMENES, 2010, p. 6)

Nessa perspectiva, Ximenes (2014) propõe sete dimensões e elementos dos deveres estatais quanto à garantia do direito à qualidade da educação. É interessante notar que a acessibilidade arquitetônica é considerada como elemento garantidor do direito a uma educação e classificada como parte de um padrão mínimo de qualidade.

A compulsoriedade está presente no artigo nº 208º da CF (BRASIL, 1988), e no artigo nº 4º da LDB (BRASIL, 1996):

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

A modalidade educação especial é entendida como: “[...] 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, 1996, art. 58º).

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996)

A lei também prevê que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Com isso, surge um debate sobre os termos *regular* e *preferencialmente*. Ambos são polissêmicos, porém, ressignificados junto ao Ministério da Educação (BRASIL, 2006) por meio do documento: “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física”, e do Ministério Público Federal (2004), por meio de um referencial analítico da legislação pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

O termo *regular* pode ser utilizado como um adjetivo, algo aceitável, para transmitir a ideia de funcionamento, no sentido do andamento, não estagnado, paralisado, e também significar algo legal, em conformidade com a lei. Na esfera jurídico-educacional, é compreendido como algo em regularidade com a lei, nesse caso a LDB (1996). Configurando que as escolas que ofertam o ensino em classes comuns e classes exclusivas (AEE¹⁷), assim como a educação ofertada em escolas de educação especial exclusiva, são escolas de ensino regular, ou seja, reguladas pelo Estado.

Já o termo *preferencialmente* em geral é entendido como a permissão de escolha de escola pela conveniência, conforme o tipo de deficiência e outros fatores. O entendimento desse advérbio, pelo MPF (2004), é de que ele se refere ao atendimento educacional especializado (AEE), ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Conforme a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10):

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou

17 Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Esse atendimento, quando necessário, deve ocorrer preferencialmente nas escolas regulares de ensino comum, permitindo a autonomia e independência, ou seja, a estrutura física das escolas e seu mobiliário devem ser acessíveis e precisam existir nas escolas de ensino comum, para que elas possam atender aos alunos com e sem deficiência.

Assim, reforça-se de forma positiva a não segregação, o alinhamento com o princípio da igualdade de condições e a busca para inserir as pessoas com deficiência na escola de ensino comum, junto aos demais. “Portanto, esse atendimento não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental e será preferencialmente oferecido nas **escolas comuns da rede regular**” (MPF, 2004, p. 8, grifo nosso).

Os autores Sasaki (2003) e Aranha (2010) discutem a importância da inclusão social de forma ampla, não somente na educação, pois deve haver o desenvolvimento do sujeito, assim como um reajuste da realidade social garantindo a plena efetivação e acesso a todo e qualquer espaço público e comum durante toda a vida.

A garantia do direito à educação das pessoas com deficiência tem na CF (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996) seus princípios balizadores, contudo, diversos documentos existem e dispõem sobre tal questão, muitos deles dando direcionamentos e diretrizes que precisam ser seguidas pelas instituições educacionais, visando primeiramente garantir o direito humano da pessoa com deficiência e, direta ou indiretamente, o direito à educação.

O Quadro 3 especifica tais documentos que tratam da acessibilidade na escola, de diversas ordens, tendo como referência a CF (BRASIL, 1988). Portanto, têm relação direta com a forma que deve ser garantido o direito à educação no país:

QUADRO 3 – DOCUMENTOS GARANTIDORES DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA POR ANO DE PUBLICAÇÃO

Documento	Descrição	Ano
Constituição Federal Do Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).	1988
Lei nº 7.853	Estabelece sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).	1989

Declaração de Jomtien	Orienta ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).	1990
Lei nº 8.069	Estabelece sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (BRASIL, 1990).	1990
Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).	1996
Declaração de Salamanca	Orienta princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1996).	1996
Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999).	1999
Declaração de Washington	Orienta sobre as perspectivas globais sobre vida independente para o próximo milênio (ONU, 1999).	1999
Lei nº 10.048	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000).	2000
Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000 ^a).	2000
Decreto nº 3.956 (Convenção da Guatemala)	Orienta a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001).	2001
Declaração de Montreal	Orienta sobre a inclusão (APAE, 2001).	2001
Declaração de Sapporo	Orienta sobre a educação inclusiva (UNESCO, 2002).	2002
Declaração de Madri	Orienta para uma visão da deficiência como uma questão de direitos humanos (UNESCO, 2002).	2002
Declaração de Caracas	Orienta para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência (UNESCO, 2002).	2002
Decreto nº 5.296	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004).	2004
ABNT NBR 15.599	Acessibilidade – Comunicação na Prestação de Serviços (ABNT, 2008).	2008
Decreto nº 6.949	Estabelece a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009).	2009
Parecer CEB/CNE 8	Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública (BRASIL, 2010).	2010
Lei nº 13.005	Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014).	2014
Lei nº 13.146	Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015).	2015
ABNT NBR 9050	Acessibilidade a Edificações Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (ABNT, 2015).	2015
ABNT NBR16537	Acessibilidade – Sinalização tátil no piso – Diretrizes para elaboração de projetos e instalação (ABNT, 2016).	2016

Notas: NBR: Norma Brasileira Regulamentadora. CEB/CNE: Comissão da Educação Básica/Conselho Nacional de Educação.

FONTE: Elaborado pelo autor com referência nos documentos jurídicos brasileiros, internacionais (declarações) e orientações técnicas.

Tais documentos mostram que, para garantir o direito à educação e o pleno desenvolvimento humano, há diversas orientações e deveres que interferem diretamente na escola. Mesmo com a garantia da CF (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), o direito à educação das pessoas com deficiência se relaciona com outras normas que diretamente auxiliam na garantia do direito e transcendem a legislação específica da área educacional. Além disso, mostram o movimento de reconhecimento do direito dessas pessoas, que vão sendo conquistados ao longo dos anos, bem como reelaborados a partir de convenções, discussões e mesmo participação mais direta dessa população na disputa por políticas públicas.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPCD (BRASIL, 2009) estabeleceu princípios e direitos: a igualdade de oportunidade, a não discriminação e a acessibilidade a todos os seus estados-membros, entre os quais figura o Brasil. O resultado da discussão dessa Convenção, em todos países signatários, foi incorporado à sua legislação, no caso do Brasil, estabeleceu-se por meio do Decreto 6.949/2009, assumindo caráter de Emenda Constitucional¹⁸. Tal decreto traz discussões também para o âmbito educacional, na qual se garante:

- a) As pessoas com deficiência não sejam **excluídas** do sistema educacional geral sob **alegação de deficiência** e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter **acesso** ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) **Adaptações razoáveis** de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) **Medidas de apoio individualizadas e efetivas** sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009, art. 24, grifo nosso)

18 “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (Atos aprovados na forma deste parágrafo: DLG nº 186, de 2008, DEC 6.949, de 2009, DLG 261, de 2015, DEC 9.522, de 2018)” (BRASIL, 1988, art. 5º, § 3º).

Além de ser o primeiro tratado de direitos humanos que se tornou constitucional no Brasil, passou a orientar toda e qualquer regra jurídica a respeito das pessoas com deficiência, de modo que os novos projetos de lei não devem ser aprovados sem o devido alinhamento com a Convenção (ARANHA, 2010).

A CDPCD (BRASIL, 2009) declara que não pode ocorrer a exclusão do sistema educacional sob alegação da deficiência e insere todas as pessoas com deficiência nas escolas regulares. Tal declaração representa um avanço, pois retira a possibilidade de estudantes com deficiência em idade de escolarização ficarem fora do ambiente escolar. E somado a uma perspectiva da inclusiva, considerando elementos como a gratuidade e a qualidade, indica que o acesso deve ocorrer às escolas regulares de ensino comum, garantindo a adaptação razoável e o apoio de forma geral e individualizada, que são mecanismos para que as pessoas com deficiência ocupem as escolas em igualdade de condições ou discriminadas positivamente.

O texto presente no documento reforça a ideia de uma sociedade inclusiva, tendo como princípios:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;**
- f) A acessibilidade;**
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2009, art. 3º, grifo nosso)

A igualdade merece destaque, pois permite pensar que a escola não deve discriminar fatores como a origem social, o gênero, a nacionalidade, a origem étnica ou regional, o rendimento dos pais e a acessibilidade. Historicamente esses fatores eram justificativas do acesso ao sistema escolar, mas que são ressignificados para os estudantes com deficiência, conforme a CDPCD (BRASIL, 2009).

A acessibilidade tem como regra em seu artigo 9º:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de

obstáculos e barreiras¹⁹ à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a: a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive **escolas**, residências, instalações médicas e local de trabalho [...]. (BRASIL, art. 9º, 2009, grifo nosso)

É importante ressaltar que o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) incorpora na CF (BRASIL, 1988) a acessibilidade como diretriz e regra, ou seja, deve ser um item presente na forma de pensar políticas, e concretizada e realizada pelo Estado, no campo da educação.

O direito à educação por si só já deveria ser garantido a todos, contudo, na falta de condições para sua efetivação, ele é reforçado, por exemplo, pela CDPCD (BRASIL, 2009), que garante o direito das pessoas com deficiência a uma escola acessível, com espaços, materiais e equipamentos adequados, garantindo a não discriminação pela acessibilidade, entre outros, e respeitando as necessidades individuais e a não exclusão sob a alegação da deficiência.

A arquitetura de prédios escolares antigos não previa a acessibilidade arquitetônica, logo, necessita de adaptação, o que torna necessário criar novas normativas para a permissão da realização das adaptações nas escolas, que tenham em seu conteúdo a forma de realização, o prazo e o planejamento de recursos. Isso exige a elaboração de um conjunto de outras leis que reafirmem o direito à educação das pessoas com deficiência.

Anterior ao decreto anteriormente citado, tem-se o Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, conhecida também como Convenção da Guatemala. Nesse, o Brasil se compromete a providenciar diversas medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas com deficiência. Também devem ser criadas medidas para eliminar os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com o objetivo de facilitar o acesso e o uso por parte das pessoas com deficiência. Esse reconhecimento é importante pois a discriminação da pessoa com deficiência não se dá somente de forma verbal, mas de forma arquitetônica, de forma comunicacional e de forma atitudinal, por exemplo.

19 Barreira: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas (BRASIL, 2010).

A ideia de não discriminação pode ser lida no campo educacional pelo princípio que estabelece a necessidade de padrões mínimos de qualidade que a LDB (BRASIL, 1996) define como “[...] a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Tal debate é bastante complexo, especialmente quando se pensa o que seriam insumos indispensáveis para a garantia do direito à educação em padrões mínimos de qualidade para as pessoas com deficiência. Isso amplia ainda mais a ideia de padrões mínimos, tendo em vista que esse mínimo precisa levar em consideração grupos com características bastante diversas, bem como outras leis, que estão sendo abordadas e discutidas neste estudo.

Um dos exemplos dessas leis complementares refere-se ao Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, o qual traz elementos necessários à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Nesse documento, a primeira diretriz é a garantia de um sistema educacional inclusivo e o primeiro eixo de atuação é o acesso à educação. Mas não limitados a esse direito social, ao contrário, essa política pública atinge direitos sociais como: saúde, trabalho, moradia, transporte, lazer, previdência social e proteção à maternidade e à infância. No campo educacional, esse plano trouxe consigo diversos programas, dentre os quais cita-se: Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível – Programa Caminho da Escola, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, Educação Bilíngue, Benefício de Prestação Continuada – BPC na escola, Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva, Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva, Crédito facilitado para aquisição de produtos de tecnologia assistiva, entre outros.

O programa Escola Acessível é uma forma de a União contribuir com um elemento que deve ser considerado insumo mínimo para a efetivação do direito a uma educação com padrões mínimos de qualidade: a acessibilidade arquitetônica. Assim como o programa Transporte Escolar Acessível – Programa Caminho da Escola contribui de forma suplementar, pois tem forte relação com a efetivação do direito à educação.

A Tecnologia Assistiva (TA²⁰) também se enquadra como um insumo mínimo, pois se refere a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a autonomia, a funcionalidade, a independência e a qualidade de vida da pessoa com deficiência, relacionada não somente ao ambiente escolar, mas em toda a sua vida (BRASIL, 2009).

Na escola, uma plataforma é uma TA, um elevador, uma mesa adaptada, qualquer instrumento que permita o desenvolvimento da autonomia, resultando na facilitação de caminhos que oportunizam a aprendizagem. Há no Brasil muitas normas relacionadas à TA, em que se destacam três: a Norma Técnica 9050 (BRASIL, 2015), que trata da acessibilidade a edificações mobiliário, espaços e equipamentos urbanos; a Norma 313 (ABNT, 2007), que trata de elevadores de passageiros, seus requisitos de segurança para construção e instalação, incluindo particulares, para a acessibilidade das pessoas com deficiência; e a NBR 15599 (ABNT, 2008), que trata da acessibilidade na comunicação na prestação de serviços. A NBR 9050 (ABNT, 2015) é um dos principais documentos orientadores da acessibilidade arquitetônica, no que tange ao detalhamento prático e técnico.

Tais orientações compõem a exigência técnica da acessibilidade arquitetônica, para que seja efetivado o acesso e a permanência nas escolas.

Outra normativa do campo educacional que exige a melhoria e a efetivação da acessibilidade arquitetônica é o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que representou uma importante conquista em termos de garantir legalmente o acesso de pessoas com deficiência à escola. Várias metas e estratégias contemplam o atendimento das pessoas com deficiência e a acessibilidade arquitetônica, em todos os níveis e etapas. O quadro a seguir é uma síntese das metas e estratégias que corroboram com o direito à educação das pessoas com deficiência, com destaque à acessibilidade arquitetônica:

QUADRO 4 – METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Meta	Estratégia
Meta 1 Educação Infantil	1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade , programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

20 Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2006).

	1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física , o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade , entre outros indicadores relevantes;
Meta 4 Atendimento Educacional Especializado e garantia de sistema educacional inclusivo	4.6) 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; 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva , vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
Meta 7 Qualidade na educação básica	7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas , nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino; 7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar ; 7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência ; 7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes , bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;
Meta 10 Educação de Jovens e Adultos	10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência ;
Meta 12 Educação Superior	12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
Meta 14 Educação Superior	14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

FONTE: Elaborado pelo autor com referência no PNE (BRASIL, 2014).

Muitas metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2014) contemplam a acessibilidade arquitetônica da educação infantil ao ensino superior. Melhorar a rede

física, assegurar condições de acessibilidade, respeitar as normas de acessibilidade, aferir a infraestrutura física, elaborar indicadores para aferição da infraestrutura física são estratégias que remetem à acessibilidade arquitetônica, mas não elucidam essa garantia. A definição dos parâmetros mínimos de qualidade²¹ e dos serviços da educação básica a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas é uma estratégia que, se executada, permitiria identificar a realidade das escolas brasileiras quanto à acessibilidade arquitetônica, aos recursos necessários e seu monitoramento.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), amparado pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo Decreto nº 6425/2008, realiza a coleta de informações da educação anualmente. A acessibilidade arquitetônica do ano de 2007 até o ano de 2018 foi avaliada pela existência de banheiro adequado e dependências e vias adequadas. A partir do ano de 2019, o questionário foi ampliado nesse tema, passando a verificar a existência de corrimão e guarda-corpos, de sinalização sonora, sinalização tátil, elevador e portas com vão-livre de no mínimo 80 centímetros. Esse é um indício do reconhecimento do Estado da importância do tema e da necessidade de monitoramento e adequação das escolas.

O atual PNE (BRASIL, 2014) considera a acessibilidade em grande parte de suas estratégias. Cabe a discussão da acessibilidade arquitetônica como um item ainda em disputa no campo educacional, pois é possível que os termos *infraestrutura física*, *indicadores* e *qualidade*, negritados no quadro anterior, contemplem ou não a acessibilidade arquitetônica. Também é necessária a compreensão de que existe definição e normatização fora do campo educacional, para além dos Planos estaduais²² e municipais²³, reforçando ainda mais a necessidade de continuação e crescimento dos movimentos sociais e de especialistas da área para que não ocorram retrocessos nessas questões.

De acordo com o relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019), que mensurou no ano de 2019 o andamento das metas do PNE (BRASIL, 2014), as metas 1 e 4 não foram cumpridas no prazo e até 2019; as metas 7 e 14 foram parcialmente cumpridas com a estratégia 7.18 distante do cumprimento e 7.21

21 A LDB (BRASIL, 1996) declara que os padrões mínimos de qualidade do ensino são princípios e regras (artigos terceiro e quarto).

22 Todos os estados têm Plano Estadual de Educação, sendo mais recente o Plano do Estado de Minas Gerais, Lei nº 23.197 de 2018 (LIMA, 2014).

23 Segundo Nascimento *et al.* (2017), 49 municípios do total de 5.570 estavam sem Planos Municipais de Educação vigentes.

não cumprida; e as metas 10 e 12 distantes do cumprimento. Isso evidencia um avanço parcial do atual PNE (BRASIL, 2014) e dos itens que podem referenciar a acessibilidade arquitetônica.

Apesar dos avanços jurídicos e sociais alcançados, ainda há muito o que se fazer para garantir o direito à educação em uma escola com acessibilidade, conceito que será discutido no próximo capítulo.

3. A ACESSIBILIDADE COMO FORMA DE GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO

Uma barreira às pessoas com deficiência é a falta da acessibilidade, pois impede o convívio e o acesso aos espaços sociais. A escola, que tem como uma das suas funções a socialização²⁴, muitas vezes se torna inacessível para a pessoa com deficiência, naturalizando barreiras postas pela própria sociedade.

A acessibilidade é um termo de amplo significado que se transformou com o passar dos anos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012, p. 178) define a acessibilidade na linguagem comum como: “[...] a capacidade de alcançar, compreender, ou abordar algo ou alguém. Em leis e normas relativas à acessibilidade, refere-se ao que a lei exige para o cumprimento”.

Pensando na escola, Melo (2011, p. 114) diz que “[...] não é possível se pensar em acessibilidade na escola sem levar em consideração as barreiras existentes no ambiente dentro e fora dela”. Mendes (2018, p. 26) conclui: “As características dos espaços escolares e do mobiliário podem aumentar as dificuldades para a realização de atividades, o que leva a situações de exclusão”.

Quando Sasaki (2006) descreve a acessibilidade, explica a relação entre acessos e barreiras, dividindo a acessibilidade para um melhor estudo e entendimento em tipos de barreiras, sendo: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

No âmbito legal, no ano de 2000, a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000, art. 2º) definia a acessibilidade como: “a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência e com mobilidade reduzida [...]”.

Na CDPCD (ONU, 2006), a acessibilidade não estava presente no tópico de definições, mas no artigo 9º, sendo descrita como o acesso “em igualdade de oportunidades” e com a redução de barreiras e obstáculos para uma vida independente em todos os seus aspectos.

Atualmente, a acessibilidade conforme a LBI (BRASIL, 2015) é:

A 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

24 De acordo com Simmel (2006), socialização é interação e cada relação entre pessoas contribui à organização da vida em sociedade.

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. 2º)

Há uma complementariedade nas definições nos documentos do ano 2000 para o ano de 2015, no que se refere ao acesso a todas as localidades (urbana e rural) e quanto à personalidade jurídica, se pública ou privada de uso coletivo. Com a eliminação de barreiras, torna-se possível o acesso e a utilização do bem ou serviço. As escolas públicas e privadas, urbanas ou rurais, ofertam instalações e serviços abertos ao público, logo é necessário que sejam acessíveis. Ainda tratando da LBI (BRASIL, 2015), em seu artigo nº 53: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social [...]”.

Diante dos referenciais citados, o conceito da acessibilidade arquitetônica para esta dissertação será compreendido como: **O cumprimento dos requisitos observáveis presente nas normas vigentes, considerando o alcance efetivo para a ocupação e permanência dos espaços escolares, de forma autônoma e segura.** Tal conceito tem como pressuposto a ideia de eliminação de barreiras arquitetônicas, mobiliárias e do desenho universal (DU), conforme será explicitado a seguir.

É necessário considerar também que o direito à acessibilidade arquitetônica pode se materializar de duas formas: na construção de novas escolas e na adaptação das escolas existentes. Para as novas escolas, é possível dizer que há um conjunto de garantias legais já normatizados, porém uma questão que se coloca é o que fazer frente às escolas construídas antes das normativas.

A adaptação das escolas existentes deve ser planejada pensando nos titulares desse direito, que são as pessoas com deficiência. Martel (2007, p. 105) explica que a adaptação é composta por: “[...] modificações, ajustes, amoldamentos e mesmo flexibilizações no ambiente material e normativo no qual é pleiteada, mediante emprego dos mais diversos mecanismos”, sendo considerado: “[...] a adaptação eficaz para o indivíduo ou grupo, incluindo-se na ideia de eficácia a prevenção e a eliminação da segregação, da humilhação e da estigmatização” (MARTEL, 2007, p. 108). Também “a fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas **para garantir que a adaptação razoável seja oferecida**” (BRASIL, 2009, art. 5º, grifo nosso).

A adaptação razoável pela CDPCD (BRASIL, 2009, art. 2) e a LBI (BRASIL, 2015) tem como significado:

[...] modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2009, art. 2)

Em outras palavras, significa que as medidas necessárias para a acessibilidade devem ser realizadas com exceção de ônus desproporcional ou indevido. Seja a instalação de plataformas, elevadores, rampas, abertura de portas, identificações, enfim, tudo que for necessário para a efetivação do direito à educação e do direito à acessibilidade.

Há um grande debate quanto à diferença de condições e ao tratamento no sentido de discriminação negativa com as pessoas com deficiência, e também um segundo quanto ao ônus desproporcional ou indevido discriminado em lei, que é a justificativa para a não realização da acessibilidade (adaptação/reforma).

O primeiro argumento é dissolvido pelos princípios da não discriminação e da igualdade de oportunidade, que também são direitos. Conforme o Decreto nº 6.949/2009, o direito da igualdade e não discriminação, presente no artigo 5º, item 3, prevê “[...] as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência **não serão consideradas discriminatórias**” (BRASIL, 2009, art. 5, item 4, grifo nosso).

Fica em relevo o princípio da não discriminação, da igualdade, da acessibilidade e da plena e efetiva participação e inclusão na sociedade. Uma vez constatada a necessidade da adaptação pelo sujeito de direito, a fim de proporcionar ou acelerar a efetiva igualdade, não existe uma discriminação negativa, mas o nivelamento na busca de igualdade das oportunidades, também chamado como discriminação positiva ou ação afirmativa.

Quanto ao argumento do ônus indevido, Martel (2007, p. 108) esclarece que na perspectiva jurídica este se configura como “[...] a defesa que permite ao sujeito passivo²⁵ eximir-se de adaptar e será definido caso a caso [...]”, considerado quando uma adaptação foi inviabilizada por exaustivas tentativas, observando toda a comunidade e não somente os sujeitos ativo e passivo. Também, abranda a análise econômica, muitas vezes fator definitivo ou determinante para a execução da adaptação.

25 É a pessoa física ou jurídica, privada ou pública, o destinatário de quem se obriga ao cumprimento da obrigação principal e acessória (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2013, p. 36).

Considerar toda a comunidade implica em reconhecer que existem diferenças entre as pessoas de diversas ordens e que o uso do espaço público não pode ser para uns, mas para todos. Referente ao fator econômico, quando escolhido para justificar a não execução da adaptação razoável, não deve ter como sustentação proposições reducionistas, pois sua não execução reflete a médio e longo prazo para o indivíduo, Estado e para a sociedade custos mais elevados que reverberam em custos da saúde, assistência, previdência social e na judicialização da educação.

Nessa perspectiva, a justiça brasileira já reconhece casos em que a acessibilidade em escolas foi exigida e recebeu ganho de causa para os requerentes. Os processos do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJ-PR): 0000954-10.2011.8.16.0141 e 0018656-65.2014.8.16.0075, ambos de 2017, são exemplos (ANEXO 1).

No primeiro processo, o requerente é um professor cadeirante do município de Ampére/PR que entra com um processo após o município não realizar as adaptações necessárias quanto à acessibilidade arquitetônica. O município discrimina ao negar ou prorrogar a eliminação de barreiras, mantendo-se inerte por sete anos. Chama atenção a justificativa do réu para sua inércia (não ação), referindo-se à quantidade de escolas para adaptar, e a falta de recursos econômicos para tanto. Apesar disso, o requerente teve ganho de causa, sendo que a justificativa para o atendimento se balizava no artigo 244²⁶ da CF (BRASIL, 1988). Já no segundo caso, no município de Cornélio Procópio/PR, é entendido que a garantia da acessibilidade arquitetônica é parte do direito a uma educação de qualidade, sendo utilizado o artigo 206, parágrafo VII, para deferimento do pedido da acessibilidade arquitetônica.

Ambas as decisões deram um prazo para a realização das obras em 180 dias. Elas refutam a argumentação dos municípios, e citam a omissão do Estado perante à garantia do direito à educação, garantia de acesso adequado e garantia da oferta para uma educação de qualidade.

Situar a infraestrutura escolar e a acessibilidade arquitetônica como pertencente ao direito a uma educação de qualidade é um campo de disputas. Autores como Schneider *et al.* (2017), Dourado *et al.* (2007), Ximenes (2014), Oliveira e Araújo (2005) pesquisaram acerca do que pode ser considerado a oferta de uma educação de qualidade e todos corroboram na defesa de que a infraestrutura escolar e por

26 “Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência [...]” (BRASIL, 1988).

consequência a acessibilidade arquitetônica é um pilar da oferta educacional em condições mínimas de qualidade. Ou seja, o direito à educação das pessoas com deficiência só pode ser efetivado com o reconhecimento de que a acessibilidade arquitetônica é um padrão de referência, mínimo, de qualidade.

Já existe uma regulamentação técnica de acessibilidade arquitetônica em um ambiente escolar. A NBR 9050 (ABNT, 2015) trata especificamente da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos: largura de portas, corredores, altura de interruptores, inclinação de rampas, modelo de maçanetas são alguns exemplos já normatizados que deveriam ser seguidos.

Na contramão da corrente que busca adaptação para cada especificidade das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, no ano de 1987, Ron Mace (1941-1998), um arquiteto que era cadeirante e respirava com uso de aparelho, criou o conceito de desenho universal (DU) ou *universal design*, um conceito de ambientes, produtos, programas e serviços que atendam a todos, sem ser necessário uma adaptação específica (ROMANINI; MARTINS, 2014).

A acessibilidade arquitetônica e suas variáveis têm como premissa o DU. A LBI (BRASIL, 2015) e as normas técnicas brasileiras de acessibilidade trazem o conceito do DU utilizado para esta pesquisa: “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 3).

A grande questão para o DU não é criar um dispositivo ou espaço especial para apenas um grupo de pessoas, e sim tornar o espaço e o ambiente melhor para todos. Transpondo para a educação, a ideia do DU criaria escolas com espaços e mobiliários específicos que não atendessem apenas um grupo e sim, que fosse capaz de atender as necessidades de todos. Pode-se exemplificar com destros e canhotos. Quanta dificuldade existe para um canhoto: utilizar uma tesoura, escrever em carteira com apoio do lado direito, abrir uma lata, digitar no teclado numérico. As escolas, muitas vezes, não são pensadas a partir desse conceito, por isso é importante o constante exercício de reflexão sobre o espaço escolar de forma ampla (inclusive mobiliário).

De forma análoga às dimensões da acessibilidade propostas por Sasaki (2009), o DU se baliza por sete princípios que auxiliam na construção de um pensamento mais inclusivo. Vejamos.

QUADRO 5 – PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL E SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Princípios	Ordem prática	Descrição	Exemplo de aplicação
Igualitário	Uso equitativo	O uso equitativo significa que vários usuários com diversas capacidades utilizem o espaço sem segregação, sem estigmatização. Um ambiente que se torna igual para todos.	Portas com acionamento automático e rampas adequadas para a entrada em escolas ou outros estabelecimentos.
Adaptável	Uso flexível	O uso adaptável se refere a espaços e produtos que atendam pessoas com diferentes habilidades, preferências e que sejam adaptáveis para seu uso.	Uma tesoura que se adapta a destros e canhotos, <i>softwares</i> leitores de tela para computadores e salas com paredes móveis.
Óbvio	Uso simples e intuitivo	O uso simples e intuitivo é a facilidade no entendimento com o objetivo da compreensão da pessoa, eliminar complexidades.	Placas de identificação de sanitários, pinturas horizontais e identificação de estacionamentos.
Conhecível	Uso de fácil percepção	O uso de fácil percepção é transmitir uma informação considerando a necessidade do receptor.	Alunos/pais de outros países que não dominam a língua do país em que estão, placas em Braille, indicadores luminosos e textos em relevo.
Seguro	Uso tolerante ao erro	O uso tolerante ao erro se refere à segurança. Tudo que proteja o usuário ou minimize o seu risco.	Corrimãos, sensores nas portas de elevadores e botões de segurança em banheiros e outros espaços.
Sem esforço	Uso com baixo esforço físico	O uso com baixo esforço físico é utilizar com eficiência, conforto, ergonomia e o mínimo de fadiga.	Maçanetas tipo alavanca e puxadores de portas e janelas.
Abrangente	Uso com dimensões e espaços	O uso com dimensões razoáveis, abrangente, que permita a manipulação, alcance e uso.	Permitir que obesos, pessoas com nanismo, pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas, etc. possam acessar e utilizar o espaço e os equipamentos.

FONTE: Elaborado pelo autor com referência na NBR 9050 (ABNT, 2015, ANEXO A) e Carletto e Cambiaghi (2008).

O atual desenvolvimento tecnológico possibilita pensar em espaços capazes de atender às demandas de diversos grupos, considerando suas próprias especificidades.

A oferta da educação escolar em condições de qualidade conforme as prerrogativas constitucionais é um dever do Estado. Ximenes (2014), ao detalhar as dimensões e elementos dos deveres estatais, elenca vários itens, sendo: o custo

aluno-qualidade inicial (CAQi²⁷), a infraestrutura escolar, a acessibilidade arquitetônica e os materiais de ensino e aprendizagem, itens de convergência com este trabalho.

A acessibilidade arquitetônica é um elemento que deve compor o rol de padrões mínimos de qualidade do ensino, pois é um insumo indispensável ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para o acesso e permanência em igualdade de condições preconizados na CF (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996).

No quesito da infraestrutura escolar, a acessibilidade arquitetônica não finda em si, mas com a necessidade de outras garantias, recursos e atitudes discutidas anteriormente, como: a eliminação de barreiras, o conceito de desenho universal, o auxílio de tecnologias assistivas, entre outros, os quais materializam o direito à educação.

Definido o conceito de acessibilidade arquitetônica para este trabalho e considerando as definições históricas, o conceito do desenho universal e as normas técnicas, é elucidado que a acessibilidade arquitetônica tem que ser planejada e garantida, pois não se inicia em um plano concreto, mas em um plano abstrato que serve de ponte para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

No tópico a seguir, descreve-se a forma do levantamento das produções científicas desse tema, seus critérios e resultados, bem como, as análises e contribuições de outros trabalhos que contribuem com o debate proposto neste trabalho.

3.1 ENTRE HOMÔNIMOS E SINÔNIMOS: A BUSCA DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA LITERATURA

Ao realizar um levantamento relacionando infraestrutura escolar, a acessibilidade arquitetônica e o espaço físico escolar, tem-se como destaque os trabalhos de: Neto *et al.* (2013), Schneider e Gouveia (2011), Soares (2009) e Kowaltowski *et al.* (2012), autores que trabalham com a temática da infraestrutura ressaltando a importância de pensar sobre o olhar da acessibilidade arquitetônica.

27 “CAQi é um mecanismo, criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p. 14).

Entendido como etapa basilar para esta pesquisa, o levantamento bibliográfico proposto é uma revisão sistemática da literatura (RSL), uma técnica que vem com crescente interesse por parte de pesquisadores de várias áreas, inclusive da área educacional, tais como: Ferreira (2002), Montebelo *et al.* (2007) e Ramos *et al.* (2014). A escolha pela RSL se deu pela necessidade de uma avaliação criteriosa, metódica, confiável e que seja transparente (MONTEBELO *et al.*, 2007).

A busca bibliográfica ocorreu na biblioteca virtual de periódicos da Capes com acesso da comunidade acadêmica federada (café), também, no catálogo de teses e dissertações da Capes, com três descritores. A plataforma Sucupira, que armazena o banco de teses e dissertações da Capes, teve início no ano de 2013, como o período selecionado para busca da literatura foi de dez anos (2008 a 2018), foi necessário buscar as produções anteriores a 2013 em seu repositório original.

De forma exploratória, foi identificado o trabalho de Sá e Werle (2017), que tem como título: “Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte”. As autoras analisam no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a produção científica brasileira do tema infraestrutura escolar e espaço físico (IEE/EF), nos programas de pós-graduação em Educação entre os anos de 2003 e 2013. Utilizando os descritores infraestrutura escolar e espaço físico, elas identificaram 90 trabalhos (23 teses e 67 dissertações), filiados a 42 instituições de ensino superior do país. Categorizaram a produção na área educacional em: Avaliação da educação, Formação de professores, Política da educação, História das instituições e História da educação, sendo a maior quantidade da produção referente à categoria de avaliação da educação, no aspecto de correlacionar a infraestrutura escolar aos resultados em teste de grande escala. E somente seis trabalhos que citam a acessibilidade como fator limitante para a prática dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

Não foi localizado trabalho do tipo “Estado da arte” com esta temática mais recente, de 2013 a 2018, por exemplo. Mas de forma exploratória, os resultados são muitos trabalhos de várias áreas: administração, educação, economia, arquitetura e engenharia civil.

Algumas informações sobre a realização da RSL estão disponíveis no quadro a seguir, como: as etapas e os critérios utilizados junto a *softwares* de gerenciamento

bibliográfico²⁸, sendo possível extrair informações quantitativas apresentadas na seção 3.1.1.

QUADRO 6 – PROTOCOLO SIMPLIFICADO À REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA – RSL

Data do preenchimento: 26/09/2018		
1	Objetivos	Analisar e sintetizar a literatura existente sobre a infraestrutura escolar considerando a acessibilidade arquitetônica e as pessoas com deficiência física na educação básica. É necessária a utilização dessa metodologia devido à quantidade de sinônimos e da produção, previamente identificada de forma exploratória.
2	Palavras-chaves	Acessibilidade; Espaço físico; Infraestrutura.
3	Critério inicial de fontes para busca	Bibliotecas digitais on-line; Bases eletrônicas indexadas; Anais de Eventos; Revistas.
4	Critério inicial de idioma	Português; Inglês.
5	Forma de pesquisa	Pesquisa com descritores de forma manual em cada fonte de buscas. Palavras-chave: "Acessibilidade", "Infraestrutura", "Espaço físico" relacionadas com o termo: "escolar"; Descritor = "infraestrutura escolar"; Descritor = "acessibilidade escolar"; Descritor = "espaço físico escolar".
6	Bases pesquisadas	Portal de periódicos ²⁹ Capes; Catálogo de teses e dissertações Capes – BDTD ³⁰ .
7	Critérios para inclusão (I) e exclusão (E) dos trabalhos	(I) Trabalhos de 2008 a 2018; (I) Trabalhos que tratem da acessibilidade arquitetônica; (I) Trabalhos revisados por pares; (E) Trabalhos que não abordam a acessibilidade arquitetônica (resumos).
8	Número de resultados das buscas dos descritores por base de pesquisa	BDTD Infraestrutura escolar = 58 Acessibilidade escolar = 5 Espaço físico escolar = 13 Portal Periódicos Infraestrutura escolar = 26 Acessibilidade escolar = 0 Espaço físico escolar = 15
9	Número de resultados dos documentos após a aplicação dos critérios definidos via filtro dos mecanismos de busca: (I) Trabalhos de 2008 a 2018 (I) Trabalhos revisados por pares (I) Português e inglês	BDTD Infraestrutura escolar = 58 Acessibilidade escolar = 1 Espaço físico escolar = 8 Portal Periódicos Infraestrutura escolar = 9 Acessibilidade escolar = 0 Espaço físico escolar = 4

28 Os *softwares* livres utilizados foram: Start, Mendeley e JabRef.

29 Acesso em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2018.

30 Acesso em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2018.

10	Número de resultados dos documentos após filtro via leitura dos resumos: (I) Trabalhos que tratem da acessibilidade arquitetônica	BDTD Infraestrutura escolar = 26 Acessibilidade escolar = 1 Espaço físico escolar = 5 Portal Periódicos Infraestrutura escolar = 3 Acessibilidade escolar = 0 Espaço físico escolar = 2
----	--	--

FONTE: Elaborado pelo autor, adaptado com referência no *software* Start, e Montebelo *et al.* (2007).

Após a aplicação dos filtros do item 9, foram disponibilizados pelos mecanismos de buscas das plataformas 80 documentos. Foi necessário verificar a aproximação com elementos da acessibilidade arquitetônica na perspectiva desse trabalho (item 10 do quadro anterior), que teve como resultado 37 trabalhos³¹. Na sequência, é realizada a apresentação quantitativa da revisão.

3.1.1 Um olhar sob a literatura: aspectos quantitativos

A quantidade de resultados retornados da busca nas bases definidas conforme o Quadro 6 teve como resultado os registros de: 51.375 trabalhos para o descritor infraestrutura escolar, 157.604 trabalhos para o descritor espaço físico escolar e 47.181 trabalhos para o descritor acessibilidade escolar. Foi um número muito elevado de produções, e alguns casos não são pertinentes ao objeto pesquisado, indicando a necessidade de refinar a busca inicial. Em seguida, ao pesquisar como ocorrência exata (com aspas) cada descritor, foi obtido um valor inferior (58 casos para o descritor infraestrutura escolar, 13 casos para o descritor espaço físico escolar e 5 casos para acessibilidade escolar).

Dando sequência à RSL, utilizaram-se dois critérios de avaliação. Primeiramente os critérios I, que se referem a filtros que são possíveis de serem realizados no próprio mecanismo de busca. Foi definido como o período de 2008 a 2018, textos revisados por pares e produções em português e inglês. Houve redução dos resultados com a busca pelos descritores acessibilidade escolar e espaço físico escolar. Por fim, o critério II, que se refere à análise dos resumos das produções, considerando trabalhos que tratem da acessibilidade arquitetônica.

TABELA 1 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS NAS BASES PESQUISADAS POR CRITÉRIOS E POR DESCRITOR

Critérios	Descritores
-----------	-------------

31 A lista dos 37 documentos estão no ANEXO III.

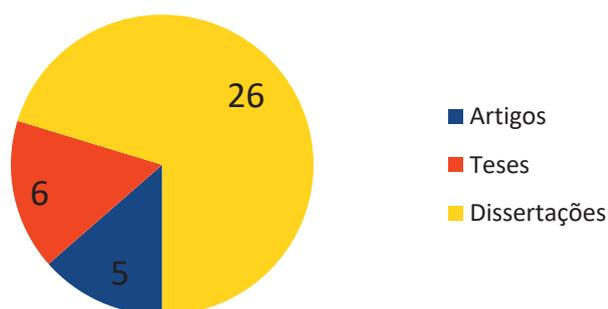
Base de pesquisa		Infraestrutura escolar	Espaço físico escolar	Acessibilidade escolar
Catálogo de teses e dissertações	Sem Aspas	51375	157604	47181
	Com Aspas	58	13	5
	Critérios I	58	8	1
	Critérios II	26	5	1
Portal de periódicos	Sem Aspas	1004	1768	606
	Com Aspas	26	15	0
	Critérios I	9	4	0
	Critérios II	3	2	0

FONTE: Elaborado pelo autor com referência nos resultados obtidos por base de informações e etapas da busca pré-definidos (Quadro 6).

O total de referências validadas foram de 37 trabalhos (26+5+1+3+2+0=37), sendo 5 do portal de periódicos e 32 trabalhos do catálogo de teses e dissertações. O principal critério de exclusão foram trabalhos que não tratam da acessibilidade arquitetônica, por exemplo trabalhos que tratam do acesso à internet em escolas, dos equipamentos de multimídia, que compõem a infraestrutura escolar, mas não podem ser consideradas literaturas que tratem da acessibilidade arquitetônica.

Das 37 bibliografias selecionadas compostas por artigos, dissertações e teses, grande parte é dissertação, 24 trabalhos, seguido de 6 teses e 5 artigos.

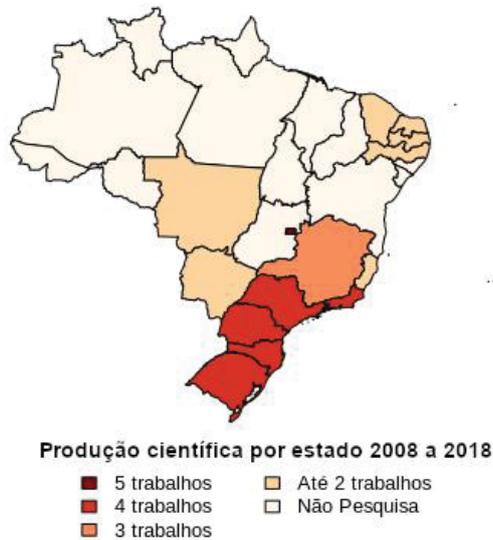
GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS POR TIPO DE PRODUÇÃO



FONTE: Elaborado pelo autor.

A produção nacional neste último decênio está distribuída conforme a figura a seguir. A capital federal com 5 trabalhos; Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo com 4 trabalhos cada; Minas Gerais com 3 trabalhos; Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Ceara, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco com até 2 trabalhos e os demais estados sem resultados quanto à produção científica deste tema.

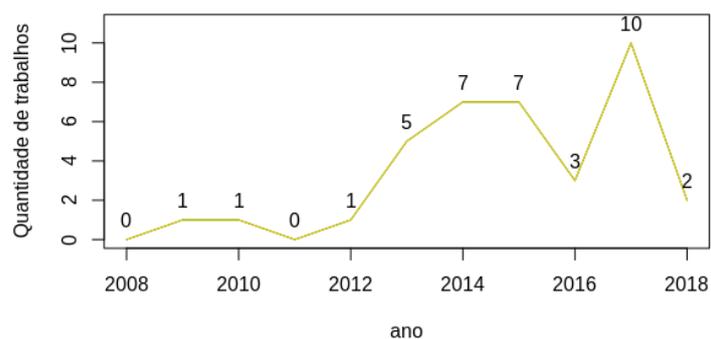
FIGURA 1 – PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE REFERÊNCIA SELECIONADA POR ESTADO



FONTE: Elaborado pelo autor.

Quanto à temporalidade, os estudos selecionados acerca da infraestrutura escolar estão organizados no gráfico a seguir. Não houve produção nos anos de 2008 e 2011, mas uma crescente produção científica nos anos de 2014, 2015 e um pico no ano de 2017. Destaca-se a vigência do PNE (2014-2024) no ano de 2014 e a vigência da LBI (BRASIL, 2015) no ano de 2016.

GRÁFICO 2 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS POR PERÍODO PESQUISADO

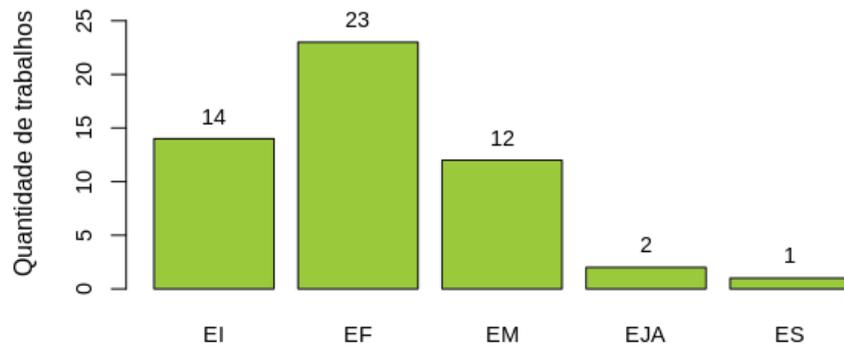


FONTE: Elaborado pelo autor.

Outro ponto refere-se à oferta da etapa da educação analisada nos trabalhos (Gráfico 3), a produção científica selecionada em grande parte pesquisa o ensino fundamental. Justifica-se o acumulado de 52 trabalhos, pois há possibilidade de uma escola ofertar mais de uma etapa. Por exemplo, um trabalho que aborde a

infraestrutura e o desempenho da Prova Brasil no ensino fundamental e médio, foi contabilizado o ensino fundamental e o ensino médio.

GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS SELECIONADAS POR ETAPA



FONTE: Elaborado pelo autor.

Como grande parte dos trabalhos são tentativas de relações entre resultados em avaliações de larga escala e a infraestrutura, temos vários apontamentos para o ensino fundamental e médio. Afinal, a Prova Brasil que fornece esses dados é realizada com frequência bianual no ensino fundamental e médio. Há também grande preocupação evidenciada pela quantidade de estudos na educação infantil, Garcia *et al.* (2017), Falciano *et al.* (2017) e Ormond (2015) são exemplos de estudos. A seguir são analisados tais estudos e suas contribuições para o presente trabalho.

3.1.2 Um olhar sob a literatura: aspectos qualitativos

É possível identificar na literatura do último decênio, especialmente na educacional, a discussão da infraestrutura, mas nem sempre atrelada à questão da acessibilidade arquitetônica. Nos estudos de Oliveira (2017), por exemplo, é relatada a necessidade de garantia das instalações físicas e equipamentos para as escolas, com o aperfeiçoamento de parâmetros para analisar as condições e o monitoramento da infraestrutura escolar. O autor, entretanto, não considera a acessibilidade arquitetônica como necessária para cada espaço. Neste olhar, trabalhos como o de Castro (2014), Rodopoulos (2017), Falciano (2017), Rodrigues (2015) e Monteiro (2016) também tratam de infraestrutura, sem abordar a questão da acessibilidade arquitetônica. Significam a infraestrutura das escolas, como: o fornecimento de

energia elétrica, água, esgoto, instalações sanitárias, rede de internet e água filtrada, desconsiderando a acessibilidade arquitetônica como item da infraestrutura escolar.

Os exemplos anteriormente citados permitem afirmar que não é intrínseca à infraestrutura escolar a acessibilidade arquitetônica – mas deveria ser, pois se trata da oportunidade de acesso à escola e de um direito público subjetivo³². Tal resultado tem relação direta com o fato de que, no Brasil, a infraestrutura é oferecida de forma desigual aos estudantes, sendo que autores como Schneider (2010) e Rodopoulos (2017) sinalizam que é possível perceber a oferta de uma escola pobre para estudantes pobres. A autora Schneider (2010) afirma ainda que, apesar de a literatura educacional internacional não considerar a infraestrutura como um elemento que interfere no resultado estudantil por já estar garantido para todos, no Brasil isso faz diferença, exatamente pelo seu oposto.

A desigualdade da oferta sinalizada por Rodopoulos (2017) indica que, mesmo após os decretos e as leis do período, mais de 80% das escolas de ensino fundamental no país ainda não contavam com as devidas adaptações em 2013 – que ainda podem estar inadequadas conforme últimos dados apontados na tabela anterior, segundo Rodopoulos (2017). “O que temos hoje é uma infinidade de ‘tipos’ de escolas públicas espalhadas pelo país, que diferem substancialmente umas das outras, em termos de infraestrutura, a depender de sua localização geográfica, da dependência administrativa e de estar localizada em zona rural ou urbana” (RODOPOULOS, 2017, p. 104).

Essa desigualdade da infraestrutura escolar é percebida por Cardoso (2017) como falta de adequação, que por meio da crescente demanda por obras de reforma em edificações escolares públicas de todo o país construiu o autor um instrumental para auxiliar no processo decisório para reforma dessas edificações do ensino fundamental. Para o autor, devem ser avaliados 326 itens de infraestrutura, quanto à acessibilidade, além do cumprimento das normas vigentes, destacando-se: acessos e circulações, circulação horizontal, superfícies, grelhas, piso tátil, rampas, inclinação, desníveis, superfícies, corrimãos, instalação, altura, vaga para pessoa com deficiência, portas, acionamentos, ter estrutura ou dispositivo que permita o acesso de pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida a locais com diferentes níveis, ter rampas com a inclinação longitudinal, ter rampas com desníveis máximos a serem vencidos

32 “Direito público subjetivo: é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002).

por cada segmento e ter rampas com piso que permitam a circulação com segurança, conforme orientação da NBR 9050 (ABNT, 2015). Esse é um olhar estritamente técnico e de verificação das vigentes normas de acessibilidade que estão distantes de se efetivarem nas escolas públicas.

Existe uma pluralidade de concepções da infraestrutura escolar e da acessibilidade arquitetônica. Segundo Sá e Werle (2017), mesmo com referenciais técnicos e quantitativos há uma ínfima bibliografia da área educacional sobre o tema, o olhar qualitativo acerca da acessibilidade das escolas necessita do entendimento e da apropriação da educação, pois é fator que contingencia e por consequência dificulta o acesso de todos.

O que não é algo simples, pois os estudos dizem que existem 180.610 (INEP, 2019) escolas que ofertam a educação básica no país, públicas e privadas, urbanas e rurais, e que grande parte delas necessita da adaptação, conforme citam Bonfim (2018), Mendes (2018) e Cavalcante (2014). Isso indica a necessidade do estabelecimento e da comunidade escolar se apropriar de diagnósticos qualitativos, que tem como precedente não somente os padrões já definidos em leis e normas técnicas, mas os conhecimentos e habilidades de quem realiza essa verificação qualitativa.

Um exemplo dessa afirmação, sob a ótica que não pertence à área da educação, é o do autor Mendes (2018), que avalia em campo três instituições: uma de ensino superior, uma de educação infantil e ensino fundamental (municipal) e outra com ensino fundamental e médio (estadual), por meio de uma amostragem aleatória não probabilística ³³ (critério de proximidade) a qualidade da acessibilidade arquitetônica, baseado em instrumento próprio de avaliação, balizado na NBR nº 9050 (ABNT, 2015), na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) e no Decreto nº 5.296/2004 (2004). Conclui-se que a instituição federal foi a que mais atendeu as normas vigentes de acessibilidade.

Bonfim (2018), com estudo recente da área educacional, ao relacionar maior e menor concentração de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família com piores e melhores condições materiais e estruturais (CME) da escola, engloba como um dos indicadores da CME o de recursos adequados para pessoas com necessidades

³³ Amostragem é o método que é utilizado para seleção das amostras, no caso do autor, não foi utilizado técnicas probabilísticas.

educacionais especiais (PNEE³⁴), que considera a existência de: “[...] impressora braille; Sanitário adequado a portadores de necessidades; Dependências e vias adequadas a portadores de necessidades especiais; e Sala de recursos para atendimento de pessoas com necessidades especiais” (BONFIM, 2018, p. 65).

Ambos os trabalhos têm pontos divergentes e convergentes. Um dos itens convergentes é o da acessibilidade arquitetônica, em que Bonfim (2018), ao se referir à inclusão como produto da acessibilidade, traz o olhar intraescolar e pedagógico:

[...] é necessária a reestruturação do sistema educacional para que a escola seja um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos. Por isso, os espaços precisam ser adequados para subsidiar os atendimentos educacionais especializados e as necessidades pessoais de estudantes, tornando as escolas mais acessíveis e que valorize e respeite as diferenças. (BONFIM, 2018, p. 93)

Mendes (2018) traz o olhar extraescolar:

A falta de conhecimento e de mecanismos de apoio apropriados faz com que a deficiência, mais especificamente a física, seja considerada um tipo de doença crônica, um peso ou problema. A inclusão social de pessoas com necessidades físicas específicas³⁵ contribui para a construção de uma nova sociedade, desenvolvida por meio de transformações nos ambientes, nos procedimentos técnicos e na mentalidade da população, inclusive da própria pessoa com deficiência. Dessa forma, implementar a acessibilidade significa viabilizar espaços livres de barreiras que favoreçam a locomoção e a autonomia de todas as pessoas, indistintamente. (MENDES, 2018, p. 17-18)

Mas há divergência no que se entende por acessibilidade arquitetônica, evidenciando novamente “tipos” de acessibilidade arquitetônica e divergência no referencial legislativo. Mendes (2018), que pesquisa as instituições de ensino, não cita um referencial legislativo do campo educacional – por exemplo, a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014). Do outro lado, o PNEE não cita uma lei fora da área educacional, tais como: LBI (BRASIL, 2015), NBR (ABNT, 2015), Lei nº 10.048 (BRASIL, 2000), Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000) e o Decreto nº 5.296/2009.

Garcia *et al.* (2016), ao investigarem a infraestrutura das escolas de educação infantil da região do grande ABC Paulista³⁶, por seus níveis socioeconômicos com informações coletadas a partir do Censo da Educação Básica de 2015 (INEP, 2015), evidenciam que as escolas no grande ABC apresentaram infraestrutura (instalações, equipamentos, materiais, entre outros) bem adequada. Em suas palavras, “tal situação indica que as crianças de um mesmo município têm acesso e oportunidades

34 Termo conforme Bonfim (2018, p. 65).

35 O autor se refere a necessidades físicas motoras (MENDES, 2018, p. 17-18).

36 “[...] Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra” (GARCIA *et al.* 2016, p. 143).

de aprendizagem, com a criação e organização de ambientes, diferentes e que a falta da infraestrutura causa, entre muitas outras coisas, a **legitimação das desigualdades sociais**” (GARCIA *et al.*, 2016, p. 151, grifo nosso).

A relação entre oportunidades de aprendizagem e acessibilidade arquitetônica implica também estudos sobre o desempenho escolar. Schmidt (2015), nesta ótica, seleciona os dados do Censo Escolar da educação básica referentes à infraestrutura escolar, dos indicadores educacionais da educação básica e dos desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com a técnica de estatística multivariada da análise fatorial, na tentativa de observar os fatores existentes na correlação entre estrutura, indicadores e desempenhos educacionais, ignora variáveis para continuidade da aplicação do método estatístico, 19 variáveis desprezadas, sendo uma delas a de Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência e com mobilidade reduzida. Nesse momento é ceifado do estudo o direito dos alunos com deficiência e com mobilidade reduzida à educação e à acessibilidade. “Essas variáveis foram retiradas não porque não seriam importantes em uma escola, mas porque, neste estudo, **as variações delas não discriminam tanto uma escola de outra**, prejudicando um estudo mais preciso” (SCHMIDT, 2015, p. 61, grifo nosso).

Mesmo com a justificativa da importância dessas variáveis, fica em relevo a importância da participação e do acolhimento do campo educacional nestas questões e a necessidade de apropriação. Explica Schneider (2014) que a não variação no caso das questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, que no Censo até o ano de 2018 eram apenas duas: sanitários acessíveis (1) e dependências e vias acessíveis (2), provavelmente se devem porque são ausentes em boa parte das escolas.

Grande parte dos autores que se baseiam nos dados do Censo Escolar, Prova Brasil, Sistema Presença, tais como Campos e Cruz (2009), Cardoso (2017), Castro (2014), Cavalcante (2014) e Bonfim (2018), rendem-se à limitação posta pelos dados secundários, a dicotomia entre a existência ou não do item de infraestrutura escolar. É cristalina a variabilidade no sentido qualitativo de determinado item da acessibilidade arquitetônica.

A maior parcela dos estudos analisados tem como referência o Censo Escolar, um instrumento em que se efetiva a obrigatoriedade da União em regime de colaboração em coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação. (BRASIL, 1996, art. 9º). Regulado pelo Decreto nº 6.425 (BRASIL, 2008), ele serve como referência na tentativa de retratar a educação escolar brasileira em instituições

de ensino regulares. Porém, como toda a ferramenta de coleta de dados, há limitações: a dicotomia das variáveis, existência ou não de algumas variáveis e a não qualificação da acessibilidade arquitetônica.

Para o indivíduo que necessita do acesso, ter ou não ter dependências e vias adequadas a alunos com deficiência e com mobilidade reduzida é impeditivo e discriminante, pois é fator fundamental para o acesso e permanência à educação.

Mendes (2018) exemplifica:

Um simples degrau, por exemplo, pode ser uma muralha para o cadeirante e dificultar ou impedir seu acesso à sala de aula. A colocação de uma rampa com inclinação apropriada elimina essa barreira física e permite o deslocamento desse aluno. A colocação, nessa rampa, de sinalização tátil, a fim de avisar o início e fim da rampa permite, por sua vez, que um aluno cego se desloque com segurança. (MENDES, 2018, p. 26)

Mendes (2018) e Morimoto (2017), ao realizarem suas pesquisas *in loco* com instrumentos de pesquisa qualitativa, evidenciam que não basta ter uma rampa, mas uma rampa com o percentual de inclinação correto, sem desníveis em sua entrada, deve ter corrimão, identificação e piso adequado. Para Morimoto (2017), que investigou a acessibilidade arquitetônica em instituições de educação infantil,

[...] o levantamento de campo foi de fundamental importância e relevância para a obtenção de dados referente à situação atual dos Centros de Educação Infantil, conforme os critérios estabelecidos para decorrente pesquisa, visto que essas informações não são de conhecimento da administração pública municipal, o que reforçou a necessidade de uma investigação junto aos espaços construídos aqui delimitados [...]. (MORIMOTO, 2017, p. 79)

Para Mendes (2018), que investiga a acessibilidade e não utiliza o Censo Escolar, ao ir a campo parte da necessidade de:

[...] verificar a qualidade da acessibilidade nas edificações. Não somente, se possuem itens de acessibilidade, mas se atendem os requisitos definidos em leis e normas técnicas e a necessidade dos usuários. E no aspecto quantitativo, perceber quantos itens atendem à legislação e a norma técnica, bem como, quais deles as escolas atendem. (MENDES, 2018, p. 29)

Fonseca (2013) avalia as relações pessoa-ambiente e o espaço construído e utiliza vários instrumentos de coleta de dados e ferramentas de avaliação para a análise pós-ocupação (APO). É interessante esse instrumental, pois observa “a percepção e o comportamento ambiental das pessoas que ali usufruem do espaço para se chegar à análise positiva ou negativa do mesmo” (FONSECA, 2013, p. 61).

Para finalizar esta análise dos documentos selecionados, trabalhos como os de Fidelis (2017) e Ormond (2015) auxiliam na prospecção e abrangência do tema pesquisado. Pois Fidelis (2017) contribui quanto à importância da infraestrutura

escolar para as aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia no ensino médio. Ormond (2015) objetiva conhecer a estrutura física das instituições de educação infantil, em especial as que funcionam em prédios alugados e as suas implicações no atendimento das crianças. O que elucida junto a um contexto de parcerias público privado, as PPPs, acerca do modelo de avaliação do poder público quanto à acessibilidade arquitetônica das escolas conveniadas ou que celebram qualquer tipo de “parceria”.

Parafraseando Dallagnol (2015), que sugere uma discussão em torno da qualidade física da escola que não pode ser esgotada com um olhar unidimensional, a área pedagógica em conjunto com as áreas da arquitetura, da engenharia, do planejamento, entre outras, devem promover o diálogo, para um bom resultado nas escolas.

É possível, após leitura na íntegra das pesquisas selecionadas, identificar que:

- i. poucos trabalhos tratam da acessibilidade arquitetônica nas escolas;
- ii. há concentração de trabalhos no ensino fundamental;
- iii. não há entendimento ou convergência quanto à definição da infraestrutura escolar, mas todos concordam ser um elemento da qualidade educacional;
- iv. grande parte dos trabalhos são realizados com referência no Censo Escolar;
- v. há grande limitação no Censo Escolar, pois poucas variáveis se referem à acessibilidade arquitetônica;
- vi. a acessibilidade arquitetônica escolar dialoga com outras áreas: arquitetura, economia, administração e engenharia civil;
- vii. é possível identificar as desigualdades intraescolares e extraescolares por meio da infraestrutura escolar;
- viii. não é explorada a acessibilidade arquitetônica via publicações oficiais pela falta de dados; e
- ix. há convergência que a infraestrutura é importante como espaço pedagógico.

Após elucidada a necessidade e concretização da acessibilidade arquitetônica à garantia do direito à educação, o que trazem as pesquisas em números e conteúdo no período de 2008 a 2018, conclui-se que é necessário um aprofundamento teórico sobre o tema.

Considerando que a acessibilidade arquitetônica compõe o rol de elementos que promovem a igualdade social e educacional, fica improtelável para um melhor entendimento do debate sua aproximação com conceitos da desigualdade no âmbito educacional. Nesse olhar, as contribuições de Crahay (2000, 2013) e Lucas (2001) serão utilizadas a seguir.

3.2 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO ELEMENTO DA IGUALDADE: CONTRIBUIÇÕES DE CRAHAY E LUCAS

A educação básica e obrigatória no Brasil é compreendida como um bem comum a todos, um direito. Logo, todos devem ter a oportunidade de acessá-la e permanecer com igual oportunidade de aprendizagem. Porém, o acesso a esse direito contrasta com uma bruta desigualdade social que se reflete não somente no acesso a bens econômicos, mas na socialização, na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, emergindo debates como o proposto neste subcapítulo.

Essa incongruência entre a igualdade de direitos e desigualdade social pode ser compreendida por muitos como algo meritocrático e natural. Afinal, frase presente em muitos discursos: “basta ir à escola, estudar e trabalhar duro”. É uma posição que coloca a desigualdade social, não como uma realidade imposta, mas como uma situação conquistada pelo próprio indivíduo (PIKETTY, 2013).

Tomando como referência Crahay (2000, 2013), que discute a ideia de igualdade e desigualdade com base na ideia do que é ou não considerado justo, é possível identificar à luz do autor que a acessibilidade arquitetônica pode ser enquadrada como forma de manifestar uma educação menos desigual e por consequência mais justa.

Com a compulsoriedade da educação escolar, entende-se que todos devem acessar e participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem da escola, tendo como consequência a não minimização do direito à educação como se fosse simplesmente o direito de ir à escola.

O ponto de partida é que a sociedade e a escola ainda convergem na valorização dos méritos individuais, ignorando questões pertinentes e gerando um aprofundamento, um aumento da desigualdade educacional. De outra quadra, com a evolução das pesquisas pedagógicas e com forte presença da psicologia e da sociologia, entendeu-se que é dever da escola promover a igualdade máxima para todos ao nível das aprendizagens (CRAHAY, 2000, p. 41). “O problema que os pedagogos devem enfrentar não é nem novo nem específico. Em termos análogos, põe-se a todos aqueles que se preocupam com a justiça social³⁷” (CRAHAY, 2000, p. 42).

37 Consultar o debate acerca das concepções de justiça social na tese de Schneider (2014, p. 34-56).

A acessibilidade arquitetônica não representa ônus no aspecto pedagógico, ao contrário, contribui à aprendizagem, agrega as pessoas e não as segrega. Deste olhar, sua ausência ou parcialidade compõem o rol dos elementos que podem promover a desigualdade intraescolar e extraescolar.

Um primeiro formato de compreensão das formas da exigência de justiça na educação, segundo Crahay (2000), é a que foca nas potencialidades e aptidões do indivíduo, considera que a escola não pode ser uma instituição que promova obstáculos financeiros, geográficos ou sociais aos mais dedicados e com melhores resultados. Encaixa-se com a perspectiva de uma justiça meritocrática, em que o trabalho igual merece ser remunerado de forma igual, ou, potencialidades iguais, merecem oportunidades iguais. Sua recíproca também é verdadeira, que seria: para trabalhos diferentes, é justo, remunerações diferentes, ou para aprendizagens desiguais, oportunidades desiguais. Essa é uma forma de defesa do que é justo que aprofunda as desigualdades no interior da escola, que se reflete nas oportunidades ao longo da vida, pois permite que as melhores condições de ensino e graus mais elevados sejam ofertadas conforme as características e potencialidades medidas pela escola, prevalecendo de certa forma uma competição desigual. Essa é a ideologia definida por Crahay (2000) como da igualdade de oportunidade, que em discurso não refuta a pluralidade nem as condições de origem, pois todos acessam a mesma escola, mesmos conteúdos e mesma infraestrutura – o que de forma empírica se evidencia que não é verdade, já referenciado por inúmeros estudos no subcapítulo anterior com a existência de vários “tipos” de escolas.

Essa ideologia tem como crítica a escolha da forma de avaliação das potencialidades individuais, a desconsideração da cultura e as questões no interior da escola, tornando mais desigual a oferta e a permanência. Fica claro nesse discurso da igualdade que tudo está nas mãos do indivíduo, a aprendizagem no ambiente escolar e oportunidades ao decorrer da sua vida depende exclusivamente dele.

Sem desconsiderar as questões meritocráticas, o autor elucida a ideologia da igualdade de tratamento, uma perspectiva que surge como oposição à ideia de que a aprendizagem só ocorre se a pessoa for dedicada. Também afirma que nascemos desiguais (cognitivamente, fisicamente, socialmente) e se diferencia por agregar ao debate as influências externas (meio), que podem impedir ou ampliar o desenvolvimento educacional – o que faz todo o sentido numa perspectiva interacionista, pois se contesta o efeito do mérito como exclusiva causa do esforço

individual. Não basta querer, ter dons, aptidões, se não houver um meio adequado para o desenvolvimento do indivíduo. Com esse olhar acerca do meio, é possível identificar muitas influências, do aspecto arquitetônico, metodológico, familiar, entre outros. “Quanto menos valores latentes ao ser a hereditariedade dá, mais devemos zelar pelo seu meio; quanto menos recursos têm a criança, mais o seu futuro depende da educação a que submetemos” (DECROLY, 1995, p. 130 citado por CRAHAY, 2000, p. 48).

A crítica dessa forma de compreender a igualdade é seu afastamento da realidade, sendo algo surreal, pois ofertar os mesmos direitos e as mesmas condições para alunos que partem de forma desigual, não reduz as desigualdades, mas a escola acaba de certa forma legitimando as desigualdades iniciais, de origem, seja pelas condições materiais, conteúdo, cultura e formas de ensino e avaliação.

Quando Crahay se refere ao tratamento pedagógico igualitário, não infere que a escola deva não apenas reduzir desigualdades, mas oferecer um tratamento igual, que nos remete à ideia da integração das pessoas, pois acessam e aprendem nos espaços com mesmos recursos e meios: “[...] ao tratar todos os alunos como meus iguais, trabalho para os tornar todos iguais” (CRAHAY, 2000, p. 49).

Junto ao argumento anteriormente citado, soma-se a ideia da discriminação positiva, que, conforme o autor, surge com Marx (1965) na relação do trabalho e depois é retomado por Bourdieu (1966), afirmando em seus estudos sociológicos aplicado à educação que a escola deveria corrigir as desigualdades, considerando um viés democrático (CRAHAY, 2000, p. 50)

Novamente deixa de ter sentido que a aprendizagem é limitada pelas aptidões individuais, mas defende-se que a capacidade de aprender se relaciona com as condições de aprendizagens mais favoráveis. O aspecto intraescolar se reforça nesse ideal de justiça, e nada mais lógico do que considerar um espaço físico adequado para todos, democrático, garantindo e efetivando o direito do acesso e permanência às práticas no interior da escola.

Com o estímulo em quantidade e qualidade, condições adequadas de ensino e auxílio nas dificuldades de cada um, chega-se à terceira forma da exigência de justiça para Crahay (2000), que mostra com os estudos de Bloom (1979) que é possível que todos aprendam quando têm condições de aprendizagem.

A ideologia da igualdade de conhecimento tem como premissa a organização do ensino, em função do objetivo que todos devem atingir.

[...] a partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas a nascença, mas que, pelo contrário, são o fruto da história da sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito a igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base. (CRAHAY, 2000, p. 74-75)

Assim, é possível compreender a acessibilidade arquitetônica como elemento necessário para a exigência do direito à igualdade de conhecimentos de base, necessitando que as escolas e as políticas públicas tenham como princípio o controle das discriminações negativas e reforço das discriminações positivas. Cabe destacar que não se nega a importância da igualdade de oportunidades e de tratamento, ou seja, da necessidade de garantir os recursos e tratamento adequado, mas expõe a necessidade de ir além.

As três formas de ideais de justiça na educação de Crahay (2000) permitem uma transposição no sentido de que a acessibilidade arquitetônica deve ser pensada como meio de permitir o acesso e a permanência, mas também, como forma de possibilitar a aprendizagem. Quando situamos a concepção da deficiência pela sociedade conforme o período histórico já apresentado no Quadro 1, junto aos conceitos dos ideais de justiça na escola, é perceptível uma relação entre ambas descritas no Quadro 7 a seguir:

QUADRO 7 – IDEOLOGIAS DA IGUALDADE DE CRAHAY RELACIONADAS COM A PERCEPÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Fase	Direito à educação das pessoas com deficiência	Ideais à exigência de justiça em Educação (igualdade de:)
Institucionalização/ Segregação	Limitado conforme a deficiência. (Surgem “capazes” de participar do processo produtivo e de industrialização)	Oportunidade
Integração	Limitado a educação especial e classes especiais.	Oportunidade, Tratamento
Inclusão	Deve ser pleno em escolas regulares de ensino comum.	Oportunidade, Tratamento e Conhecimento

FONTE: Adaptado do Quadro 1 complementado com referência em Crahay (2000).

Sob as lentes de Crahay (2000), foi possível visualizar numa perspectiva pedagógica que a acessibilidade arquitetônica é um elemento que corrobora na redução da desigualdade de conhecimento e que pode também se apresentar como

um elemento qualitativo da escola, pois sua existência traz vantagem para todos e sua inexistência desvantagem para alguns.

Os estudos acerca da desigualdade educacional podem ser relacionados com os anos de estudo, configurando um perfil quantitativo, e outros estudos que relacionam a desigualdade com o direito à autonomia e independência, dignidade, currículo, com a formação dos professores, entre os que configuram um perfil qualitativo. Ambos devem ser considerados na tentativa de identificar dinâmicas e tendências da desigualdade, nesse sentido a teoria de Lucas (2001) da EMI³⁸ auxilia com o viés de que: “[...] a desigualdade nos tipos de educação obtida pode efetivamente reproduzir padrões de vantagens e desvantagens” (LUCAS; BYRNE, 2017, p. 3)³⁹.

As questões qualitativas no estudo do Lucas (2001) são denominadas de *background social*, que se traduzem em características dos estudantes e seu contexto em determinada etapa do sistema educacional norte-americano. Por exemplo: o nível de educação dos pais, a ocupação, a renda bruta familiar, o gênero, a raça, as notas em exames de Matemática, Ciências, a frequência em exames preparatórios, entre outros. Parte do pressuposto que mesmo com a universalização do acesso, existe um grande impacto das questões sociais na trajetória escolar dos estudantes (LUCAS, 2001)

Para o autor, devido a não possibilidade de negação da ampliação do acesso à escola, bem como da elevação da escolaridade da população, criam-se outros mecanismos para manutenção das desigualdades sociais, que se dá por dentro do sistema, não garantindo as mesmas condições para todos, diferenças de perfil qualitativo. No caso das pessoas com deficiência, a não garantia de acessibilidade arquitetônica faz com que, apesar do acesso à escola ser possível, o desenvolvimento por vezes seja comprometido, impedindo uma plena aprendizagem, como por exemplo, o impedimento de acesso para um laboratório, refeitório, auditório, biblioteca, entre outros.

A DEM auxilia a compreender de forma mais clara acerca da manutenção das desigualdades no interior da escola e pode retratar a realidade de vários sistemas educacionais de várias regiões (LUCAS, 2001).

38 *Effectively Maintained Inequality* (EMI) ou desigualdade efetivamente mantida (DEM), traduzido.

39 “[...] EMI contends that equalizing quantity is insufficient to undermine inequality, because inequality in the types of education obtained can effectively reproduce patterns of advantage and disadvantage” (LUCAS; BYRNE, 2017, p. 3).

Ao aplicar o modelo de análise da DEM com os dados do sistema educacional Irlandês, Byrne e McCoy (2016) evidenciam que, conforme os alunos avançam no sistema educacional, eles passam por experiências educacionais qualitativamente diferentes no mesmo nível de ensino, o que consideram uma barreira fundamental a ser superada, para uma maior igualdade em seu contexto educacional.

A expansão educacional promovida pelo Estado brasileiro com as políticas de inclusão podem ser previstas na teoria de Lucas (2001), como dimensões qualitativas que contribuem com a manutenção das desigualdades educacionais. Ocorre uma busca dos familiares e seus filhos (aqueles que têm maior *background* social) às escolas que têm melhor infraestrutura e atendimento dos alunos na perspectiva dos seus familiares, colocando mais uma vez a acessibilidade arquitetônica como elemento de desigualdade.

Novamente é necessário considerar que as escolas que têm a acessibilidade arquitetônica promovem acesso e interação nos espaços, o que as diferencia qualitativamente. Essa dinâmica é explicada por Lucas (2001) nas conclusões de seu estudo: “Isso sugere que os efeitos do contexto social ocorrem de, pelo menos, duas maneiras: (1) **determinam quem completa um nível de educação se a conclusão desse nível não é próximo de universal** e (2) **determinam o tipo de educação que as pessoas receberão em níveis próximos de universais**”⁴⁰ (2001, p. 1.861, grifo nosso).

Transpondo para o objeto desta dissertação, no Brasil a educação básica obrigatória é declarada como direito universal para todos, o que faz surgir num primeiro momento a sensação de igualdade de oportunidade e de tratamento, que é desconstruído pela teoria da DEM, mas que se aproxima na busca da igualdade de conhecimento, pois a acessibilidade arquitetônica é um atributo qualitativo da escola.

Os estudantes com deficiência com um maior *background* social estão em domicílios que têm maior reconhecimento das suas necessidades e conhecimento dos direitos e garantias de responsabilidade do Estado, ou seja, da necessidade de ter a acessibilidade arquitetônica em escolas, em vias, um transporte acessível, entre outros. De outra quadra, estudantes que têm menor *background* social buscam a igualdade de oportunidade e de tratamento, podendo ficar em desvantagem quanto

40 “This suggests that the effects of social background occur in at least two ways: (1) they determine who completes a level of education if completion of that level is not nearly universal, and (2) they determine the kind of education persons will receive within levels of education that are nearly universal” (LUCAS, 2001, p. 1.681).

ao “tipo” de escola, seu acesso e permanência. Isso converge com a tese da DEM em que as diferenças qualitativas são de extrema relevância e determinantes para o progresso escolar.

Identificando que a acessibilidade arquitetônica é parâmetro qualitativo de uma escola e que interfere não somente no acesso e permanência à educação escolar, mas na progressão da vida acadêmica e por consequência na qualificação e até no acesso ao mercado de trabalho, os autores elencados, Crahay e Lucas, auxiliam na compreensão da acessibilidade arquitetônica como elemento de disputa, desigualdade e item qualitativo para a oferta de uma educação de qualidade. Considerando os pressupostos teóricos apresentados, passa-se à discussão metodológica do estudo.

4 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: ROTAS, MOBILIÁRIOS E ESPAÇOS

Com base nos debates sobre o direito à educação e à acessibilidade arquitetônica, é necessária uma verificação das escolas para identificar de que forma esse direito está sendo efetivado, considerando o acesso e a permanência das pessoas com deficiência física, as diversas condições de oferta, a necessidade da adequação das escolas e os responsáveis da escola, representados pela direção escolar e Secretaria de Educação.

Classificado como teórico-empírico, o estudo nos conduz à necessidade de identificar a realidade, que pode ser entendida como a materialização do direito à educação por meio de políticas discutidas neste trabalho, tratando-se de uma pesquisa do tipo básica (GIL, 1999). De acordo com a questão inicial já declarada e os objetivos propostos, opta-se pela estratégia do estudo de caso “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2009, p. 22).

Esta pesquisa tem caráter descritivo e natureza qualitativa. A coleta e análise dos dados necessitam de aporte quantitativo por meio da utilização de instrumentos estatísticos, neste caso, previamente à construção de uma base de dados (com dados secundários), em que as informações estejam organizadas pela unidade de análise escola e posteriormente à análise das informações coletadas nas escolas selecionadas. Os dados primários serão coletados e analisados com a utilização de ferramentas qualitativas como a análise de documentos, de imagens, entrevistas e roteiro de observação.

A escolha pelo município de Pinhais/PR ocorreu pela autorização⁴¹ de realização da pesquisa durante a pandemia de Covid-19, proximidade geográfica e existência de um sistema educacional próprio.

41 Foi solicitado inicialmente à Prefeitura Municipal de Curitiba, capital do estado do PR, através do protocolo nº 07-004463/2019 da Secretaria Municipal de Educação no dia 17 de dezembro de 2019. Em 12 de março de 2020 o documento foi encaminhado para a assessoria executiva, setor responsável para finalizar o processo de autorização da pesquisa, onde ele permanece até o momento (dezembro de 2020). Mesmo com o prazo de defesa prorrogado, devido à pandemia pelo Covid-19, foi necessário substituir o município pela necessidade da autorização pela Secretaria de Educação e tempo para a realização da pesquisa. Considerando os mesmos critérios, foi viabilizada a realização deste estudo no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba.

O município de Pinhais está localizado na região metropolitana de Curitiba, faz fronteira com a capital do estado do Paraná, junto com 28 municípios que compõem a região. Virou município oficialmente no ano de 1992, pela Lei Estadual nº 9.906, de 18 de março de 1992, e tem a menor área se comparado aos demais 398 municípios do estado. É um município que tem sua formação política recente e está entre os 15 municípios com maior arrecadação do estado do Paraná, destacando-se por ser uma região com muitas indústrias, com destaque na indústria de metal, mecânica e plásticos. Conforme o último Censo disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, Pinhais configura-se como a 14ª maior cidade paranaense em população, com mais de 117 mil habitantes. Desses, 8.424 pessoas possuem deficiência.

A opção pela coleta de dados primários decorre do parco levantamento de informações sobre acessibilidade arquitetônica nas escolas, ainda que no último Censo Escolar (2019) houve ampliação das informações relativas a tal questão, e que demonstram em nível nacional o desafio da garantia de uma escola acessível, e a existência de escolas com oferta desigual, de modo geral, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 2 – OFERTA A NÍVEL NACIONAL, CONSIDERANDO AS ESCOLAS QUE TÊM ELEMENTOS DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA, CONFORME O CENSO ESCOLAR 2019

DESCRIÇÃO	NÃO OFERTA POSSUI		OFERTA	
	Escolas	%	Escolas	%
Corrimão e guarda corpos	139730	77,4%	40880	22,6%
Elevador	174515	96,6%	6095	3,4%
Pisos táteis	168105	93,1%	12505	6,9%
Portas com vão-livre de no mínimo 80 cm	133551	73,9%	47059	26,1%
Rampas	101014	55,9%	79596	44,1%
Sinalização sonora	177983	98,5%	2627	1,5%
Sinalização tátil (piso/paredes)	175850	97,4%	4760	2,6%
Sinalização visual (piso/paredes)	170437	94,4%	10173	5,6%
Banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	100184	55,5%	80426	44,5%

FONTE: Elaborado pelo autor com referência nos microdados do INEP (2019). Foram considerados os estabelecimentos em atividade no ano do Censo e que tenham pelo menos uma matrícula de ensino regular, educação de jovens e adultos (EJA) e/ou educação profissional.

É importante perceber que é rasa a informação acerca da condição da acessibilidade arquitetônica das escolas, conforme as pesquisas apresentadas e o Censo Escolar (INEP, 2019). A existência dos itens propostos não permite saber sobre as condições dos elementos, que podem impedir a utilização com autonomia e segurança. Por exemplo, a existência de rampas não informa se elas estão em condições de utilização para o acesso à escola ou às salas, ginásio, se têm corrimão, se sua inclinação permite a utilização por cadeirantes, entre outras. São questões que tornam necessária a construção de um referencial mais refinado para comparar e indicar as características da acessibilidade arquitetônica nas escolas.

Nesse sentido, o presente estudo opta por levantar dados sobre acessibilidade arquitetônica, a partir de um roteiro de observação, além de realizar entrevistas com as diretoras das escolas que permitirão um maior detalhamento e entendimento acerca da realidade local, inclusive, do ponto de vista da gestão.

Toda essa complexidade de mensurar e qualificar os espaços, que não é sensível aos indicadores quantitativos, conduz a instrumentos de coleta de dados que possam evidenciar, sob o viés de um pesquisador que realmente necessita da acessibilidade arquitetônica, a realidade das escolas. Desde o atravessar a rua da escola, percorrer o pátio, alcançar um livro na biblioteca, as ações possíveis da escola para se adaptar são exemplos de algumas das necessidades, que podem ser captadas, observadas e sentidas com dois instrumentos de investigação: o roteiro de observação e a entrevista com a direção escolar (KNECHTEL, 2014). De acordo com Yin (2009, p. 23): “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”.

Nessa trilha investigativa do estudo de caso, é fundamental a definição e explicação dos critérios que conduziram a escolha das escolas, sendo um desses o maior número de matrículas. O total de matrículas da rede municipal de educação de Pinhais/PR, distribuídas por etapas, está na tabela a seguir:

TABELA 3 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA REDE MUNICIPAL DISTRIBUÍDAS POR ETAPA, PINHAIS, 2019

Etapa	Matrículas	%
-------	------------	---

Creche	2430	18,20%
Pré-escola	2904	21,75%
Ensino fundamental – anos iniciais	7773	58,21%
Ensino fundamental – anos finais	246	1,84%
Ensino médio	0	0,00%
Total	13353	100,00%

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP 2019).

O município de Pinhais/PR tem 58,21% das matrículas no ensino fundamental – anos iniciais (EF-AI), sendo esse um dos critérios para a definição das escolas a serem analisadas. A escolha das escolas de ensino fundamental se dá primeiro por representar o maior percentual de estudantes, além da necessidade, por conta do tempo, de fazer um recorte, além disso, entende-se que a acessibilidade arquitetônica em instituições que atendem creche e pré-escola exigem um outro olhar.

Para a construção da base de dados mencionada anteriormente, analisou-se a partir de dados do Censo Escolar⁴² (base escolas) (INEP, 2019) quais escolas ofertam ensino fundamental, além disso, um elemento que foi acrescido às informações disponíveis no Censo Escolar (INEP, 2019) refere-se às normativas (leis e decretos) da criação das escolas no município de Pinhais/PR.

É necessário ressaltar que as escolas municipais, além do EF-AI, ofertam a pré-escola e a educação de jovens e adultos (EJA) fundamental concomitantemente, reforçando que a acessibilidade arquitetônica impacta em toda a comunidade escolar.

TABELA 4 – ETAPAS DE ENSINO OFERTADA NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO COMUM DE PINHAIS, 2019

Etapa ofertada	Total	%
Creche	4	9,52%
Creche e Pré-escola	17	40,48%
Pré-escola e EF-AI	16	38,10%

42 O Censo Escolar é regulamentado pelo Decreto n° 6.425/2008, que trata da realização dos censos anuais da educação e estabelece no art. 4º que o fornecimento das informações solicitadas no Censo Escolar da Educação Básica é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas (INEP, 2019).

Pré-escola e EF-AI e EJA fundamental	5	11,90%
Total	42	100%

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP 2019).

Nota: A sigla EJA se refere à educação de jovens e adultos.

Como o objetivo central do trabalho é analisar as escolas de ensino fundamental, selecionaram-se apenas 21 (16+5) escolas que ofertam essa etapa. Tendo em vista a impossibilidade, por conta do tempo de realização, de analisar as 21 escolas no escopo deste estudo, outras análises foram feitas a fim de definir as escolas a serem investigadas (amostras⁴³).

As informações quanto aos alunos matriculados e à acessibilidade arquitetônica compõem a base de dados, sendo as variáveis quantitativas discretas: número de matrículas nas escolas dos alunos, número de alunos com deficiência física, número de alunos PAEE e o ano da autorização do funcionamento da escola. E as variáveis qualitativas nominais, como: nome da escola, código, endereço, existência de corrimão e guarda-corpos, existência de elevador, existência de pisos táteis, existência de portas com vão-livre de no mínimo 80 cm, existência de rampas, existência de sinalização sonora, existência de sinalização tátil (piso/paredes), existência de nenhum dos recursos de acessibilidade listado, existência de sinalização visual (piso/paredes), e a existência de banheiro acessível adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O conjunto de variáveis e suas fontes para a base de dados foram detalhados a seguir:

QUADRO 8 – VARIÁVEIS E FONTES DA BASE DE DADOS

VARIÁVEL	FONTES DOS DADOS
Nome da escola	Censo Escolar base ⁴⁴ ESCOLA
Código da escola	
Endereço da escola	
Ano de funcionamento da escola	Decreto / Lei municipal
Existência de corrimão e guarda-corpos	Censo Escolar base ESCOLA

43 É a parcela da população selecionadas por amostragem, neste estudo as escolas para ir a campo são as amostras.

44 O Censo Escolar (INEP, 2019) tem cinco bases que trazem informações específicas, sendo: matrículas, escolas, docentes, turmas e o diretor. Aqui foram utilizadas as bases matrículas e escola.

Existência de elevador	
Existência de pisos táteis	
Existência de portas com vão-livre de no mínimo 80 cm	
Existência de rampas	
Existência de sinalização sonora	
Existência de sinalização tátil (piso/paredes)	
Existência de nenhum dos recursos de acessibilidade listado	
Existência de sinalização visual (piso/paredes)	
Existência de banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.	
Existência de banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.	
Número de alunos com necessidades educacionais especiais	Censo Escolar base MATRÍCULA
Número de alunos com deficiência física	
Número de alunos	

FONTE: Elaborado pelo autor com referência nos microdados do INEP (2019) e legislação municipal.

A variável do ano de criação da escola é significativa, pois permite identificar o perfil de construção da escola considerando a educação do período de acordo com a política às pessoas com deficiência e situando conforme o Quadro 1. Das 21 escolas selecionadas em média, sua data de criação no município é da década de 90.

O atual caderno de instruções do Censo Escolar (INEP, 2019), ao tratar das variáveis de acessibilidade arquitetônica, esclarece que:

Os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias internas de circulação da escola estão relacionados à concepção de espaços, artefatos e produtos adequados ao uso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, que contemplem o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. (INEP, 2019, p. 27)

A avaliação da acessibilidade arquitetônica pelo Inep (2019), mesmo ampliada, não detecta questões já referenciadas neste trabalho da acessibilidade arquitetônica, reforçando mais uma vez a necessidade de uma verificação qualitativa, que seja sensível às questões da utilização do espaço escolar. É possível exemplificar a afirmação com a ausência da verificação de bebedouros acessíveis e melhor detalhamento sobre a condição das rampas, que podem ou não estar de acordo com a NBR 9050 (BRASIL, 2015). Convergindo com as ferramentas propostas à realização da coleta de dados primários: o roteiro de observação e a entrevista semiestruturada.

A partir do banco de dados criado, foram selecionadas as escolas a serem observadas. Sendo a população de referência as 21⁴⁵ escolas regulares de ensino

comum que ofertam o EF-AI, foram selecionadas pelos critérios de maior representatividade, sempre com seu oposto (maior e menor quantidade ou mais recente e menos recente) com intuito de ter amostras comparativas entre si. Os critérios definidos foram os seguintes: i. Número de matrículas; ii. Número de matrículas de alunos com deficiência física; e iii. Ano de início do funcionamento da escola.

Os critérios de número de alunos com deficiência física e ano de funcionamento têm mais de uma amostra, sendo consideradas para o estudo de caso as amostras possíveis pela viabilidade da realização da visita e a otimização de recursos.

TABELA 5 – ESCOLAS QUE OFERTAM O EF-AI DA REDE MUNICIPAL DE PINHAIS, 2019

N	NOME DA ESCOLA	TOTAL DE MATRICULAS	DEF. FÍSICA	ANO DE FUNCIONAMENTO
1	Antonio Andrade	989	4	1982
2	Guilherme Ceolin	828	2	1994
3	Joao Leopoldo Jacomel	705	2	1977
4	Marins De Souza Santos	630	3	1981
5	Chafic Smaka	619	7	1977
6	Felipe Zeni	552	1	1990
7	Jose Brunetti Gugelmin	532	1	1992
8	Lirio Jacomel	524	1	1990
9	Severino Massignan	462	2	1994
10	Clementina Cruz	432	0	1979
11	Maria Chalcoski	423	3	1992
12	Maria Cappellari	393	2	1992
13	Odile Charlotte Bruinje	371	3	1992
14	Thereza C Machado	367	2	1990
15	Joao Leal	308	1	1992
16	Egídio Carloto	288	1	1991
17	Aroldo De Freitas	274	4	1994
18	Antonio Alceu Zielonka	199	0	1992
19	31 De Marco	191	2	1979
20	Candido Portinari	169	0	2010
21	Poty Lazzarotto	104	0	2010

FONTE: Elaborado pelo autor com referência nos dados do Censo Escolar (INEP, 2019).

As escolas Clementina Cruz e Cândido Portinari estavam fechadas, não sendo possível a realização da observação. A escola Leopoldo Jacomel e a escola Chafic Smaka são as mais antigas (1977) pelo seu ano de funcionamento. Como a escola Chafic Smaka é a mais antiga e tem maior número de alunos com deficiência (7), optou-se em selecioná-la.

Após os critérios e as condições mencionadas, foram selecionadas as escolas: Antonio Andrade, Poty Lazzarotto, Chafic Smaka e Antonio Alceu Zielonka⁴⁶.

QUADRO 9 – ESCOLAS (AMOSTRAS) SELECIONADAS PARA VERIFICAÇÃO EM CAMPO

Critério	Escola	Resultado
Número de matrículas	Antonio Andrade (AA)	989 (maior)
	Poty Lazzarotto (PL)	104 (menor)
Número de alunos com deficiência física	Chafic Smaka(CS)	7 (maior)
	Antonio Alceu Zielonka (AZ)	0 (menor)
Ano de funcionamento	Poty lazzarotto(PL)	2010 (mais recente)
	Chafic smaka (CS)	1977 (mais antiga)

FONTE: Elaborado pelo autor com referência no dicionário de variáveis do INEP (2007 a 2019).

A coleta de dados nas escolas ocorreu entre os meses de agosto e setembro do ano de 2020, sendo que as visitas nas escolas e a realização das entrevistas foram realizadas conforme agendamento prévio e cronograma.

QUADRO 10 – CRONOGRAMA DE VISITA NAS ESCOLAS

Escola	Data agendada para estudo de campo
Alceu Zielonka (AZ)	18/08/2020
Poty Lazzarotto (PL)	19/08/2020
Antonio Andrade (AA)	20/08/2020
Chafic Smaka (CS)	01/09/2020

FONTE: O autor (2021).

46 Na apresentação dos dados, para uma melhor leitura, serão utilizadas as siglas das escolas no texto, quadros, tabelas, gráficos e imagens. Sendo: AA, para se referir à escola Antonio Andrade; PL para se referir à escola Poty Lazzarotto; CS para se referir à escola Chafic Smaka e AZ para se referir à escola Antonio Alceu Zielonka.

As escolas selecionadas foram analisadas de acordo com um roteiro de observação elaborado no escopo desta pesquisa, além disso, realizou-se entrevista com as direções das escolas, conforme explicitado a seguir.

4.1 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Muitas são as formas que podem ser utilizadas para coletar dados, no presente trabalho, propõem-se a observação participante ⁴⁷ e a entrevista semiestruturada, instrumentos que permitirão levantar dados que consideram a ótica do observador e de terceiros, respectivamente (YIN, 2009).

O roteiro de observação como instrumento de coleta de dados permite que o observador pesquisador assuma uma postura ativa. Enquanto pesquisador cadeirante, ir a campo me permite observar e interagir com os espaços da escola, desde o acesso à escola, seus ambientes e equipamentos, como: salas de aula, acesso ao quadro, recepção, banheiros, biblioteca, entre outros que permitirão a validação dos fenômenos observados. Também é possível não acessar determinados espaços pelas barreiras arquitetônicas, impedindo a interação deste pesquisador e a observação dos espaços.

Observar algo, seja de forma passiva ou ativa, exige cuidado com a subjetividade e influência que o observador tem sobre o que está sendo observado. Assim, tendo como referência os diagnósticos e as normativas apresentados junto à necessidade de foco na investigação, foi elaborado um roteiro de observação, considerando os espaços da escola.

O roteiro de observação é um conjunto de itens para verificação, que apresenta como opções quatro categorias: 1. Se o item do roteiro faz parte da observação na escola, considerando a especificidade de cada escola; 2. O atendimento ou não do item observado conforme o espaço escolar; 3. A possibilidade de realizar a observação e chegar ao espaço, considerando que este pesquisador é cadeirante, pode haver situações que, pela falta de acessibilidade arquitetônica, não seja possível

⁴⁷ “A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.” (QUEIROZ ET. AL, 2007, p. 277).

verificar se o espaço está em conformidade ou não, de acordo com o roteiro de observação proposto; e 4. A existência ou não de determinado espaço/equipamento escolar.

Para uma melhor organização, o roteiro de observação nas escolas foi dividido em cinco grupos de espaços, sendo um total de 122 itens observáveis, detalhados a seguir.

TABELA 6 – QUANTIDADE DE ITENS OBSERVÁVEIS POR ESPAÇO ESCOLAR

N	Espaço escolar	Itens para observar
1	Entorno da escola, estacionamento e entradas.	26
2	Sala de aula, biblioteca ou sala de leitura, laboratório de informática.	14
3	Refeitório, Sanitários, recepção, bebedouro e auditório.	43
4	Espaço para prática esportiva, parque e pátio.	12
5	Mobilidade entre corredores, entre pavimentos e sinalização.	27
	Total	122

FONTE: Elaborado pelo autor com referência no dicionário de variáveis do INEP (2007 a 2019) e NBR 9050 (ABNT, 2015).

O entorno da escola, estacionamento e entradas têm como premissa o acesso do exterior ao interior da escola, seja com ou sem veículo. Muitas vezes, parece simples e fácil chegar até a escola, ou sala de aula, mas as barreiras existentes no percurso devem ser identificadas pois podem contribuir com questões pedagógicas. Esse reconhecimento que é elencado por Dourado *et al.* (2007), Schneider (2014), Ximenes (2014) e Mendes (2018), entre outros já citados, junto às especificações da NBR 9050 (ABNT, 2015), contribui para pensar nas questões necessárias para o roteiro de observação, principalmente no que se refere ao entorno da escola, estacionamento e entradas.

QUADRO 11 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ENTORNO DA ESCOLA, ESTACIONAMENTO E ENTRADAS

N	OBSERVAÇÃO
1	Existe guia (meio-fio) rebaixada ou faixa de pedestres elevada na quadra da escola?

2	O rebaixo de meio-fio está localizado em frente à faixa de pedestres ou nas esquinas onde houver travessia de pedestres?
3	Existe rebaixo de meio-fio associado à vaga para embarque e desembarque de Pessoa com Deficiência?
4	A rampa/guia tem inclinação inferior adequada?
5	A largura da rampa permite a passagem de uma cadeira de rodas e uma pessoa ao seu lado?
6	A rampa é sinalizada com piso tátil (para deficientes visuais) de alerta?
7	A quadra da escola tem faixa livre para pedestre com largura suficiente para um cadeirante e uma pessoa ao lado, livre de conflitos de circulação (pedestres x serviço x automóveis)?
8	É livre de obstáculos (elementos de mobiliário urbano como bancos, ornamentos, postes, balizadores, canteiros, etc.) a faixa livre de circulação de pedestres da escola?
9	A entrada de veículos com guia rebaixada respeita a faixa livre exclusiva de pedestres?
10	Portão de acesso às garagens da escola, quando aberto, invade a faixa livre de circulação de pedestres?
11	Portão de acesso às garagens da escola tem sistema de sinalização visual e sonora?
12	No acesso principal à escola, existe o Símbolo Internacional do Acesso – SIA?
13	A entrada principal do prédio escolar é visualmente acessível, ou seja, pode ser facilmente percebida?
14	Tem sinalização informativa e direcional da localização das entradas e saídas acessíveis?
15	Tem mapa acessível instalado imediatamente após a entrada principal com piso tátil associado, informando os principais pontos de distribuição no prédio ou locais de maior utilização?
16	Se existem dispositivos de segurança e para controle de acesso, do tipo catracas, cancelas, portas ou outros, pelo menos um deles é acessível? Garantindo ao usuário acesso, manobra, circulação e aproximação para o manuseio do equipamento com autonomia e segurança.
17	A calçada/piso do entorno e das entradas é antiderrapante?
18	A calçada/piso do entorno e das entradas é contínua, regular, estável, sem ressalto ou depressões?
19	Existe piso tátil de alerta onde necessário, próximo a desníveis, portas de acesso à escola, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?
20	Existe piso tátil direcional onde necessário (locais amplos e sem referência/balizamento) configurando uma rota acessível e conduzindo à entrada da escola?
21	O portão de acesso às garagens tem sistema de sinalização visual e sonora?
22	É possível acessar a escola do estacionamento com autonomia e segurança? (verificar rampas, elevadores, pisos planos, estáveis, faixas de pedestres e guias rebaixadas)
23	Existe 2% das vagas destinadas a veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, com no mínimo uma vaga?
24	Em vaga para Pessoa com Deficiência, existe placa de sinalização vertical com o Símbolo Internacional de Acesso e com identificação escrita?
25	As vagas reservadas têm sinalização horizontal (no piso) com o Símbolo Internacional do Acesso?
26	Cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida conseguem abrir totalmente a porta do veículo para embarque ou desembarque no estacionamento da escola? (considerar pessoas com muletas, andadores e cadeira de rodas)

FONTE: Elaborado pelo autor com referência na NBR 9050 (ABNT, 2015).

Após o ingresso na escola, todos os espaços são essenciais, pois auxiliam na promoção da autonomia, da cidadania e se tornam necessários à aprendizagem. Os demais grupos de espaços para se observar foram espaços escolares internos das escolas iniciando pelo segundo grupo, composto por: salas de aula, biblioteca ou sala de leitura e o laboratório de informática.

A importância das salas de aula, laboratório de informática e bibliotecas fica evidente nos trabalhos de Rodopoulos (2017), Schneider (2014) e Silva (2020), que inclusive detalham políticas específicas para que as escolas tenham tais espaços, mas não indicam acerca da adaptação dos espaços ou mobiliário, identificando a necessidade de observação desses espaços.

QUADRO 12 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: SALAS DE AULA, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA

N	OBSERVAÇÃO
1	É possível um cadeirante chegar até a biblioteca escolar, com autonomia e segurança?
2	Há possibilidade de um cadeirante transitar entre corredores da biblioteca?
3	É possível um cadeirante pegar sozinho um livro na prateleira (da mais baixo a mais alta)?
4	Se existirem mesas de estudo, uma cadeira de rodas consegue acessar e utilizar a mesa (altura e obstruções para as pernas)?
5	O piso da sala de aula e da entrada é contínuo, regular, estável, sem ressalto ou depressões?
6	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem circular na sala de aula?
7	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar cadeiras e/ou mesas da sala de aula?
8	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar a lousa da sala de aula?
9	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar os equipamentos multimídias da sala de aula?
10	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar o laboratório?
11	O piso do laboratório e da entrada é contínuo, regular, estável, sem ressalto ou depressões?
12	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem circular no laboratório?
13	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar o mobiliário do laboratório?
14	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar os equipamentos/instrumentos do laboratório?

FONTE: Elaborado pelo autor com referência na NBR 9050 (ABNT, 2015).

O aspecto arquitetônico como as entradas das salas são essenciais, mas nesses espaços o mobiliário deve ser somado aos princípios do desenho universal. Não basta acessar a sala de aula, biblioteca ou laboratório de informática, é importante que todos consigam transitar no ambiente e utilizar os mobiliários e equipamentos que estão disponibilizados para todos, conforme as observações propostas no Quadro anterior.

O próximo grupo de espaços: refeitório, sanitários, recepção, bebedouro e auditório compõe espaços e equipamento (no caso do bebedouro) para necessidades físicas básicas (sanitário, refeitório e bebedouro) e de interação com profissionais diferentes dos da educação⁴⁸ (no caso da recepção e auditório). Alimentar-se, tomar água e ir ao banheiro pode se tornar muito difícil e até impeditivo, caso o espaço não seja acessível. O quadro a seguir mostra os pontos propostos para observação.

QUADRO 13 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: REFEITÓRIO, SANITÁRIOS, RECEPÇÃO, BEBEDOURO E AUDITÓRIO

N	OBSERVAÇÃO
1	Nas superfícies de apoio para bandejas ou similares, as bandejas, talheres, pratos, copos, temperos, alimentos e bebidas podem ser alcançados pelos alunos e alunas (cadeirantes, andantes, muletantes, etc.)?
2	Os alimentos e bebidas estão dispostos de forma a permitir o alcance visual?
3	Tem 5%, com no mínimo uma do total, de mesas acessíveis para usuários de cadeira de rodas, sinalizadas com o SIA?
4	É garantida uma faixa de circulação entre as mesas e área de manobra para acesso (passagem que permita uma cadeira de rodas acessar e girar)?
5	Tratando-se de edificação nova – posterior a dez/2004, existe sanitário acessível, para cada sexo, em todos os pavimentos, com entrada independente dos sanitários coletivos?
6	Tratando-se de edificação antiga – anterior a dez/2004, este dispõe de pelo menos um sanitário acessível, por pavimento, com entrada independente dos sanitários coletivos?
7	É possível acessar o sanitário com autonomia e segurança (cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida)?
8	Os sanitários acessíveis estão próximos ou integrados às demais instalações sanitárias?
9	Os sanitários acessíveis têm dispositivo de sinalização de emergência (alarme sonoro e visual) próximo à bacia, acionado através de pressão ou alavanca com cor contrastante?
10	A entrada do sanitário tem desnível?
11	A porta do sanitário permite a entrada de uma pessoa que utiliza cadeira de rodas?
12	O sentido de abertura da porta é para fora?

48 Ver artigo nº 61 da LDB (BRASIL, 1996).

13	No caso de boxe acessível, a porta do sanitário no qual ele está inserido abre para fora ou há espaço ao lado da porta para facilitar sua abertura?
14	A maçaneta é do tipo alavanca?
15	A porta tem puxador horizontal?
16	Existe sinalização visual e sinalização tátil em relevo e Braille ou sonora?
17	É possível circular no ambiente sanitário com autonomia e segurança?
18	É possível colocar uma cadeira de rodas ao lado do assento sanitário?
19	Existem barras de apoio próximas ao vaso sanitário?
20	O acionamento da válvula de descarga atende à altura máxima de 1 m e é de fácil acionamento?
21	O lavatório permite aproximação para Pessoa com Deficiência (pernas abaixo do lavatório)?
22	As torneiras são acionadas por alavanca, sensor eletrônico ou dispositivo equivalente?
23	Os acessórios (cabide, saboneteira, toalheiro, porta-objeto) são de fácil alcance?
24	Os bebedouros estão instalados com no mínimo duas alturas diferentes de bica em relação ao piso acabado?
25	Há possibilidade de aproximação frontal sob o bebedouro?
26	Os outros modelos de bebedouro (garrafão, filtro, etc.), assim como o manuseio dos copos, permitem a aproximação lateral e utilização de uma pessoa com cadeira de rodas?
27	O balcão de atendimento da recepção está facilmente identificado e localizado em caminho acessível (cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos chegam até o balcão/recepção)?
28	O balcão de atendimento da recepção tem profundidade de modo que a pessoa em cadeira de rodas tenha a possibilidade de avançar sob o balcão?
29	O balcão de atendimento da recepção tem o Símbolo Internacional de Acesso próximo à parte rebaixada?
30	No auditório, a quantidade de espaços reservados para pessoas em cadeira de rodas na área destinada ao público é de 2%?
31	A quantidade de assentos para pessoas com mobilidade reduzida na área destinada ao público é de 2%?
32	Existe assento para pessoa obesa?
33	Os locais destinados à pessoa com cadeira de rodas e os assentos para pessoa com mobilidade reduzida e pessoa obesa estão distribuídos pelo recinto?
34	Existe espaço para cão-guia junto de um assento preferencial?
35	Esses espaços estão localizados junto a assento para acompanhante?
36	Esses locais estão indicados por sinalização?
37	Esses locais garantem a visualização da atividade desenvolvida no palco?
38	Esses locais estão localizados em uma rota acessível vinculada a uma rota de fuga?
39	Há sinalização visual e sonora nas saídas de emergência?
40	O palco tem acesso através de rampa ou equipamento eletromecânico para o usuário de cadeira de rodas?
41	O desnível entre o palco e a plateia está indicado com sinalização tátil de alerta no piso?
42	Há local, no palco, para posicionamento do intérprete de Libras identificado com o símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva (surdez)?

43	Há foco de luz posicionado de forma a iluminar o intérprete de Libras?
----	--

FONTE: Elaborado pelo autor com referência na NBR 9050 (ABNT, 2015).

Há uma questão legal que se refere aos itens 5 e 6 do quadro anterior. O Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº 10.048 (BRASIL, 2000) e nº 10.098 (BRASIL, 2000), altera a exigência dos sanitários, sendo que as edificações após o Decreto nº 5296 (BRASIL, 2004) devem ter sanitário acessível, para cada sexo, em todos os pavimentos, com entrada independente dos sanitários coletivos e anteriores à aprovação do Decreto, dispor de pelo menos um sanitário acessível, por pavimento, com entrada independente dos sanitários coletivos.

As áreas para recreação e prática esportiva são o quarto grupo de espaços para observação. O trabalho de Costa (2015) mostra os espaços existentes nas escolas da rede municipal de Florianópolis, as condições de conservação e adequação às necessidades da Educação Física e traz contribuições importantes para o roteiro de observação proposto. O autor não trata da acessibilidade arquitetônica e dos mobiliários de forma específica, mas com análise qualitativa via roteiro de observação identifica que:

No entanto, ainda existem diferenças substanciais entre as UEs pesquisadas, haja vista a quantidade de escolas (sete) que foram avaliadas na categoria Inadequada em relação à oferta de espaços para as aulas da disciplina de Educação Física. Neste caso, estão incluídas as escolas em que a estrutura encontra-se comprometida a ponto de interferir na possibilidade de uso. (COSTA, 2015, p. 219)

Junto às questões de adequação à acessibilidade, somam-se as de conservação dos espaços de recreação, lazer e isso é necessário à observação. Com tais ponderações, o quadro a seguir traz os itens que se referem ao espaço para prática esportiva, parque e pátio.

QUADRO 14 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA, PARQUE E PÁTIO

N	OBSERVAÇÃO
1	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar o espaço para a prática esportiva?
2	É possível acessar o espaço com autonomia e segurança (cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida)?
3	Os sanitários acessíveis estão próximos ou integrados às demais instalações sanitárias?

4	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar a arquibancada do espaço para a prática esportiva?
5	Existe piso tátil direcional e de alerta?
6	O piso é antiderrapante, regular, estável e não trepidante?
7	Existe piso tátil de alerta onde necessário, próximo à desníveis, elevadores, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?
8	Há iluminação artificial?
9	Há iluminação natural?
10	No pátio ou espaço de circulação há livre passagem sem interrupções por mobiliário, vaso de planta, elementos suspensos, que ofereçam riscos, etc.?
11	É possível um cadeirante chegar até o parque, com autonomia e segurança?
12	Existe brinquedo adaptado para a utilização crianças com deficiência e/ou mobilidade reduzida?

FONTE: Elaborado pelo autor com referência na NBR 9050 (ABNT, 2015).

Todos os espaços são interligados por corredores, pavimentos e devem ter mobilidade e sinalização. O que forma o quinto conjunto de observações: mobilidade entre corredores, entre pavimentos e sinalização. De forma ampla, é citado em trabalhos acerca desses itens como dependências e vias acessíveis, mas sem tratar com especificidade desses conectores de espaços. Os itens para serem observados estão no quadro a seguir.

QUADRO 15 – ITENS PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: MOBILIDADE ENTRE CORREDORES, ENTRE PAVIMENTOS E SINALIZAÇÃO

N	OBSERVAÇÃO
1	Existem placas de sinalização informando sobre os sanitários, acessos verticais e horizontais e números de pavimentos?
2	A sinalização está disposta em locais acessíveis para pessoa em cadeira de rodas, com deficiência visual, entre outros usuários, de tal forma que possa ser compreendida por todos?
3	Há placas indicando os atendimentos preferenciais disponíveis?
4	Existe piso tátil direcional e de alerta?
5	O piso é antiderrapante, regular, estável e não trepidante?
6	Possui piso tátil de alerta onde necessário, próximo à desníveis, elevadores, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?
7	Há iluminação artificial no corredor?
8	No espaço de circulação há livre passagem sem interrupções por mobiliário, vaso de planta, elementos suspensos, que ofereçam riscos, etc.?

9	Há outros andares (pavimentos) no prédio escolar ou anexos?
10	Existem escadas?
11	Existem rampas?
12	Existe elevador ou plataforma elevatória?
13	A rampa/guia tem inclinação adequada?
14	A largura da rampa permite a passagem de uma cadeira de rodas e uma pessoa ao seu lado?
15	Existe faixa de piso tátil de alerta no início e término da rampa?
16	Os corrimãos das rampas são construídos em materiais rígidos e resistente, firmemente fixados às paredes e oferecem condições de segurança na utilização?
17	A calçada/piso das rampas é antiderrapante?
18	A calçada/piso das rampas é contínua, regular, estável, sem ressalto ou depressões?
19	O corrimão prolonga-se antes do início e após o término da rampa?
20	O piso da cabine do elevador tem superfície rígida e antiderrapante?
21	Existe sinalização com piso tátil de alerta junto à porta do elevador?
22	Há espelho ou vidro que permita ao usuário de cadeira de rodas observar obstáculos enquanto se move para trás ao sair do elevador?
23	O elevador tem corrimão interno fixado nos painéis laterais e de fundo?
24	O elevador tem sinalização sonora informando o pavimento em equipamentos com mais de duas paradas?
25	Para qualquer tipo de plataforma: a área de espera de embarque está demarcada?
26	Se a plataforma é vertical, existe dispositivo de comunicação para solicitação de auxílio nos equipamentos e nos pavimentos atendidos para utilização assistida?
27	Se a plataforma é vertical, existe dispositivo de segurança (cancelas) isolando os locais de chegada e saída do equipamento?

FONTE: Elaborado pelo autor com referência na NBR 9050 (ABNT, 2015).

Os itens elencados constituem o roteiro de observação a ser utilizado para comparar os espaços e identificar sua adequação, sendo que a escola pode ter ou não o espaço.

Outra fonte proposta para coleta de dados é a entrevista, que constitui mais uma fonte de evidências para descobertas sobre a questão proposta. Com o roteiro de observação, será evidenciado o espaço escolar, seu aspecto físico, e com a realização da entrevista semiestruturada, serão evidenciados aspectos sociais, especificamente o olhar da gestão local da escola através da direção escolar.

A percepção da direção escolar é uma fonte importante de informações, por se tratar do primeiro gestor em que os pais fazem contato para matricular seus filhos e são dependentes das decisões desses gestores à permissão de ingresso na escola, sendo também uma das primeiras pessoas para que se possa exigir de forma administrativa a adequação do espaço físico.

Importante destacar que a entrevista semiestruturada possibilita, por meio da linguagem, um tratamento dos dados com aprofundamento, pela possibilidade de explorar com novos questionamentos o entrevistado acerca do tema proposto. São propostas 18 questões que versam sobre: qualificação profissional, experiência na área educacional, desafios da gestão para inclusão e acessibilidade arquitetônica, entendimento acerca do conceito da acessibilidade, financiamento para adaptação das escolas, encaminhamentos quanto à violação de direito, suporte técnico-administrativo de seus pares e política de inclusão a nível nacional e local.

Explica Mendes (2018, p. 26) que “a atualização do conhecimento sobre acessibilidade é necessária, tendo em vista a existência de diversas legislações e normas sobre o assunto e ainda o fato de as mesmas sofrerem constantes modificações”.

Com a mesma justificativa da elaboração do roteiro de observação, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado, disponibilizado no Apêndice 3.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, com preenchimento do termo de consentimento livre esclarecido. Somente na escola Antônio Andrade não foi possível entrevistar a diretora de forma presencial por divergência de agendas e horários, por isso, foi enviado o roteiro de entrevista e respondido por interação via aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz.

No próximo item, apresentam-se as análises decorrentes da observação e entrevista realizadas.

5 A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PINHAIS

A caracterização da rede municipal de educação é elementar para que na sequência seja tratado especificamente dos resultados encontrados em campo, sendo: a observação dos 122 itens do espaço escolar nas quatro escolas visitadas, imagens e as respostas das entrevistas pelas diretoras de cada escola, apresentadas e discutidas neste capítulo.

A Secretaria de Educação de Pinhais tem quatro departamentos: departamento de ensino, infraestrutura escolar, administração, e uma divisão de projetos e fiscalização de obras. Sendo o departamento de ensino, por meio da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional – GESPI, responsável de forma primária

na Secretaria Municipal de Educação por auxiliar nas demandas referentes aos alunos com deficiência e inclusão.

A educação municipal de Pinhais é regida pela Lei nº 1059, de 28 de dezembro de 2009, que trata da organização do sistema municipal de ensino do município de Pinhais que converge com os princípios inscritos na LDB (BRASIL, 1996) e na CF (BRASIL, 1988) analisados anteriormente. Referente aos objetivos:

- I – formar cidadãos participativos, capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidades, por meio de práticas educativas dialógicas;
 - II – garantir aos educandos igualdade de condições de acesso, reingresso, permanência e sucesso escolar;**
 - III – promover apropriação do conhecimento, comprometido com a promoção social;
 - IV – assegurar padrão de qualidade na oferta de educação escolar;**
 - V – promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do sistema municipal de ensino;
 - VI – oportunizar a inovação do processo educativo valorizando novas ideias e concepções pedagógicas;
 - VII – valorizar os profissionais da educação pública municipal;
 - VIII – respeitar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- (PINHAIS, 2009, art. 2º, grifo nosso)

Referente à política de Educação Especial no município, o CME definiu através da Deliberação nº 01/2011 (PINHAIS, 2011) os princípios e normas para a educação especial, modalidade de educação básica, para o alunado foco da educação especial, no Sistema Municipal de Ensino de Pinhais, que obriga o município a prover, prever e manter em seu artigo sexto, parágrafo VII, a: “adequação arquitetônica de prédios escolares, mobiliários, equipamentos, transporte, comunicação e informação visando à acessibilidade” (PINHAIS, 2011, Art. 6º).

A pesquisa de Vernick (2013) evidencia através de entrevistas com as gestoras o reconhecimento de que há barreiras arquitetônicas presentes na escola, principalmente portas, rampas e a infraestrutura arquitetônica de modo geral para as entrevistadas é significativo. Também identifica que a inadequação da estrutura predial não representa a totalidade no município. Conclui que no município de Pinhais existe uma política de educação inclusiva e que essa está em processo, indicando a necessidade de mais discussões e estudos no interior das escolas (VERNICK, 2013, p. 153). A seguir, as observações da acessibilidade arquitetônica nas escolas.

5.1 O RETRATO DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Os dias das visitas nas escolas Alceu Zielonka (AZ), Poty Lazzarotto (PL) e Antonio Andrade (AA) estavam nublados e com chuvas de intensidade leve a moderada. Essas informações são relevantes pois se somam às barreiras arquitetônicas. No caso de utilizadores de próteses e/ou órteses (cadeira de rodas, muleta, prótese de membros, etc.), é experimentar, como no meu caso, usuário de cadeira de rodas, o aro que fica liso e impede a propulsão da cadeira, os tecidos e espumas que molham e não tem a possibilidade de troca ou fácil secagem, não há como “correr” ou simplesmente “tocar” ou “rodar” a cadeira mais rápido para chegar na escola. Ou se espera a chuva passar, ou é necessário o auxílio de uma pessoa, que pode ser perigoso, pois é possível a queda pela imperícia junto à falta ou má conservação de acessibilidade arquitetônica nas vias de acesso à escola.

Essa situação corrobora com a necessidade de também observar as vias urbanas e de acesso à escola, uma das características do espaço escolar discutida e avaliada na sequência.

5.1.1 Entorno da escola, estacionamento e entradas

Das quatro escolas, somente a escola PL não tem estacionamento interno, que reduziu seis itens do roteiro de observação. Com isso, foi possível observar um total de 98 itens nas quatro escolas, sendo atendidos 22, o que representa 22,45% considerando as quatro escolas. A seguir o quadro com resultado dos itens observados.

QUADRO 16 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DO ENTORNO DA ESCOLA, ESTACIONAMENTO E ENTRADAS

N	Item observado	Escola			
		AZ	PL	AA	CS
1	Existe guia (meio-fio) rebaixada ou faixa de pedestres elevada na quadra da escola?	Não	Não	Sim	Sim
2	O rebaixo de meio-fio está localizado em frente à faixa de pedestres ou nas esquinas onde houver travessia de pedestres?	Não	Não	Sim	Sim
3	Existe rebaixo de meio-fio associado à vaga para embarque e desembarque de pessoa com deficiência?	Não	Não	Não	Não
4	A rampa/guia tem inclinação inferior adequada?	Não	Não	Não	Não
5	A largura da rampa permite a passagem de uma cadeira de rodas e uma pessoa ao seu lado?	Não	Não	Não	Não

6	A rampa é sinalizada com piso tátil (para deficientes visuais) de alerta?	Não	Não	Não	Não
7	A quadra da escola tem faixa livre para pedestre com largura suficiente para um cadeirante e uma pessoa ao lado, livre de conflitos de circulação (pedestres x serviço x automóveis)?	Não	Não	Sim	Sim
8	É livre de obstáculos (elementos de mobiliário urbano como bancos, orelhões, postes, balizadores, canteiros, etc.) a faixa livre de circulação de pedestres da escola?	Não	Não	Sim	Sim
9	A entrada de veículos com guia rebaixada respeita a faixa livre exclusiva de pedestres?	Não	Não	Sim	Não
10	Portão de acesso a garagens da escola, quando aberto, invade a faixa livre de circulação de pedestres?	Não	Não	Não	Não
11	Portão de acesso a garagens da escola tem sistema de sinalização visual e sonora?	Não	Não	Não	Não
12	No acesso principal à escola, existe o Símbolo Internacional do Acesso – SIA?	Sim	Não	Não	Não
13	A entrada principal do prédio escolar é visualmente acessível, ou seja, pode ser facilmente percebida?	Sim	Sim	Não	Não
14	Existe sinalização informativa e direcional da localização das entradas e saídas acessíveis?	Não	Não	Não	Não
15	Existe mapa acessível instalado imediatamente após a entrada principal com piso tátil associado, informando os principais pontos de distribuição no prédio ou locais de maior utilização?	Não	Não	Não	Não
16	Se existem dispositivos de segurança e para controle de acesso, do tipo catracas, cancelas, portas ou outros, pelo menos um deles é acessível? Garantindo ao usuário o acesso, manobra, circulação e aproximação para o manuseio do equipamento com autonomia e segurança.	Não	Não	Sim	Não
17	A calçada/piso do entorno e das entradas é antiderrapante?	Sim	Não	Sim	Sim
18	A calçada/piso do entorno e das entradas é contínua, regular, estável, sem ressalto ou depressões?	Não	Não	Sim	Não
19	Existe piso tátil de alerta onde necessário, próximo à desníveis, portas de acesso à escola, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?	Não	Não	Não	Não
20	Possui piso tátil direcional onde necessário (locais amplos e sem referência/ balizamento) configurando uma rota acessível e conduzindo à entrada da escola?	Não	Não	Não	Não
21	O portão de acesso à garagens tem sistema de sinalização visual e sonora?	Não	Não possui o espaço ou equipamento.	Não	Não
22	É possível acessar a escola do estacionamento com autonomia e segurança? (verificar rampas, elevadores, pisos planos, estáveis, faixas de pedestres e guias rebaixadas)	Não		Sim	Não
23	Possui 2% das vagas destinadas a veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, com no mínimo uma vaga?	Não		Sim	Não
24	Em vaga para pessoa com deficiência existe placa de sinalização vertical com o Símbolo Internacional de Acesso e com identificação escrita?	Não		Sim	Não
25	As vagas reservadas têm sinalização horizontal (no piso) com o Símbolo Internacional do Acesso?	Não		Sim	Não
26	Cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida conseguem abrir totalmente a porta do veículo para embarque ou desembarque no	Não		Sim	Não

estacionamento da escola? (considerar pessoas com muletas, andadores, grávidas e cadeira de rodas)				
--	--	--	--	--

FONTE: O autor (2021).

No entorno da escola AZ, a faixa livre e de pedestres está obstruída com árvores, dificultando e impedindo a circulação por aquela quadra. Ao seguir pela rampa de acesso que está identificada, chega-se à quadra da escola, com um portão de entrada de pedestres aberto por interfone, que fica em cima da rampa, tornando o acesso à escola difícil, pois, para conseguir entrar na escola, deve-se parar numa rampa, apertar o botão do interfone, e, após a liberação, empurrar o portão para fechamento e avançar. O desenho universal, com seus princípios de uso equiparável e baixo esforço físico, contribui para que se pense em como permitir que todos possam acessar a escola com baixo esforço físico, diferente da condição observada.

Ao entrar na escola, há duas rampas de acesso, uma frontal (com interfone) e outra lateral, sendo que a entrada lateral não tem corrimão, o que é grave pelo viés da segurança.

Na escola PL, não há guia rebaixada para o acesso à quadra da escola, impedindo o acesso de forma autônoma e segura para o portão principal da escola. Sem estacionamento no interior da escola, os veículos param nas quadras frontais e laterais da escola. As quadras das escolas PL e AZ não têm as faixas de acesso livre e de serviço, tornando difícil o acesso à escola. A NBR 9050 (ABNT, 2015, p. 75) orienta que as faixas de uso da calçada sejam divididas em:

- a) faixa de serviço: serve para acomodar o mobiliário, os canteiros, as árvores e os postes de iluminação ou sinalização. Nas calçadas a serem construídas, recomenda-se reservar uma faixa de serviço com largura mínima de 0,70 m;
- b) faixa livre ou passeio: destina-se exclusivamente à circulação de pedestres, deve ser livre de qualquer obstáculo, ter inclinação transversal até 3 %, ser contínua entre lotes e ter no mínimo 1,20 m de largura e 2,10 m de altura livre;
- c) faixa de acesso: consiste no espaço de passagem da área pública para o lote. Esta faixa é possível apenas em calçadas com largura superior a 2,00 m. Serve para acomodar a rampa de acesso aos lotes limítrofes sob autorização do município para edificações já construídas.

As inclinações das rampas de acesso à quadra das escolas foram consideradas irregulares, devido ao patamar inicial da rampa partir de um desnível maior que 1 cm

entre a guia rebaixada e seu início. Isso dificulta o acesso para avançar em cima da rampa.

A escola AA, a maior escola municipal de Pinhais, está instalada desde o ano de 1994 no Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) São Marcelino Champagnat, e é um complexo que abriga as instituições: Escola Antonio Andrade, Escola Maria Capellari, CMEI Marcelino Champagnat, CEEBJA Zida Arns e o Centro de Atendimento às Deficiências Sensoriais Hellen Keller. O espaço físico ocupa aproximadamente uma quadra com vários prédios, sendo um deles da escola AA.

Com muitas entradas, seria possível uma melhor identificação, assim como a escola CS. Ambas as escolas (AA e CS) são de grande porte, com grande quantidade de alunos matriculados.

Comparando pelo percentual de atendimento dos itens observados, destacam-se a escola PL pelo baixo atendimento dos itens (5%) e a escola AA por ter uma maior quantidade de itens atendidos (50%).

Referente à escola com menor percentual de atendimento, a diretora reconhece a sua limitação nesses quesitos. Deve ser considerado que a escola foi selecionada por ter um baixo número de matrículas e a mais nova do município (2010). Cabe destacar também que o prédio, antes de ser utilizado como escola, abrigava uma empresa, ou seja, não foi construído para ser uma escola pública, necessitando de adaptação. Isso evidencia a necessidade de que sejam verificadas tais características, ao celebrar um contrato de aluguel ou aquisição de empreendimentos já construídos pelo poder público. Para a diretora, a acessibilidade arquitetônica da escola e seu entorno são limitados:

A gente é muito limitado, não temos nesse prédio hoje condição para atender crianças com acessibilidade, é claro que a gente pode reestruturar, reorganizar o espaço, mas com algumas limitações. Se for necessário a gente consegue atender, é como eu te disse, remanejando turma daqui para sala, reorganizando os espaços. É claro que algumas coisas precisam ser melhoradas, como você viu a dificuldade que você já teve para subir no degrau do meio-fio ali, que a gente não tem, e quando eu me dei conta, falei, nossa! A gente não tem acesso ali, então é uma coisa da gente buscar isso para poder atender quando for preciso. (DIRETORA 2, 2020)

Esse reconhecimento da falta de acessibilidade somente é percebido pelas gestoras quando a situação ocorre, ou seja, quando um cadeirante, por exemplo, tenta entrar na escola – ou seja, quando alguém precisa e se depara com aquela impossibilidade traduzida na falta de acessibilidade, evidenciando a necessidade do fortalecimento das políticas educacionais, com vista à verificação melhor dos critérios de acessibilidade da escola para autorização do seu funcionamento. Mas também, da

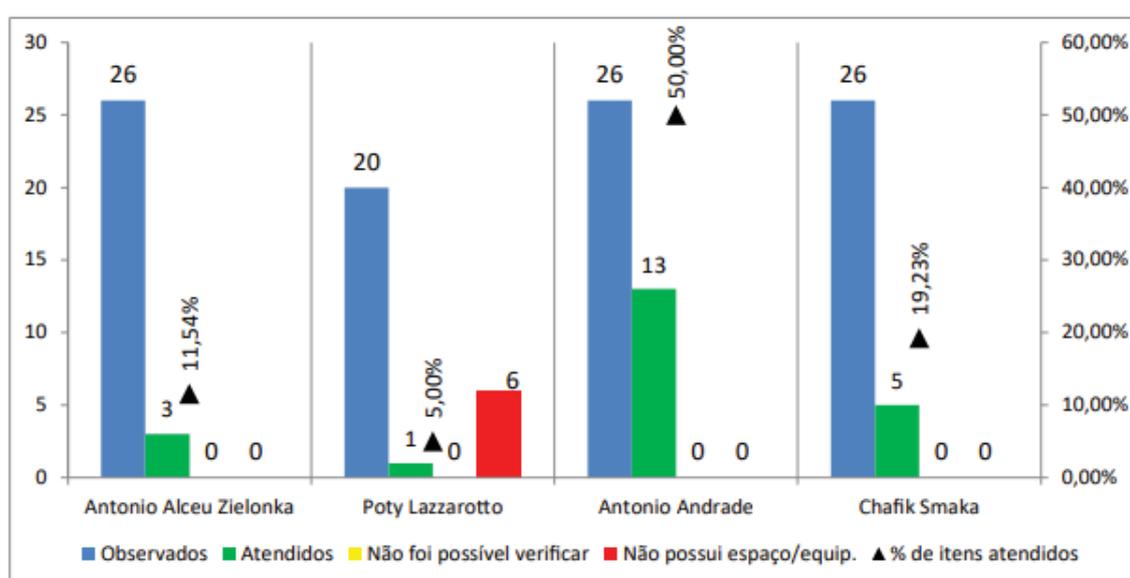
necessidade de promoção destes pontos observados à direção escolar, afinal, trata-se do acesso à escola, do direito à educação discutido pelos autores Ximenes (2014), Cury (2008), Oliveira e Adrião (2007) e Schneider e Gouveia (2011).

Como sugere Lucas (2001), há em cada escola experiências qualitativas diferenciadas, nesses itens observados, o acesso às escolas pode corroborar à manutenção da desigualdade social, inclusive de forma segregacionista e excludente.

A escola AA, com maior número de itens atendidos, tem um estacionamento que cumpriu todos os observados, com sinalização vertical e horizontal, guias rebaixadas e a possibilidade de abertura de portas dos veículos. Diferentemente das demais, com pisos em grama ou pedra, irregulares e sem o acesso para a escola.

O gráfico a seguir mostra a quantidade de itens observados, atendidos, que não foi possível verificar e que não têm o espaço ou equipamento com referência dos valores na ordenada principal (gráfico de barras) e o percentual do atendimento com referência na ordenada secundária (marcadores no formato de triângulo), por escola. Esse percentual considera somente a relação entre o atendimento ou não de cada item que pode ser observado, excluindo os espaços que a escola não tem e os espaços em que não foi possível verificar pela falta de acessibilidade.

GRÁFICO 4 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: ENTORNO DA ESCOLA, ESTACIONAMENTO E ENTRADAS



FONTE: O autor (2021).

É unânime o entendimento das diretoras das quatro escolas acerca da importância da acessibilidade arquitetônica. Todas as gestoras afirmam que a acessibilidade arquitetônica é fundamental, mas desconhecem os requisitos inscritos em lei, normativas técnicas ou não exigem pelo fato de não perceberem a necessidade em sua gestão, que pode ser traduzida pela não existência de professor, aluno, pais, terceiros, que exijam um espaço acessível. Nas palavras das diretoras, a acessibilidade arquitetônica é:

Fundamental. Deveriam ter todas as condições para atender todas as especificidades, sejam elas motoras, intelectuais, todas elas. Tanto em questão de recursos, como aparatos tecnológicos e a questão da infraestrutura mesmo. (DIRETORA 1, 2020)

Eu vejo que o acesso à permanência na escola é direito de todos. Então a gente tem que buscar um caminho para que possamos atender a todos. (DIRETORA 2, 2020)

Importante ressaltar os direitos que todo cidadão com uma condição, de acessibilidade deverá ter, ser reconhecida e compreendida que existe uma potencialidade, que ela é capaz de desenvolver e exercer funções com bastante eficiência. Cabe ao Estado garantir os direitos e ofertar condições favoráveis a todos. Na escola essa diversidade é de extrema importância, pois é um constante aprendizado e trocas ricas de experiências entre pessoas, despertando assim, o espírito de convivência, respeito e reconhecimento que todos somos iguais e temos nossas diferenças em todos os aspectos e potencialidades. (DIRETORA 3, 2020)

Eu acho que precisa ter. Hoje a gente não tem como não ter acessibilidade, porque a escola tá aberta para todos, seja como aluno ou seja como um pai que vem até a escola. Porque nós temos uma mãe que é cadeirante, até quando ela falou que...que eu não sabia que você, que você era portador né, tinha a questão do uso da cadeira, então ela falou é um cadeirante que falar com você né, daí eu até achei que era a mãe do Luiz, porque a mãe do Luiz ela é, né, daí eu falei... ah! Já sei quem é, é o Raphael. Então é importante por isso, porque você tem os alunos, você tem os pais dos alunos, pessoas que nascem e pessoas que vem a passar a usar, então precisa ter. Hoje em dia não tem como você não abrir essa acessibilidade. (DIRETORA 4, 2020)

A acessibilidade arquitetônica é percebida pelas gestoras como um direito, mas que somente se exige quando se apresenta alguém (comunidade escolar em geral) que necessite e se vincule à escola, para que as barreiras sejam eliminadas. Não se tem nos relatos a percepção pelas diretoras de que a acessibilidade arquitetônica é para todos e para garantir o acesso e permanência de modo seguro, autônomo e que a escola já deveria estar adequada ou em processo de adequação.

Para elucidar os pontos aqui apresentados e discutidos, as figuras a seguir se referem às observações realizadas com as iniciais de cada escola no canto superior esquerdo.

FIGURA 2 – ENTORNO DA ESCOLA



FONTE: O autor (2021).

Na Figura 2 estão os entornos das escolas, sendo possível identificar a falta de condição de utilizar a calçada de pedestres da quadra das escolas AZ e PL, sem calçadas e sem condições de deslocamento. Nas escolas CS e AA, existe o calçamento com possibilidade de tráfego, sinalização vertical, mas na escola CS a guia rebaixada não tem identificação e faixa de pedestres.

Os estacionamentos se diferem muito pela entrada, sinalização e tipo de piso. A figura a seguir mostra os estacionamentos das escolas AA, AZ e CS, com exceção da escola PL, que não tem estacionamento interno da escola.

FIGURA 3 – ESTACIONAMENTO

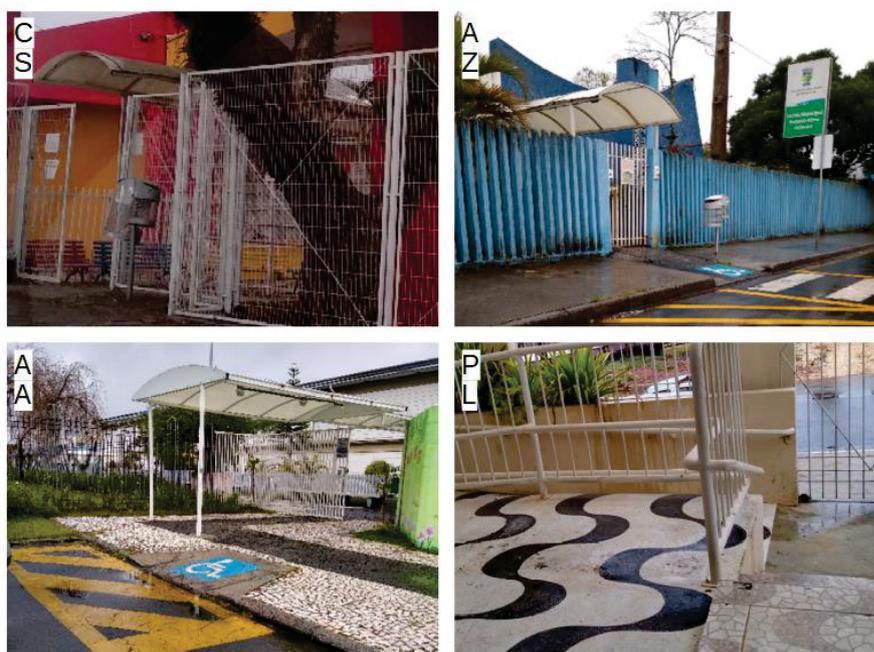


FONTE: O autor (2021).

Há estacionamentos com sinalização horizontal e área reservada para pessoas com deficiência, piso asfaltado na escola AA; já nas escolas CS e AZ tem-se estacionamentos com pisos irregulares, trepidantes e com desnível (na escola CS, nota-se uma pequena mureta do estacionamento para entrar no pátio da escola).

Na Figura 4 estão as entradas das escolas, as quatro entradas da figura apresentam barreiras e rampas, sendo as escolas CS e AA exemplos de pisos trepidantes (tipo petit-pave e paver) para acessar o pátio da escola. As escolas AZ e PL são exemplos de entradas em que os portões estão instalados em desníveis para entrar na escola, mas com pisos não trepidantes.

FIGURA 4 – ENTRADAS



FONTE: O autor (2021).

Com as observações e dados do entorno da escola, estacionamento e entradas, foi evidenciado que as barreiras para acesso à escola contribuem como dimensões intra e extraescolares, conforme Dourado e Oliveira (2009) elucidam, pois interferem na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola que compõem a dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado.

A seguir as observações das salas de aula, bibliotecas ou salas de leitura e laboratórios de informática.

5.1.2 Sala de aula, biblioteca ou sala de leitura e laboratório de informática

Uma sala de aula representa um dos espaços com maior interação na escola, é nele que se misturam histórias, culturas, crenças, visões de mundo, características físicas e cognitivas que devem ser reconhecidas e respeitadas por todos.

As salas de aula, bibliotecas ou salas de leitura deixam em relevo os diferentes “tipos” de espaços escolares e denunciam certa segregação, pois mostram que existem no interior das escolas, por exemplo, espaços exclusivos às pessoas com deficiência, pelas barreiras arquitetônicas.

Duas escolas não têm biblioteca e/ou sala de leitura, sendo que uma das escolas está com um contêiner para ser transformado em biblioteca escolar, está inacabada e necessita de adaptação em seu acesso de entrada e seu interior. Ao questionar se foram realizadas melhorias que se referem à acessibilidade arquitetônica nos últimos anos, a diretora desta unidade esclarece: “*Sim, sempre tem, o banheiro foi arrumado né, adaptado, as rampas tanto ali quanto ali o portãozinho... ainda a gente tá... nós estamos... nós adquirimos um contêiner para fazer a biblioteca e agora com a pandemia parou tudo mas vai ser feita a rampa de acesso... tudo direitinho*” (DIRETORA 1, 2020).

Também foi possível identificar nas salas de aula visitadas carteiras com alturas diferentes para variadas estaturas, item necessário pois a etapa da oferta indica que são crianças em fase de desenvolvimento, que necessitam desse mobiliário para uma ergonomia adequada. Também foi possível identificar que obesos e cadeirantes não podem acessar as cadeiras e mesas das salas de aula pela falta da acessibilidade do mobiliário.

Ao observar e identificar tais questões, é perceptível que não há igualdade de oportunidade e de tratamento na sala de aula, pois em vez de a escola ofertar um mobiliário adequado, independentemente de ter ou não estudantes com deficiência, é reforçado, por meio do mobiliário, que aquele espaço é para estudantes com determinadas medidas antropométricas e que eles devem se adaptar. Isso vai na contramão do que é sugerido pelo DU e resulta na violação do direito à educação e à acessibilidade.

Em uma das escolas não foi possível realizar o roteiro de observação das salas de aula, pois ficam no pavimento superior e o único acesso é por escadas. Nesta escola, já estudou um aluno cadeirante e, ao questionar em entrevista a direção da escola, se já houve alguma reclamação acerca da acessibilidade arquitetônica, foi respondido que:

Não. Não tivemos nenhuma reclamação. O que eu te disse a gente tinha o Pedro⁴⁹ né, a mãe dele queria muito que ele estudasse nessa escola aqui com a gente. Ela foi pedagoga nossa também e é professora e pedagoga na rede hoje. Assim a gente adaptou tudo o que foi possível para ele, é claro que teve momentos que a gente tinha que subir, porque, algumas atividades eram no piso superior. Isso dificultava um pouco para a gente, mas, chegou um momento em que ela viu que de repente, por turmas e salas serem pequenas para um cadeirante, se tornou um pouco mais difícil. A gente tinha que reduzir o número de alunos, mesmo reduzindo, os espaços são pequenos, então ela acabou optando por mudar ele para outra escola, para onde ela foi trabalhar,

49 Nome original foi substituído por questões éticas.

até porque o espaço era mais amplo, tinha elevador, eles tinham mais recursos. (DIRETORA 2, 2020)

Esse relato corrobora com a discussão teórica deste trabalho, tornando evidente o *background* social de Lucas (2001), dizendo que mesmo com a universalização do acesso, as pessoas com mais recursos (neste caso, o conhecimento do direito à educação pela mãe pedagoga) procuram vantagens para seus filhos(as). Caso essa escola fosse adaptada para o aluno considerando o direito à acessibilidade, não haveria a necessidade de sua remoção pela existência de barreiras arquitetônicas, além de permitir que toda a comunidade escolar com tais necessidades acessassem a escola.

É notório no relato anterior que há o reconhecimento das barreiras arquitetônicas pela gestão, que permite a matrícula e, na tentativa de oportunidade e tratamento igual, não adapta o espaço arquitetônico escolar e ocorre o remanejamento pedagógico⁵⁰, numa tentativa de minimizar as barreiras e atender o estudante. Isso evidencia a dificuldade da modificação dos espaços que também pode ser compreendido a falta de garantia plena do direito à educação, através da negação do direito à acessibilidade, transmitindo a ideia de que aquela escola não é, ou não está preparada para acolher a todos. Destaca-se que ainda que é entende-se ser necessário traçar um planejamento de médio e longo prazo de adequação das escolas bem como, maior rigor quanto as novas construções. O fato de um estudante precisar ser transferido para outra escola por questões de acessibilidade, ainda que garanta seu direito à educação, não se dá na mesma condição que os demais estudantes, haja vista que a escola deveria ser acessível para todos.

Os itens que se referem à observação da biblioteca ou sala de leitura são do 1 ao 4; referente à sala de aula, do 5 ao 9; e do laboratório de informática, do 10 ao 14. O resultado da observação dos 14 itens do roteiro de observação da sala de aula, biblioteca ou sala de leitura e laboratório de informática estão no quadro a seguir:

QUADRO 17 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA, BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

N	Item	AZ	PL	AA	CS
1	É possível um cadeirante chegar até a biblioteca escolar, com autonomia e segurança?	Não tem o espaço ou equipamento	Não tem o espaço ou equipamento	Sim	Não

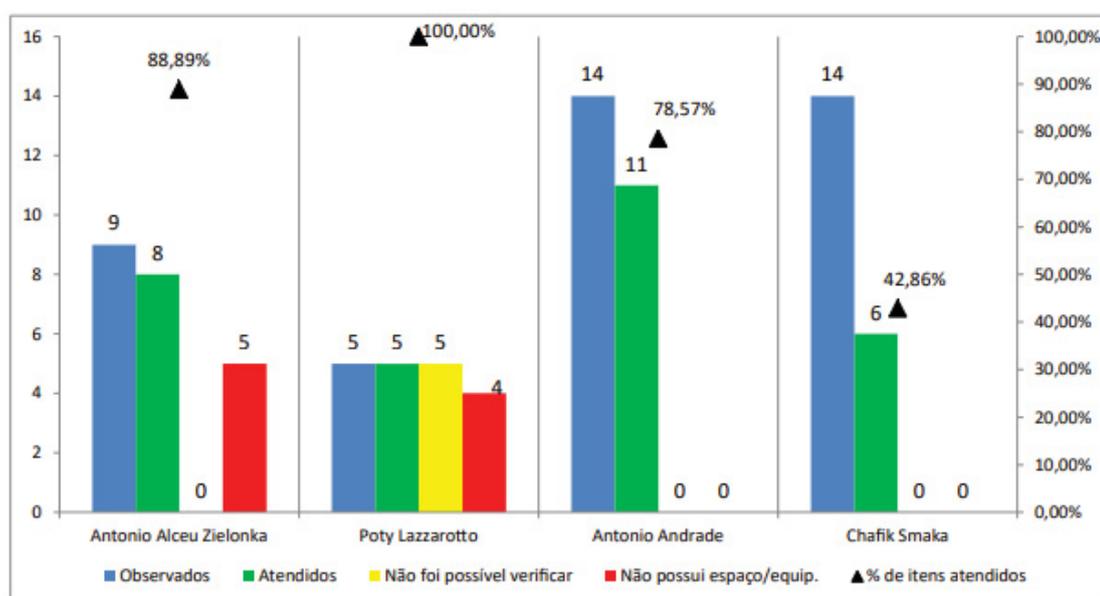
50 No sentido de reorganizar as salas, turmas e atividades.

2	Há possibilidade de um cadeirante transitar entre corredores?			Não	Não
3	É possível um cadeirante pegar sozinho um livro na prateleira (da mais baixo a mais alta)?			Não	Não
4	Se existir mesas de estudo, uma cadeira de rodas consegue acessar e utilizar a mesa (altura e obstruções para as pernas)?			Não	Não tem o espaço ou equipamento
5	O piso da sala e da entrada é contínuo, regular, estável, sem ressaltos ou depressões?	Sim	Não foi possível verificar	Sim	Não
6	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem circular na sala?	Sim		Sim	Sim
7	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar cadeiras e/ou mesas da sala?	Não		Não	Não
8	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar a lousa da sala?	Sim		Sim	Sim
9	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar os equipamentos multimídias da sala?	Não tem o espaço ou equipamento		Sim	Sim
10	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar o laboratório?	Sim	Sim	Sim	Sim
11	O piso do laboratório e da entrada é contínuo, regular, estável, sem ressaltos ou depressões?	Sim	Sim	Sim	Não
12	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem circular no laboratório?	Sim	Sim	Sim	Não
13	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar o mobiliário do laboratório?	Sim	Sim	Sim	Sim
14	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar os equipamentos/instrumentos do laboratório?	Sim	Sim	Sim	Sim

FONTE: O autor (2021).

Todas as escolas têm laboratório de informática. Os únicos itens não atendidos do laboratório de informática de duas escolas foram: o desnível para entrar no laboratório e a impossibilidade de circulação. A seguir os resultados dos 14 itens observados por escola com o percentual de atendimento.

GRÁFICO 5 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: SALA DE AULA, BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



FONTE: O autor (2021).

Diante dos itens que foram possíveis de serem observados, os itens não atendidos são poucos, mas de muito impacto à permanência de um estudante que necessita de tais condições.

A escola PL ficou com 100% de atendimento, pois só foi possível avaliar cinco itens dos 14, sendo do laboratório de informática. As salas de aula são inacessíveis e, portanto, sem a condição de serem observadas, pois ficam no pavimento superior e não há rampa ou elevador, somente escadas. E a biblioteca ou sala de leitura é inexistente, porém, há uma sala multiuso, em que as crianças têm acesso a livros.

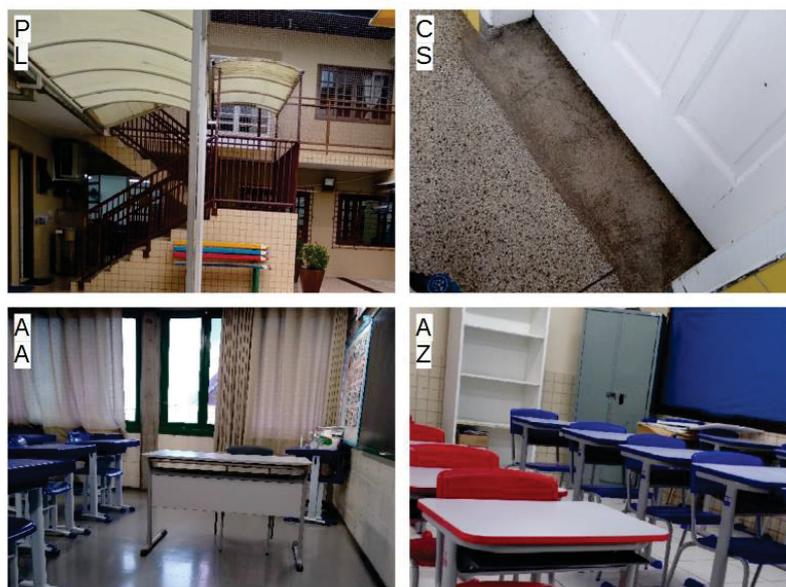
A escola AA tem o maior número de itens atendidos (11), com todos os espaços, e foi observada restrição aos itens da biblioteca como transitar entre corredores e acesso e utilização de mesas de estudo, assim como nas salas de aula. Não foi observado mobiliário adequado conforme o item 7.

Ao identificar as diferenças nas condições de aprendizagem, percebe-se à luz das ideias de Crahay (2000) que a escola deve avançar com a adaptação dos espaços para que os estudantes se desenvolvam, sendo necessárias políticas educacionais, sobretudo nas etapas da educação básica de exigência compulsória. De forma empírica, Lucas (2001) demonstra a existência de uma segregação de nível horizontal nas escolas, tornando claro que, mesmo com a obrigatoriedade e a existência de políticas educacionais com foco na universalização do ensino, temos situações como a do aluno Pedro e situações de que um simples desnível impede o acesso a um laboratório, a biblioteca e até a sala de aula, não promovendo a autonomia e com isso o desenvolvimento pleno do educando previsto como finalidade da educação segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Na Figura 5, as salas de aula das escolas AA e AZ ilustram mesas diferenciadas de acordo com a estatura do estudante (vermelhas e azuis), já as escolas PL e CS são exemplos da impossibilidade de acesso às salas, pois a única forma de acesso é pela escada (escola PL) e na escola CS, devido ao desnível da entrada para a sala de aula, somente é possível a entrada com o auxílio de outra pessoa. A impossibilidade de entrar e sair de uma sala de aula com autonomia devido a um degrau deixa evidente a promoção da dependência e não da autonomia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Explica Paro (2011, p. 211) que “[...] a promoção da autonomia do educando depende da própria realização da educação como prática democrática”, o que implica espaços escolares acessíveis para que a escola se torne um espaço mais democrático, e com isso promova o pleno desenvolvimento dos estudantes.

FIGURA 5 – SALAS DE AULA



FONTE: O autor (2021).

A Figura 6 referencia o contêiner da escola AZ comentado no início deste tópico, ainda em fase de construção. Além de ter a necessidade de adaptação do seu interior, o acesso ao espaço deverá ser pensado e adaptado, pois além de estar acima do nível do piso sua entrada, seu caminho para acesso é com pedras, uma barreira a mais para ser eliminada.

A escola PL, quadrante superior direito da Figura 6, tem representado o seu espaço multiuso, utilizado também como sala de leitura. A biblioteca da escola CS tem uma barreira na sua entrada que é um desnível significativo, dificultando o acesso. E a escola AA tem uma biblioteca com acesso, mas com a impossibilidade de transitar entre prateleiras e de acessar os livros nas prateleiras mais altas.

FIGURA 6 – BIBLIOTECA/SALA DE LEITUR

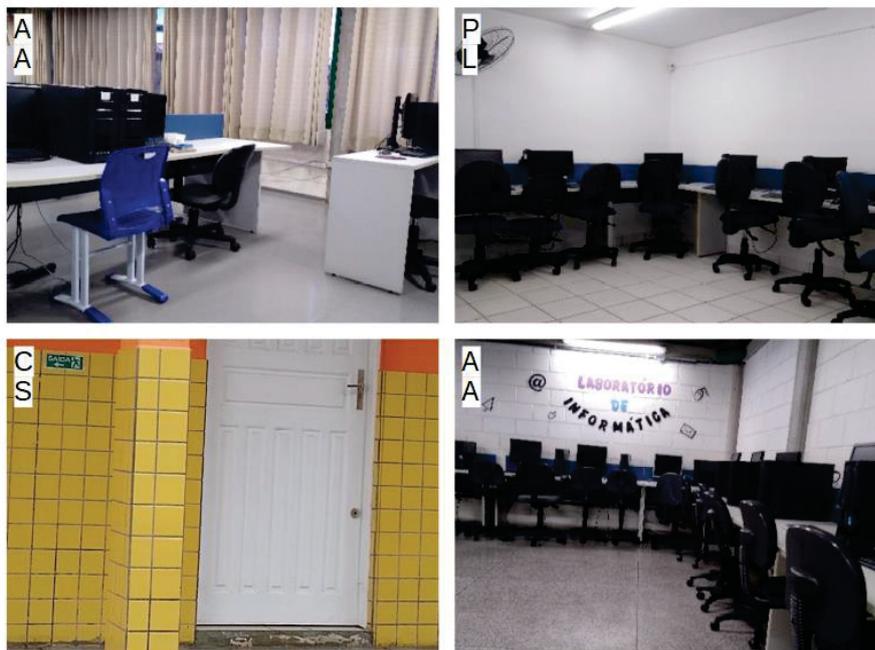


FONTE: O autor (2021).

Destaca-se que a possibilidade de que uma criança cadeirante, ao contrário dos seus colegas, jamais poderá ir à biblioteca sozinha, sem o auxílio de um adulto, sinaliza o quanto os espaços não são pensados e adaptados com vistas a garantir a autonomia e a livre circulação de todos e todas, gerando tratamentos diferenciados. Segundo a lógica do desenho universal apresentado, nesse caso, a deficiência está sendo “reforçada” pelo espaço inadequado.

Os laboratórios de informática das escolas estão na figura a seguir. A escola AA tem dois laboratórios, sendo um que existe a possibilidade de transitar na sala e entre os mobiliários (quadrante inferior direito da Figura 7) e outro que não permite essa mobilidade (quadrante superior esquerdo da Figura 7) pela disposição do mobiliário. O laboratório da escola CS não tem acesso em sua entrada causado pelo desnível da entrada e os laboratórios das escolas AA e PL, nos quadrantes a direita (superior e inferior), atenderam a todos os itens propostos no roteiro de observação.

FIGURA 7 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



FONTE: O autor (2021).

As observações nos espaços citados permitem pensar que enquanto alguns estudantes têm autonomia e a oportunidade de utilizar e aprender em salas de aula, bibliotecas e laboratório de informática, outros podem não ter, naturalizando pelo imprevisto uma situação cristalina de discriminação velada.

No próximo tópico serão tratados refeitórios, sanitários, recepções, bebedouros e auditórios.

5.1.3 Refeitório, sanitário, recepção, bebedouro e auditório

Dos cinco espaços propostos para observação nas escolas neste tópico, nenhuma das escolas tem auditório (representavam 14 itens do roteiro de observação). Mas foi mantido neste trabalho como espaço escolar, por se tratar de um espaço pedagógico importante à realização de apresentações, reuniões e demais atividades em que pode haver a participação de mais pessoas, além dos estudantes e professores. Os itens planejados para observação do auditório estão no Apêndice 2.

Das quatro escolas observadas, somente a escola CS não tem o atendimento em regime integral, justificando a ausência de refeitório, mas todas têm cozinhas. Esses itens não fazem parte do roteiro de observação, mas são características das

escolas que podem auxiliar no esclarecimento da oferta e existência de determinado espaço escolar. Por exemplo, na escola que não há refeitório, as refeições são levadas aos alunos em uma bandeja e servidos em sala de aula. Nas demais, os refeitórios têm mesas adequadas, mas sem a identificação com o SIA.

Todas as escolas têm o sanitário para pessoas com deficiência, porém, com muitos itens não atendidos, por exemplo: o tipo da maçaneta das portas, os equipamentos de acionamento das torneiras, as barras de apoio, entre outros. Esses itens, quando atendidos, auxiliam na promoção da autonomia e independência da pessoa em atividades básicas, como: lavar as mãos, abrir e fechar uma porta, jogar o papel em uma lixeira, dispensando apoios para esse tipo de atividade.

As recepções de todas as escolas são de fácil acesso, porém, nenhuma possibilita o avanço sobre o balcão e tem identificação com SIA na parte rebaixada. Quanto aos bebedouros, devido à pandemia, o município, por meio do Decreto nº 610/2020 (PINHAIS, 2020), determinou como medida preventiva que: “Os dispensadores de água que exigem aproximação da boca para ingestão, devem ser lacrados em todos os bebedouros, permitindo-se o funcionamento apenas do dispensador de água para copos, os quais deverão ser fornecidos pelo estabelecimento” (PINHAIS, 2020, Anexo, item 21). Foi evidenciado o cumprimento dessa determinação nas escolas e que todos os equipamentos disponíveis (bebedouro do tipo garrafão) possibilitem o alcance e manuseio de copos. Porém, os bebedouros inativos não têm dois níveis de altura em relação ao piso.

As observações realizadas estão no quadro a seguir, sendo os itens de 1 a 4 referentes ao refeitório; 5 a 23 sanitário; 24 a 26 bebedouro e 27 a 29 recepção.

QUADRO 18 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DO REFEITÓRIO, SANITÁRIO, RECEPÇÃO E BEBEDOURO

N	Item	AZ	PL	AA	CS
1	Nas superfícies de apoio para bandejas ou similares, as bandejas, talheres, pratos, copos, temperos, alimentos e bebidas podem ser alcançados pelos alunos e alunas (cadeirantes, andantes, muletantes, etc.)?	Sim	Sim	Sim	
2	Os alimentos e bebidas estão dispostos de forma a permitir o alcance visual?	Sim	Sim	Sim	
3	Possui 5%, com no mínimo uma do total, de mesas acessíveis para usuários de cadeira de rodas, sinalizadas com o SIA?	Não	Não	Não	

4	É garantida uma faixa de circulação entre as mesas e área de manobra para acesso (passagem que permita uma cadeira de rodas acessar e girar)?	Não	Não	Sim	Não possui o espaço ou equipamento
5	Tratando-se de edificação nova, posterior a dez/2004, existe sanitário acessível, para cada sexo, em todos os pavimentos, com entrada independente dos sanitários coletivos?	Não	Sim	Não	Não
6	Tratando-se de edificação antiga, anterior a dez/2004, esta dispõe de pelo menos um sanitário acessível, por pavimento, com entrada independente dos sanitários coletivos?	Sim	Não	Sim	Sim
7	É possível acessar o sanitário com autonomia e segurança (cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida)?	Sim	Sim	Sim	Sim
8	Os sanitários acessíveis estão próximos ou integrados às demais instalações sanitárias?	Sim	Sim	Sim	Sim
9	Os sanitários acessíveis têm dispositivo de sinalização de emergência (alarme sonoro e visual) próximo à bacia, acionado por meio de pressão ou alavanca com cor contrastante?	Não	Não	Não	Não
10	A entrada do sanitário tem desnível?	Não	Sim	Não	Sim
11	A porta do sanitário permite a entrada de uma pessoa que utiliza cadeira de rodas?	Sim	Sim	Sim	Sim
12	O sentido de abertura da porta é para fora?	Sim	Sim	Não	Sim
13	No caso de boxe acessível, a porta do sanitário no qual ele está inserido abre para fora ou tem espaço ao lado da porta para facilitar sua abertura?	Sim	Não tem o espaço ou equipamento	Sim	Sim
14	A maçaneta é do tipo alavanca?	Não	Não	Sim	Não
15	A porta tem puxador horizontal?	Não	Sim	Não	Não
16	Existe sinalização visual e sinalização tátil em relevo e Braille ou sonora?	Não	Não	Não	Não
17	É possível circular no ambiente sanitário com autonomia e segurança?	Sim	Sim	Sim	Sim
18	É possível colocar uma cadeira de rodas ao lado do assento sanitário?	Sim	Sim	Sim	Sim
19	Tem barras de apoio próximo ao vaso sanitário?	Não	Sim	Não	Sim
20	O acionamento da válvula de descarga atende à altura máxima de 1 m e é de fácil acionamento?	Sim	Sim	Não	Não
21	O lavatório permite aproximação para pessoa com deficiência (pernas abaixo do lavatório)?	Não	Sim	Sim	Não

22	As torneiras são acionadas por alavanca, sensor eletrônico ou dispositivo equivalente?	Não	Não	Não	Não
23	Os acessórios (cabide, saboneteira, toalheiro, porta-objeto) são de fácil alcance?	Sim	Não tem o espaço ou equipamento	Não tem o espaço ou equipamento	Sim
24	Os bebedouros estão instalados com no mínimo duas alturas diferentes de bica em relação ao piso acabado?	Não	Não	Não	Não
25	Há possibilidade de aproximação frontal sob o equipamento?	Não	Não	Não	Não
26	Os outros modelos (garrafão, filtro, etc.), assim como o manuseio dos copos, permitem a aproximação lateral e utilização de uma pessoa com cadeira de rodas?	Sim	Sim	Sim	Não
27	Balcão de atendimento da recepção está facilmente identificado e localizado em caminho acessível (cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos chegam até o balcão/recepção)?	Sim	Sim	Sim	Sim
28	Balcão de atendimento tem profundidade de modo que a pessoa em cadeira de rodas tenha a possibilidade de avançar sob o balcão?	Não	Não	Não	Não
29	O balcão tem o Símbolo Internacional de Acesso próximo à parte rebaixada?	Não	Não	Não	Não

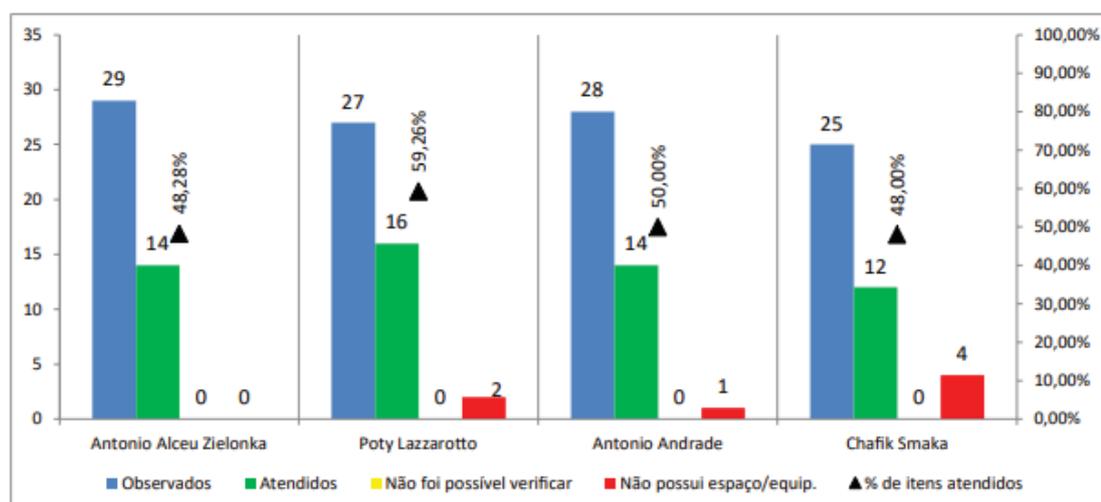
FONTE: O autor (2021).

Não houve impossibilidade de acesso em determinado espaço ou equipamento, mas foi observada a não existência de equipamentos como saboneteiras, identificação dos espaços com o SIA, entre outros.

Nas escolas PL e AA, não havia acessórios nos sanitários e na escola PL, mesmo sendo seu funcionamento no ano de 2010, não há um box, mas um único banheiro localizado no pavimento inferior da escola (térreo). Os quatro itens não existentes da escola CS são referentes ao refeitório que a escola não tem.

O resultado da observação com percentuais de cada item acima por escola está no gráfico a seguir:

GRÁFICO 6 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: REFEITÓRIO, SANITÁRIO, RECEPÇÃO E BEBEDOURO



FONTE: O autor (2021).

Mesmo com um leve achatamento da amplitude dos valores percentuais máximos e mínimos, ou seja, menos variabilidade entre as escolas nesses itens, quando comparado aos anteriores, ainda é muito diversa a adaptação realizada nos espaços. Podendo o atendimento a um determinado item que compõe a verificação da acessibilidade arquitetônica das escolas ser um ponto que segrega, pois possibilita maior ou menor autonomia para aqueles que necessitam de um espaço acessível.

Na Figura 8, das escolas PL, AA e AZ, são três refeitórios onde as mesas não têm impedimentos de avanço, os bancos são móveis. Na escola CS, quadrante superior direito da Figura 8, está a imagem da bandeja utilizada para levar o lanche na sala de aula para os estudantes.

FIGURA 8 – REFEITÓRIO



FONTE: O autor (2021).

Pode ser que um aluno tenha na escola o sanitário que se considera adaptado, mas que não condiz com muitos dos elementos já preconizados nas normas. Fechar uma porta, acessar o lavatório, a saboneteira, o papel, a toalha, jogar um papel em uma lixeira tornam-se barreiras dentro do espaço que se prejulga acessível.

Todas as escolas têm sanitários com adaptação, mas não são todos os sanitários das escolas que são adaptados. A Figura 9 contém quatro exemplos de sanitários, sendo a escola CS, representada no primeiro quadrante (superior à esquerda), tem como objetivo mostrar que a bancada do lavatório não tem acesso para avançar sobre ele frontalmente, na parte inferior do móvel, o lado interno da porta de acesso ao sanitário não tem barra para puxar a porta e a maçaneta dificulta o fechamento da porta por não ser do tipo alavanca.

Na escola PL, é possível identificar as barras de apoio no assento sanitário, mas sem acessórios (por exemplo: saboneteira, toalheiro, porta-objeto, entre outros). Na escola AA, a porta de entrada com sentido de abertura incorreto (para dentro), sem puxador horizontal e sem maçaneta do tipo alavanca, e a escola AZ, com a falta de barras de apoio próximas ao assento sanitário, mas com barra de apoio na lateral da bacia de lavatório. Temos quatro tipos de banheiros, dos quais três são considerados acessíveis conforme o Censo Escolar (INEP, 2019) respondido pelas escolas,

evidenciando que, conforme a escola, irá haver a oferta de um sanitário com acessibilidade de acordo com a necessidade local, as necessidades sazonais e não previstas em normas conforme preconizado no caderno de instruções do Censo Escolar (INEP, 2019). Reforçando que a efetivação do direito perpassa a mudança do espaço físico escolar e é dependente da ocupação desses espaços por pessoas com deficiência, dos conhecimentos e exigências das políticas pela comunidade escolar e da direção escolar.

FIGURA 9 – SANITÁRIO



FONTE: O autor (2021).

É curioso também que, ao perguntar sobre as últimas reformas ⁵¹ de acessibilidade arquitetônica realizadas na escola, três diretoras citaram os banheiros.

*Sim, sempre tem. **O banheiro foi arrumado, adaptado, as rampas e o portãozinho.** [...] (DIRETORA 1, 2020, grifo nosso)*

*A gente ajustou a rampa que a gente não tinha, **o banheiro de acessibilidade** aqui na escola também, então a gente foi buscando melhorar para poder atender. [...] (DIRETORA 2, 2020, grifo nosso)*

⁵¹ Foi citado pelas o Programa Escola Acessível do Governo Federal no ano de 2013, hoje inexistente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03/2021.

[...] **os banheiros já tinham, já tem dois banheiros aqui assim**, e acho que foram esses que foram...que foi feito e o piso é... esse tipo assim, ele não é muito... é ele não é muito... *lisinho é melhor né?* (DIRETORA 4, 2020, grifo nosso).

Os relatos mostram que, para as três diretoras, suas escolas têm o banheiro adaptado, o que não é correto afirmar como verificado com os exemplos na Figura 9, pois existem barreiras para sua utilização de forma autônoma, colidindo com a ideia de promover a independência dos estudantes.

Ao mesmo tempo que é identificada pelas gestoras a necessidade da adaptação, não se fiscaliza ou se controla pela escola o que foi realizado e se está em conformidade, que pode ter como causa a desinformação ou o desconhecimento, a falta da solicitação por pessoas que necessitem dos itens observados e exigidos pelas normas vigentes e a fiscalização pelos setores competentes do município, afinal toda a reforma exige um responsável técnico. Também deve ser considerado que há tempo e custo para qualquer adaptação, o que exige planejamento orçamentário, técnico e administrativo para realizar qualquer obra ou reforma na escola. Tais responsabilidades não deviam ser da escola e, sim, pensadas como políticas para o sistema educacional.

A Figura 10 está representando as recepções das escolas, sendo que todas as escolas têm dois níveis de atendimento, mas sem a possibilidade de avançar sob o balcão. As escolas AA e AZ têm o mesmo padrão de recepção, por isso não foi adicionado na mesma imagem.

FIGURA 10 – RECEPÇÃO



FONTE: O autor (2021).

Quanto aos bebedouros, há três exemplos encontrados nas escolas, onde todos atendem às questões do período de pandemia Covid-19 a possibilidade de aproximação com garrafa ou copo. Na Figura 11, no exemplo da escola AA, foi construído um tablado para diferenciar a altura da bica, mas impedindo o acesso frontal ao equipamento, possível de alcance ao lado esquerdo. A escola PL com um bebedouro do tipo garrafão e a escola AZ, com um bebedouro do tipo coluna.

FIGURA 11 – BEBEDOURO



FONTE: O autor (2021).

Os refeitórios, sanitários, recepções e seus mobiliários não estão presentes em todas as escolas por características de funcionamento, mas as escolas que têm tais espaços e mobiliários necessitam de adequação da acessibilidade arquitetônica. No próximo tópico será tratado acerca do espaço para prática esportiva, parque e pátio.

5.1.4 Espaço para prática esportiva, parque e pátio

As quatro escolas têm espaços para a prática esportiva, pátio e parque infantil. Referente ao espaço da prática esportiva, somente uma escola não permite o acesso ao espaço de forma autônoma e com segurança. Mas os espaços para a prática esportiva são amplos, as escolas AZ, AA e CS têm ginásio coberto e somente a escola

AA tem arquibancada. A escola AZ tem um ginásio coberto e para acessá-lo existe um desnível com rampa com alto declive e sem barras laterais de proteção.

A escola PL é a única que não tem cobertura em seu espaço para prática esportiva, limitando em dias de chuva a realização de atividades externas à sala de aula, mesmo com seu pátio parcialmente coberto.

Os pátios das quatro escolas têm cobertura e parte do espaço aberto, mas sem piso tátil, direcional e sem pisos adequados conforme preconizado na NBR 9050 (ABNT, 2015). Em três escolas são pisos de concreto com *paver* e na escola PL, com piso cerâmico, sendo este sem trepidação com maior regularidade e estabilidade.

Todas as escolas têm parques infantis, sendo que a escola que tem menor espaço, a escola PL, utiliza um parquinho móvel de plástico e nenhuma das escolas tem brinquedo adaptado para crianças PAEE.

No quadro a seguir estão as observações realizadas nesses espaços.

QUADRO 19 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA, PARQUE E PÁTIO

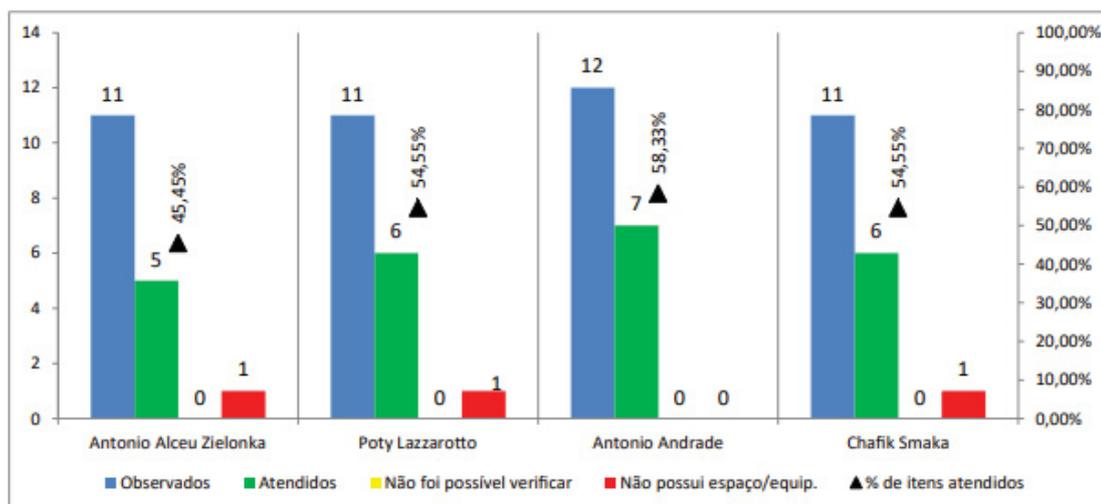
N	Item	AZ	PL	AA	CS
1	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar o espaço para a prática esportiva?	Sim	Sim	Sim	Sim
2	É possível acessar o espaço com autonomia e segurança (cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida)?	Não	Sim	Sim	Sim
3	Os sanitários acessíveis estão próximos ou integrados às demais instalações sanitárias?	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar a arquibancada do espaço para a prática esportiva?	Não possui o espaço ou equipamento	Não possui o espaço ou equipamento	Sim	Não possui o espaço ou equipamento
5	Existe piso tátil direcional e de alerta?	Não	Não	Não	Não
6	O piso é antiderrapante, regular, estável e não trepidante?	Não	Não	Não	Não
7	Tem piso tátil de alerta onde necessário, próximo a desníveis, elevadores, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?	Não	Não	Não	Não
8	Há iluminação artificial?	Sim	Sim	Sim	Sim
9	Há iluminação natural?	Sim	Sim	Sim	Sim
10	No pátio ou espaço de circulação há livre passagem sem interrupções por	Sim	Sim	Sim	Sim

	mobiliário, vaso de planta, elementos suspensos, que ofereçam riscos, etc.?				
11	É possível um cadeirante chegar até o parque infantil, com autonomia e segurança?	Não	Não	Não	Não
12	Existe brinquedo adaptado para a utilização crianças com deficiência e/ou mobilidade reduzida?	Não	Não	Não	Não

FONTE: O autor (2021).

O baixo percentual de atendimento dos itens verificados ocorreu pela falta de acesso ao parque infantil e alguns itens do pátio, como piso trepidante e falta de piso tátil. O resultado das observações está no gráfico a seguir:

GRÁFICO 7 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA, PARQUE E PÁTIO



FONTE: O autor (2021).

Ao tratar do direito à educação e considerar uma perspectiva inclusiva, esses espaços são transformadores para além das salas de aula, pois são neles que o esporte adaptado será descoberto e praticado por todos. Explica Paciorek (2004) que não se trata de práticas esportivas para pessoas com deficiência, mas adaptados pela possibilidade de ser praticado em espaços comuns, em que as pessoas com deficiência interagem com pessoas sem deficiência. Para ilustrar, de acordo com o

Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB, 22⁵², modalidades compõem o programa paralímpico dos Jogos de Verão. Todos na escola podem conhecer, praticar e interagir, com ou sem deficiência, algumas das modalidades oficiais nas escolas, tornando significativos esses espaços para interação.

A seguir, a Figura 12 mostra os espaços para prática esportiva, a escola PL, com o espaço para a prática esportiva com o parque infantil móvel está localizada no primeiro quadrante (lado esquerdo superior). As demais escolas (CS, AZ e AA) são ginásios cobertos, a escola AA mostra ao fundo a arquibancada do ginásio.

FIGURA 12 – ESPAÇO PARA PRÁTICA ESPORTIVA

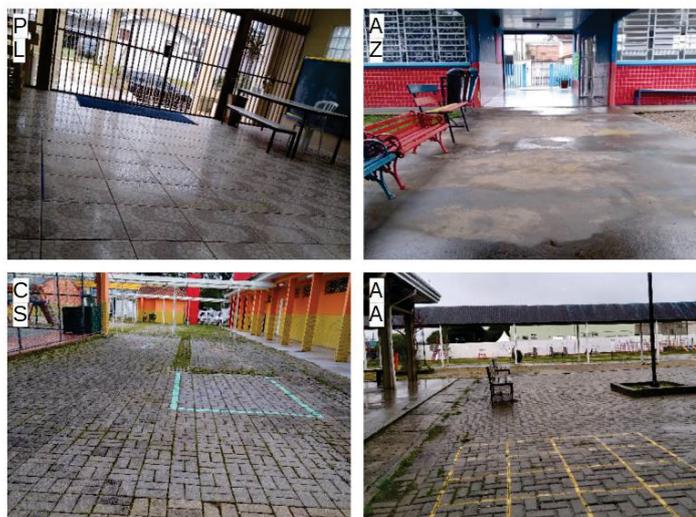


FONTE: O autor (2021).

A Figura 13 mostra os pátios das escolas, sendo as escolas AZ, CS e AA pisos trepidantes e irregulares. A escola PL, no quadrante superior esquerdo, tem um pátio com revestimento cerâmico, mencionado anteriormente. Todos esses pátios têm áreas cobertas e descobertas, mas ao observar os parques infantis na Figura 14, todos são descobertos.

52 Paratriatlo, paracanoagem, atletismo, goalball, natação, tênis em cadeira de rodas, voleibol sentado, basquete em cadeira de rodas, halterofilismo, remo, tiro com arco, bocha, futebol de 5, parabadminton, hipismo, ciclismo, rugby em cadeira de rodas, tiro esportivo, esgrima em cadeira de rodas, judô, tênis de mesa e taekwondo.

FIGURA 13 – PÁTIO



FONTE: O autor (2021).

A Figura 14 mostra que as escolas AA, AZ e CS têm seus parques infantis com brinquedos instalados sobre pedras dificultando seu acesso, além da inexistência de brinquedos adaptados, pois, conforme uma das diretoras informou, inexistem alunos que necessitem de um brinquedo adaptado: *“Olha, aqui como a gente não tem ainda, cadeirantes, nem nada, a gente ainda não tem no parquinho brinquedos específicos, adaptados, mas tão logo a gente receba, a Prefeitura já manda”* [...] (DIRETORA 1, 2020).

Esse depoimento deixa evidente que mesmo com o reconhecimento da necessidade e importância de uma escola acessível, para todos, o processo de adaptação e regularização das escolas e seus equipamentos somente ocorrerá com a presença das pessoas que necessitam dos espaços adaptados e irá ser moroso, pois é um fluxo lento, solicitar, avaliar, conseguir e aprovar recursos, aprovar projeto, licitar, executar, fiscalizar e por último instalar. Essa evidência é importante por indicar a lógica da implementação da política que coloca a inclusão desses alunos nas escolas de classes comuns, como pré-condição para a implementação das políticas educacionais e de acessibilidade.

FIGURA 14 – PARQUE INFANTIL



FONTE: O autor (2021).

O espaço para prática esportiva, parque e pátio observados são espaços que têm seu papel pedagógico e corroboram inclusive com o ECA (BRASIL, 1990), no sentido de ter esses espaços como direito e portanto adaptados: “A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, **lazer, esportes**, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, art. 71, grifo nosso). Isso torna relevantes os registros anteriores e prepara para o próximo tópico, que será tratado acerca da mobilidade entre corredores/anexos, entre pavimentos e sinalização.

5.1.5 Mobilidade entre corredores/anexos, entre pavimentos e sinalização

Todas as escolas deveriam ter mobilidade entre corredores, anexos e sinalização adequada. A mobilidade entre pavimentos pode ocorrer por meio de escada(s), rampa(s) ou equipamentos eletromecânicos (plataforma elevatória, elevador, escada rolante, etc.). Conforme preconizado acerca da mobilidade entre pavimentos, a NBR 9050 (ABNT, 2015) declara em seu item 6.3, que: “[...] é considerada acessível quando atender no mínimo a duas formas de deslocamento vertical”.

Essa observação é importante para desconstruir a ideia que basta somente o elevador ou somente uma rampa para ser considerado acessível quando houver mais de um pavimento. No roteiro de observação realizado, somente duas escolas têm

pavimento superior, sendo uma escola considerada acessível e a outra não (pois tem acesso ao pavimento superior somente por escadas).

As observações realizadas estão no quadro a seguir.

QUADRO 20 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DA MOBILIDADE ENTRE CORREDORES, ENTRE PAVIMENTOS E SINALIZAÇÃO

N	Item	AZ	PL	AA	CS
1	Existem placas de sinalização informando sobre os sanitários, acessos verticais e horizontais e números de pavimentos?	Não	Não	Não	Não
2	A sinalização está disposta em locais acessíveis para pessoa em cadeira de rodas, com deficiência visual, entre outros usuários, de tal forma que possa ser compreendida por todos?	Não	Não	Não	Não
3	Há placas indicando os atendimentos preferenciais disponíveis?	Não	Não	Não	Não
4	Existe piso tátil direcional e de alerta?	Não	Não	Não	Não
5	O piso é antiderrapante, regular, estável e não trepidante?	Não	Não	Não	Não
6	Tem piso tátil de alerta onde necessário, próximo à desníveis, elevadores, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?	Não	Não	Não	Não
7	Há iluminação artificial no corredor?	Sim	Sim	Sim	Sim
8	No espaço de circulação há livre passagem sem interrupções por mobiliário, vaso de planta, elementos suspensos, que ofereçam riscos, etc.?	Sim	Sim	Sim	Sim
9	Há outros andares (pavimentos) no prédio escolar ou anexos?	Sim	Sim	Sim	Sim
10	Tem escadas?	Não	Sim	Sim	Não
11	Tem rampas?	Sim	Não	Sim	Sim
12	Tem elevador ou plataforma elevatória?	Não	Não	Não	Não
13	A rampa/guia tem inclinação adequada?	Não		Sim	Não
14	A largura da rampa permite a passagem de uma cadeira de rodas e uma pessoa ao seu lado?	Não		Sim	Sim
15	Tem faixa de piso tátil de alerta no início e término da rampa?	Não		Não	Não
16	Os corrimãos das rampas são construídos em materiais rígidos e resistente, firmemente fixados às paredes, e oferecem condições de segurança na utilização?	Não		Sim	Não

17	A calçada/piso das rampas é antiderrapante?	Sim	Não possui o espaço ou equipamento	Sim	Sim
18	A calçada/piso das rampas é contínua, regular, estável, sem ressalto ou depressões?	Sim		Sim	Não
19	O corrimão prolonga-se antes do início e após o término da rampa?	Não		Não	Não
20	O piso da cabine do elevador tem superfície rígida e antiderrapante?	Não possui o espaço ou equipamento			
21	Tem sinalização com piso tátil de alerta junto à porta do elevador?				
22	Há espelho ou vidro que permita ao usuário de cadeira de rodas observar obstáculos enquanto se move para trás ao sair do elevador?				
23	O elevador tem corrimão interno fixado nos painéis laterais e de fundo?				
24	O elevador tem sinalização sonora informando o pavimento em equipamentos com mais de duas paradas?				
25	Para qualquer tipo de plataforma: a área de espera de embarque está demarcada?				
26	Se a plataforma é vertical existe dispositivo de comunicação para solicitação de auxílio nos equipamentos e nos pavimentos atendidos para utilização assistida?				
27	Se a plataforma é vertical, existe dispositivo de segurança (cancelas) isolando os locais de chegada e saída do equipamento?				

FONTE: O autor (2021).

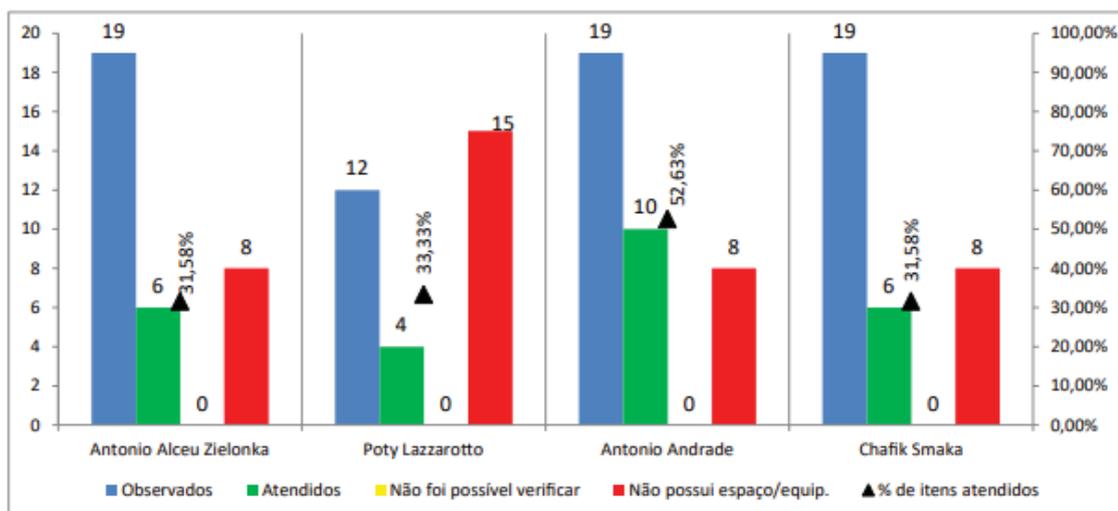
Ao não avaliar questões qualitativas acerca da mobilidade entre pavimento e corredores, por exemplo o Censo Escolar (INEP, 2019), podem não ser identificadas questões de segurança, como inclinações, irregularidades e itens que foram propostos e verificados anteriormente para identificar essas questões, criando barreiras à acessibilidade e à inclusão.

O resultado das observações está no Gráfico 8, sendo que cada escola irá, neste caso, ter um número diferenciado de itens pela existência ou não de pavimento superior e seu tipo, se escada, elevador ou plataforma ou rampa.

Nenhuma escola apresenta plataforma elevatória ou elevador, o que representa oito itens da categoria que não têm espaço ou equipamento. Quanto ao não

atendimento, todas as escolas precisam sinalizar os espaços e acessos com placas de identificação e piso tátil.

GRÁFICO 8 – RESULTADO ABSOLUTO E RELATIVO POR ESCOLA: MOBILIDADE ENTRE CORREDORES, ENTRE PAVIMENTOS E SINALIZAÇÃO

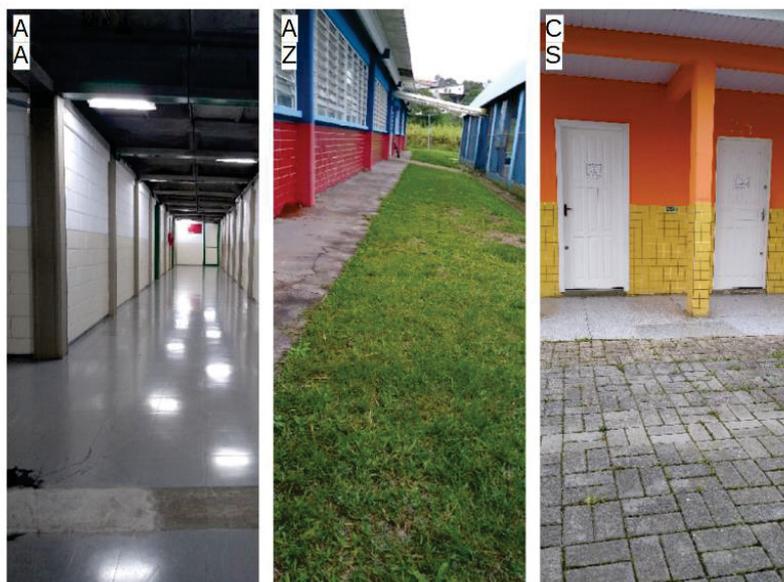


FONTE: O autor (2021).

De forma percentual, o maior atendimento é da escola AA. As demais são equivalentes quanto ao número de atendimento aos itens observados, 32% em média.

A mobilidade entre corredores/anexos foi possível identificar de três formas conforme a Figura 15, que mostra a situação das escolas AA, que tem piso estável e regular. A situação da escola AZ, que se refere à saída para o ginásio através de rampa íngreme, sem corrimãos e com piso irregular, e a situação da escola CS, que mostra piso instável para acessar os anexos da escola.

FIGURA 15 – MOBILIDADE ENTRE CORREDORES



FONTE: O autor (2021).

A mobilidade entre corredores da escola PL atende aos requisitos, que podem ser identificados na Figura 16, mas não a mobilidade entre pavimentos.

Considerando as duas escolas que têm pavimento superior, AA e PL, na Figura 16, estão as duas formas de mobilidade entre pavimentos: a rampa (AA) e a escada (PL). É importante observar a inclinação da rampa, a proteção lateral, seus corrimãos de ambos os lados e a proteção superior, para dias de chuva.

FIGURA 16 – MOBILIDADE ENTRE PAVIMENTOS



FONTE: O autor (2021).

No que se refere à sinalização, há somente identificação nos acessos às escolas conforme Figura 17. Em seu interior, não foram identificadas placas de sinalização informando sobre os sanitários, acessos verticais e horizontais e números de pavimentos.

FIGURA 17 – SINALIZAÇÃO



FONTE: O autor (2021).

Após os resultados apresentados acerca da acessibilidade arquitetônica das escolas, resultado das ocupações dos espaços por pessoas com deficiência e das políticas educacionais implementadas e executadas de forma parcial, as

características das gestoras constituem outra importante fonte de informações. Serão analisados os perfis das gestoras das quatro escolas no próximo tópico.

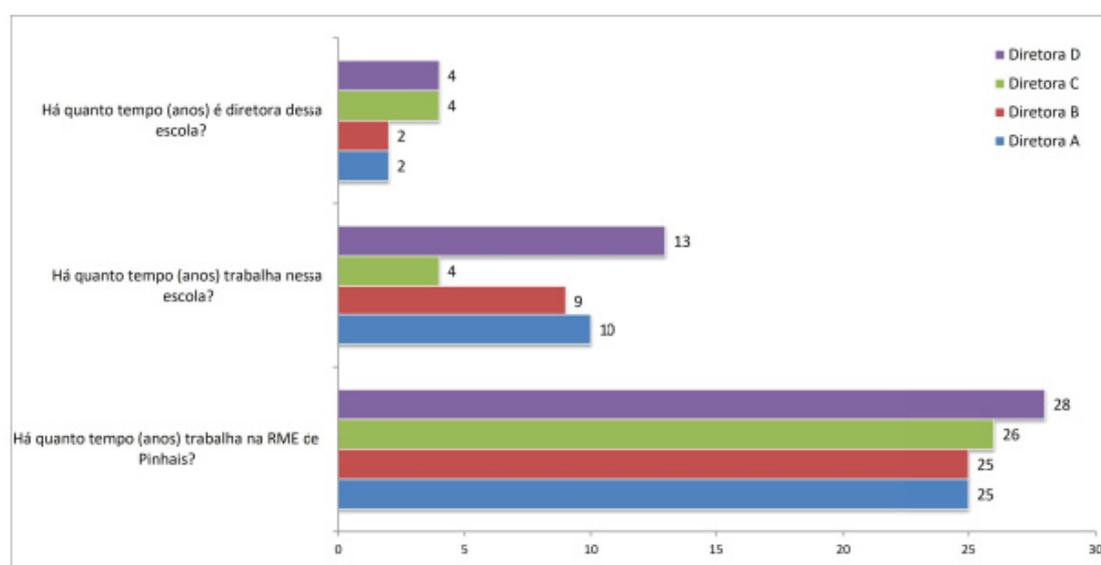
5.1.6 Perfil das gestoras

O perfil acadêmico e profissional das gestoras é semelhante considerando a experiência e a formação. As perguntas realizadas em entrevista presencial para captar o perfil foram: 1. Qual sua formação acadêmica?; 2. Há quanto tempo trabalha na RME de Pinhais? Antes de atuar como diretor atuava como professora (em que etapa/ano)?; e 3. Há quanto tempo trabalha nessa escola? Há quanto tempo é diretor(a) dessa escola?

Todas as diretoras possuem graduação em pedagogia e três dessas possuem especialização na área educacional. A atuação anterior ao cargo de direção foi nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que duas diretoras também atuaram na educação infantil.

O período de atuação na RME de Pinhais, nas escolas e no cargo de direção da escola, estão disponibilizados a seguir.

GRÁFICO 9 – PERFIL DAS DIRETORAS POR ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL, NAS ESCOLAS E NO CARGO DE DIREÇÃO



FONTE: O autor (2021).

Todas as diretoras possuem experiência na RME de Pinhais, com mais de 20 anos. Na escola em que atuam como diretoras, o menor tempo de atuação é de 4

anos e o maior de 13, sendo que todas já exerceram mais de um ano de mandato em sua respectiva escola.

Esse perfil das entrevistadas indica grande experiência na RME de Pinhais, conhecimento da escola em que atuam e da comunidade escolar, pelos anos de atuação na gestão e fora dela nas escolas.

Ao questionar sobre os desafios da gestão escolar, foi unânime o desafio de gerir pessoas, nas palavras das entrevistadas:

Relacionamento interpessoal, gestão de pessoas, esse é o maior desafio. Não é gestão de recursos, isso a gente dá jeito, mas... depender que o outro faça seu trabalho, o trabalho dele, é muito difícil numa gestão. (DIRETORA 1, 2020, grifo nosso)

[...] Então a gente tem que gerir tudo dentro de uma escola, **lidar com a comunidade, lidar com os professores, tem um lado humano, tem o lado predial também, da infraestrutura**. Então a gente tem que entender todo esse perfil, eu vejo assim, que o saber lidar com o ser humano acho que é uma coisa hoje, essencial no mercado de trabalho. [...] (DIRETORA 2, 2020, grifo nosso)

Desafios em lidar com as **diversidades de opiniões, bem como, aceitar as mudanças em prol da Educação**. Fazer com que as pessoas façam e ajam diferente. (DIRETORA 3, 2020, grifo nosso)

*Eu acho que é o atendimento as pessoas né...Eu acho assim você entender os dois lados, porque você tem que entender o lado dos Pais, compreender entender o lado dos professores e no sentido de fazer essa ponte entre os dois. **Eu acho que o mais difícil é humano. Recurso você corre atrás, que nem a gente tem o apoio da secretaria, querendo ou não, demora um pouquinho? demora... demora**. Como qualquer recurso a gente quando quer fazer alguma coisa também depende, mas você consegue. Então eu acho que o trabalhar com as pessoas de gerenciar. Isso é mais difícil. [...]* (DIRETORA 4, 2020, grifo nosso)

As diretoras deixam claro o lado complexo de lidar com as pessoas, mas também citam a infraestrutura da escola. Por um lado, é preocupante o discurso de que os recursos não são problemas, pois grande parte da justificativa pela não adequação dos espaços físicos é a falta de recursos financeiros pelos municípios, além da morosidade das verbas recebidas, licitação quando necessário e execução das obras.

Ao questionar de forma específica as dificuldades na gestão considerando as pessoas com deficiência, foi declarado na entrevista o suporte ativo que a Secretaria Municipal de Educação oferece para as diretoras, a necessidade de trabalhar a formação de professores, o desafio do contato com a diferença e suas especificidades:

Na unidade um dos maiores desafios que a gente está trabalhando é a formação de professores. Muitas professoras já têm um maior domínio, mas

algumas ainda, as mais novas, que estão entrando agora a formação ainda não dão conta. A gente ainda tem muito para trabalhar. (DIRETORA 1, 2020)

Hoje a gente tem muito apoio da secretaria, a gente atende duas crianças com síndrome de Down na escola, uma mais severa e a outra mais moderada. A gente atendeu o José aqui, não era minha gestão, mas quando professora eu era professora dele também em alguns momentos de área. E então assim, é tudo uma adaptação para gente, é novo, a gente trabalhar com as crianças assim, até porque, um tempo atrás, a gente não tinha tanta criança inclusa, de inclusão, como a gente tem hoje. Eu acho que isso é muito rico para gente. [...] (DIRETORA 2, 2020)

Desafios são na questão da aceitação, do olhar mais criterioso na questão da avaliação, e lidar com habilidades e necessidades que a pessoa tem, e propõe. (DIRETORA 3, 2020)

Na escola eu vejo assim é... a prefeitura, a gente vai solicitando e como eu te falei, a gente vai conseguindo fazer essas mudanças a secretaria ela tem uma política de procurar ajudar, e de atender, então assim, seja qualquer inclusão, é. Nós sempre temos o apoio da secretaria e isso eu acho que é importante, porque faz com que você corra atrás. Ó recebi isso, o que que eu faço? [...] Em 2012 se eu não me engano, veio um dinheiro específico do MEC desse do PDDE que era para inclusão, que foi onde a gente colocou essas barras na entrada. [...] (DIRETORA 4, 2020)

Com essas respostas é perceptível certa indecisão de lidar com a inclusão, com o novo, pois de um lado existe a obrigatoriedade de incluir, do outro, as condições necessárias que nem sempre são suficientes e chegam a tempo para realização da inclusão, pois são diversas.

As falas das diretoras mostram que o desafio tem mais relação com a questão de relacionamento, de como trabalhar com os estudantes, em geral, as questões relacionadas à infraestrutura escolar parecem não ser tão problemáticas. Contudo, a infraestrutura escolar, apesar de não representar um percentual muito grande do montante de recursos educacionais, necessita de ampliação dos investimentos e planejamento para sua execução, de forma a garantir a plena efetivação do direito à educação para todos, um desafio que ainda precisa ser enfrentado, como será observado no próximo item, que apresentará um resumo dos dados apresentados nos 5 grupos.

5.1.7 Resumo dos dados e a desigualdade compilada

Foram apresentados os resultados das observações nas escolas por grupos de espaços. Para analisar de forma geral as quatro escolas em relação aos itens propostos e observados, chegou-se a esse resultado, totalizando 363 itens

observados, 158 atendidos, sem a possibilidade de verificação 5 e 64 itens que as escolas não possuem, seja espaço ou equipamento.

A tabela a seguir informa os totais mencionados e a observação dos itens de cada escola, conforme as análises realizadas.

TABELA 7 – RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS EM PINHAIS, 2020*

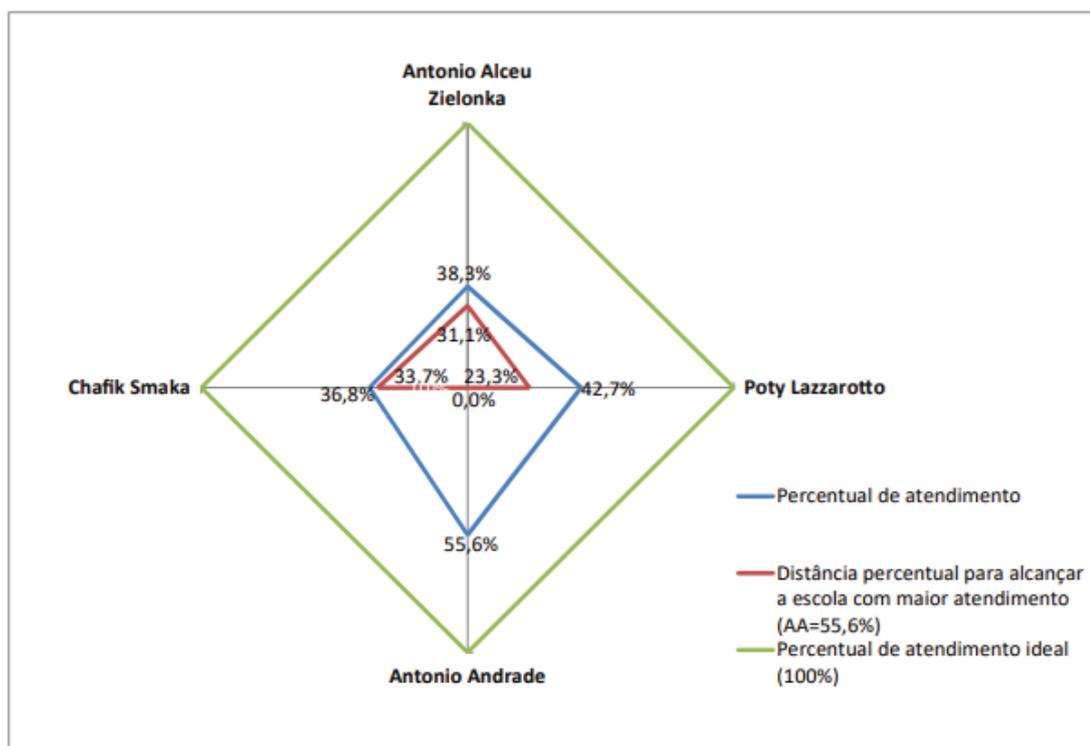
Escola	Itens			
	Observados	Atendidos	Não foi possível verificar	Não possui espaço/equip.
Antonio Alceu Zielonka	94	36	0	14
Poty Lazzarotto	75	32	5	28
Antonio Andrade	99	55	0	9
Chafic Smaka	95	35	0	13
TOTAL	363	158	5	64

FONTE: O autor (2021).

*desconsidera auditórios

No gráfico a seguir, estão as quatro escolas e três variáveis extraídas do quadro anterior. Sendo o percentual de atendimento calculado pela quantidade de itens atendidos em relação aos itens observados por escola ($\frac{\text{itens atendidos}}{\text{itens observados}} * 100$). A distância percentual para que a escola alcance a escola com maior atendimento aos itens de acessibilidade arquitetônica, neste caso a escola AA com 55,6% de atendimento dos itens. Calculado pelo percentual de atendimento da escola em relação a escola AA ($1 - \frac{\% \text{ de atendimento da escola}}{55,6\%}$) e o percentual idealizado, que seria 100%.

GRÁFICO 10 – PERCENTUAL DE ATENDIMENTO E DESIGUALDADE ENTRE AS ESCOLAS ANALISADAS



FONTE: O autor (2021).

Os atendimentos percentuais das escolas são: AA (55,6%), PL (42,7%), AZ (38,3) e CS (36,8%). Sendo que a escola PL não tem acesso ao pavimento superior, o que deve ser considerado grave pelo “tamanho” da barreira que não permite acessar as salas de aula. Nenhuma escola tem uma rota acessível⁵³, que permita ocupar os espaços das escolas conforme o conceito⁵⁴ do termo inscrito em lei e este retrato impede que pessoas com deficiência tenham assegurados o direito à educação.

Para que as escolas PL, AZ e CS se aproximem da escola AA é necessário atender a 23,3%, 31,1% e 33,7% dos itens observados em cada escola, respectivamente. Essa desigualdade nas escolas e entre escolas, produzida pela falta

53 “[...] trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecte os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência e mobilidade reduzida. A rota acessível pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, pisos, corredores, escadas e rampas, entre outros” (ABNT, 2015, p. 5).

54 “[...] 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).

da acessibilidade arquitetônica, é relevante e deve ser analisada de forma sistêmica, para seu enfrentamento. Pois pode a acessibilidade arquitetônica ser um dos muitos mecanismos de seleção escolar.

Explica Fonseca (2013) que os elementos físicos de uma escola podem afetar o conforto, o bem-estar e a atitude da comunidade escolar. Mas quando transposto para uma escola que tem barreiras arquitetônicas, torna-se impeditivo, tornando a escola excludente às pessoas com deficiência física e com dificuldade de locomoção.

Entende-se que a desigualdade da acessibilidade arquitetônica compõe o conjunto díspar e complexo de causas da desigualdade escolar, conforme apresentam Oliveira *et al.* (2013), corroborando que a igualdade de oportunidades se torna cada vez mais distante entre as escolas e da legislação vigente.

É notório que as evidências identificadas aqui corroboram com a literatura apresentada e avançam de forma meticulosa na identificação da desigualdade da acessibilidade arquitetônica nas escolas. Isso permite identificar e avaliar a implementação das políticas educacionais voltadas à inclusão e à acessibilidade arquitetônica, e com isso, a promoção da garantia do direito à educação para todos.

A seguir, as considerações finais deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todos os cuidados necessários, o caminhar com esse estudo de caso, junto ao enfrentamento de uma pandemia, possibilitou experimentar escolas vazias, poucos funcionários trabalhando e a obrigatoriedade da utilização de máscaras. Não foi possível conhecer o rosto das pessoas e suas expressões, mas em todas as quatro escolas visitadas, existiam profissionais preparando a escola para receber seus alunos. Limpeza, organização, preparação de material, pinturas, atendimento à comunidade, tudo isso também foi evidenciado na observação em campo.

O resultado deste trabalho mostra que há muito para avançar nas escolas municipais de Pinhais em relação à acessibilidade arquitetônica e que somente ocorrerá com a compreensão que o direito à educação engloba o direito à acessibilidade. A existência de políticas educacionais sob a perspectiva inclusiva auxilia na implementação da acessibilidade arquitetônica, ficou evidente o descumprimento de normas e o mecanismo de mudança desses espaços públicos

coletivos, que somente ocorrerá com a ocupação desses espaços por pessoas com deficiência, seja por funcionários, alunos ou pais, toda a comunidade escolar.

Somente os dados quantitativos não permitem o diagnóstico da realidade das escolas sobre o tema, tornando fundamental a avaliação qualitativa uma vez que os parâmetros inscritos em normas técnicas não são conhecidos ou executados pela gestão das escolas e seus interlocutores. Precisam ser avaliados por equipes técnicas que nem sempre compõem os conselhos que são os responsáveis pela autorização de funcionamento das escolas.

Foi possível responder à questão-problema deste trabalho com as técnicas de pesquisa propostas para identificar de que forma está sendo garantida a acessibilidade arquitetônica para o acesso e permanência dos alunos com deficiência física em escolas que ofertam anos iniciais do ensino fundamental no município de Pinhais.

Os espaços observados foram: entorno da escola e entradas, biblioteca ou sala de leitura, refeitório/copas, sanitários (coletivos), estacionamento, sinalização, espaço para prática esportiva, sala de aula, pátio, mobilidade entre espaços (corredores/anexos), bebedouro, mobilidade entre pavimentos, recepção, auditório, laboratórios e parque infantil.

O total de itens observados nas quatro escolas foram 363, sendo 158 itens atendidos que representa em média 43,53% de atendimento dos itens observados. Indicando que podem ou não ser impeditivos para que se tenha oportunidades iguais na escola e na rede municipal, tornando escolas seletivas e por consequência excludentes.

A acessibilidade arquitetônica é uma das características da escola que promove a igualdade de oportunidade, de tratamento e de conhecimento auxiliando no desenvolvimento dos estudantes e tornando o espaço escolar um conjunto de ambientes democráticos. De outra quadra, sua falta, evidenciada neste trabalho, gera uma desigualdade que exclui em seu grau máximo, mas que pode oprimir e impedir o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia. É o caso do acesso a uma biblioteca ou a uma sala, que somente com o auxílio de outras pessoas é possível pela existência de um desnível (degrau na porta de entrada).

A escola com maior percentual de atendimento e menor inexistência de itens foi a Escola Antonio Andrade com 55,55% de atendimento. O referencial quantitativo deve ser utilizado com cuidado, pois um item pode impedir o acesso à escola de forma

autônoma e segura. Não existe uma escola 100% acessível, mas uma escola com maior garantia de elementos da acessibilidade arquitetônica e maior promotora de autonomia e segurança. Lembrando que o roteiro elenca elementos presentes em normas nacionais, que deveriam ser observados para garantir a efetivação do direito, mas também da liberdade de locomoção e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência.

A desigualdade das escolas que ofertam a mesma etapa no mesmo município, através do mecanismo da Desigualdade Efetivamente Mantida de Lucas (2001), foi evidenciado e ao identificar o tamanho da desigualdade no conjunto de itens observados no aspecto da acessibilidade arquitetônica ficou cristalino que a ideologia da igualdade de oportunidade e de tratamento explicada por Crahay (2010) se faz presente nas conduções e tomadas de decisões para mudança pelas gestoras, pois não se percebe a acessibilidade arquitetônica, como algo necessário para a escola, mas sim, como reformas necessárias se houver um indivíduo que necessite. Isso explica as distâncias percentuais entre as escolas, pois as escolas com maior percentual de atendimento aos itens observados, são as que apresentam, no caso da escola AA, e que já tiveram, no caso da escola PL, estudantes com deficiência física. Não foi identificada relação com o ano de funcionamento ou número de estudantes, mas a presença de alunos que precisam da acessibilidade arquitetônica nas escolas, relatado em entrevista pelas diretoras.

Ainda com adaptações realizadas, a acessibilidade arquitetônica foi identificada como mecanismo de seleção para o acesso e permanência nas escolas para um público específico. Mostrando a falta dos conceitos do Desenho Universal, da própria legislação e das normas, que indicam parâmetros para construir e adaptar ambientes e mobiliários, tornando-os acessíveis.

Fica evidente um ciclo vicioso, em que o aluno que precisa da acessibilidade arquitetônica acessa uma escola que não está adaptada, com isso, renuncia o desenvolvimento da autonomia, da segurança e da oportunidade de conhecimento. Este e seus familiares com esperança de que as mudanças aconteçam, solicitam para a gestão. Com a solicitação, deve ser apresentado projeto, recursos e o planejamento para execução e aprovação, afinal são obras de infraestrutura e requerem tempo. Tal morosidade faz com que se naturalize a dependência, a segregação e o tratamento diferenciado para acessar, utilizar e interagir nos espaços da escola. Conforme os prazos, ocorre evasão para uma escola considerada “mais acessível” ou pela

progressão das etapas, deixando de ser priorizada a adequação da escola justificado pela não existência de pessoas que “precisam”, mudança de gestão, recursos técnicos, financeiros, impossibilidade de reformas com a escola em funcionamento e muitas outras, retornando à situação inicial e mostrando inércia na adaptação das escolas e na garantia do direito à educação e reforçando a ampliação das políticas educacionais com vistas à acessibilidade.

É necessário o aprimoramento do roteiro de observação, para aprofundar o diagnóstico local e as análises, como identificar o número de acessos, de rampas, escadas, os equipamentos utilizados em aulas, para prática esportiva, por exemplo. Também, para melhor diagnosticar a oferta do município, realizar o roteiro de observação e entrevistas junto as 21 escolas que ofertam o EF-AI. Além disso, análises da política do município para a educação especial e as ações do conselho municipal de educação podem complementar as observações aqui apresentadas.

Na perspectiva do monitoramento das políticas educacionais através do Censo Escolar, ou de um levantamento específico, que não necessariamente precisaria ocorrer anualmente, seria possível uma avaliação qualitativa da acessibilidade arquitetônica com os itens aqui apresentados e outros a serem incluídos. Tal diagnóstico contribuiria no diagnóstico dos sistemas de ensino e colaborariam para pensar políticas que superem os desafios de acessibilidade arquitetônica. Seria necessário pensar um levantamento que extrapole a dimensão do ter ou não ter que seja feito tomando como base as normativas definidas para acessibilidade.

A garantia do direito à educação das pessoas com deficiência em classe de ensino comum inscrito na Constituição Federal, Leis e Decretos é fruto de lutas históricas retratadas aqui neste estudo e atualmente está ameaçada por um decreto publicado no dia 30 de setembro de 2020. O Decreto nº 10502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – com título simpático, seu texto é perverso, pois segrega e exclui. Sem consulta às organizações da sociedade civil e o próprio Conselho Nacional de Direito das Pessoas com Deficiência – CONADE, foi construído e decretado de forma não democrática, sem participação do próprio colegiado, o que fez surgir muitas notas de repúdio e indignação.

De forma prática, na Câmara dos Deputados foi apresentado o Projeto de Decreto Legislativo nº 429/2020, proposto pelo Deputado Paulo Pimenta (PT/RS), que susta a aplicação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Também, no

Senado Federal, por meio do Projeto de Decreto Legislativo nº 441, de 2020 pelo Senador Paulo Rocha (PT/PA), Senadora Zenaide Maia (PROS/RN) e Senador Humberto Costa (PT/PE), que tem como objetivo a sustação do mesmo decreto.

No início do mês de dezembro de 2020, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590⁵⁵.

Por fim, a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares em classes comuns é elemento de disputa, pois há muito espaço para ocupar, pessoas para conscientizar e as políticas públicas educacionais são fundamentais para que as barreiras arquitetônicas sejam eliminadas garantindo uma escola acessível para todos com autonomia e segurança para toda a comunidade escolar.

55 **Decisão:** O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas. Falaram: pelo interessado, a Dra. Izabel Vinchon Nogueira de Andrade, Secretária-Geral de Contencioso da AGU; pelo amicus curiae Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Dra. Ana Claudia Mendes De Figueiredo; pelo amicus curiae Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência – AMPID, o Dr. Joelson Dias; pelo amicus curiae Rede Nacional Primeira Infância – RNPI, o Dr. Caio Leonardo Bessa Rodrigues; pelo amicus curiae Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade – APABB, o Dr. Cahue Alonso Talarico; pelo amicus curiae Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores – GAETS, a Dra. Renata Flores Tibyriçá, Defensora Pública do Estado de São Paulo; pelo amicus curiae Instituto Alana, a Dra. Thaís Nascimento Dantas; pelo amicus curiae Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, o Dr. Bruno César Deschamps Meirinho; pelo amicus curiae Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências – CRPD, o Dr. Rafael Koerig Gessinger; pelo amicus curiae Associação Paulista de Autismo – AUTSP, a Dra. Camilla Cavalcanti Varella Guimarães Junqueira Franco; e, pelo amicus curiae Ministério Público do Estado de São Paulo, o Dr. Mário Luiz Sarrubbo, Procurador-Geral de Justiça de São Paulo. Plenário, Sessão Virtual de 11.12.2020 a 18.12.2020.

REFERÊNCIAS

AMORIM, L. B.; AUGUST, G. **A distinção entre regras e princípios segundo Robert Alexy**. Esboço e críticas. 2005.

APAE. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. São Paulo: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

ARANHA, M. S. F. **A deficiência através da história: da invisibilidade à cidadania**. PUC-Rio – Certificação Digital nº 0812002/CA. P. 27-53. 2010. Disponível em: www.2.dbb.puc-rio/pergamum/tesesabertas/0812002_10_cap_2.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2008.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 15.599**: Comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 16.537**: Sinalização tátil no piso. Diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro, 2016.

BARBOSA, L. M. R. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** Tese de doutorado em Educação. Orientação: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira. São Paulo: USP, 2013.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia Assistiva**. 2006. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 1 maio 2018.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONFIM, S. R. DE F. **Política educacional e as condições materiais e estruturais das escolas municipais de Curitiba**: um olhar a partir dos estudantes vinculados ao programa bolsa família. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Prof.º Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz Curitiba: UFPR, 2018.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição do Império do Brasil**. Brasília. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. São Paulo. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**.

Brasília. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**.

Brasília. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1969). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº. 10.048 de 8 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2000.

Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº. 10.098 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.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 3.071 de 01 de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.** Brasília, DF, 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil.** Brasília, DF, 1916. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.406-2002?OpenDocument. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.664 de 29 de abril de 2008. **Dispõe sobre a efetivação de ações de saúde que assegurem a prevenção, a detecção, o tratamento e o seguimento dos cânceres do colo uterino e de mama, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11664.htm. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.362 de 23 de novembro de 2016. **Altera a Lei nº 11.664, de 29 de abril de 2008, que "dispõe sobre a efetivação de ações de saúde que assegurem a prevenção, a detecção, o tratamento e o seguimento dos cânceres do colo uterino e de mama, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS", para assegurar o atendimento às mulheres com deficiência.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13362.htm. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: **Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 24 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. **Dispõe sobre o censo anual da educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm. Acesso em: 24 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 24 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 08, de 05 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, Acesso em: 14 mar 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm, Acesso em: 14 mar 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm, Acesso em: 14 mar 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 4/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Distribuição de oportunidades educacionais: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado em Educação. Orientação: Prof. Dr. Márcio da Costa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, p. 56, 1993.

BYRNE, D.; MCCOY, S. Effectively Maintained Inequality in Educational Transitions in the Republic of Ireland. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 49–73, 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?** 2. ed., São Paulo, 2011. Disponível em: <http://campanha.org.br/acervo/2a-edicao-2011-educacao-publica-de-qualidadequanto-custa-esse-direito/>. Acesso em: 18 jan 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQi e CAQ no PNE: quanto custa a educação de qualidade no Brasil?** Coordenação Geral, Daniel Cara. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-dequalidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CAMPOS, B. C.; CRUZ, B. D. P. A. **Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro**. Revista de Administração Pública, v. 43, n. 2, p. 371–393, 2009.

CARDOSO, T. A. **Estruturação do processo decisório para reforma de edificações escolares públicas do ensino fundamental utilizando o método multicritério de apoio à decisão – construtivista (MCDA-C)**. Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção Civil. Orientação: Profa. Dra. Adriana de Paula Lacerda Santos. Curitiba, UFPR, 2017.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, E. S. **Estudo do resultado na prova brasil de 2011 das escolas com estudantes beneficiários do programa bolsa família**. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Orientação: Professor Dr. Joaquim José Soares Neto. Brasília: UNB, 2014.

CAVALCANTE, D. G. **O Impacto da Infraestrutura Escolar no Rendimento dos Alunos O Impacto da Infraestrutura Escolar no Rendimento dos Alunos**. Dissertação de mestrado em Ciências Econômicas. Orientação: Prof. Dr. Moisés de Andrade Resende Filho. Brasília: UNB, 2014.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CONADE). Resolução nº 1/2020 de 05 de março de 2020. **Aprova e regulamenta o artigo nº 2 da Lei Brasileira de Inclusão, 2015**. Brasília, DF. 2020.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa. Instituto Piaget. 2000.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, 2013.

COSTA, A. J. D. S. **O espaço em escolas públicas municipais de Florianópolis e sua implicação nas escolhas**. Dissertação de mestrado em Educação Física. Orientação: Prof. Dr. Jaison José Bassani. Florianópolis: UFSC, 2015.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245–262, 2002. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 de mar. 2018.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1187–1209, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

DALLAGNOL, R. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli. Chapecó: UFFS, 2015.

DIETRICH, P.; LOISON, M.; ROUPNEL, M. Articular as abordagens quantitativa e qualitativa. In: PAUGAM, S. (org.). **A pesquisa sociológica**. RJ: Vozes, 2013.

DIRETORA 1. **Entrevista**. [ago. 2020]. Entrevistador: Raphael Demóstenes Cardozo. Pinhais, 2020. 1 arquivo .m4a (11:53 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

DIRETORA 2. **Entrevista**. [ago. 2020]. Entrevistador: Raphael Demóstenes Cardozo. Pinhais, 2020. 1 arquivo .m4a (14:25 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

DIRETORA 4. **Entrevista**. [ago. 2020]. Entrevistador: Raphael Demóstenes Cardozo. Pinhais, 2020. 1 arquivo .m4a (22:07 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Inep, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: 5 fev. 2018.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 18 (2), p. 113-118. 2004.

FALCIANO, B. T.; SANTOS, E. C. DOS.; NUNES, M. F. R. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 880–906, 2016.

FALCIANO, B. T. **A trajetória escolar de crianças desde a Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental: a construção de uma metodologia a partir do Censo da Educação Básica**. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FERREIRA, N. S. DE A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 jul. 2018.

FIDELIS, G. A. **A contribuição de aulas práticas apoiadas na aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem de biologia**. Tese de Doutorado em Educação para a ciência e matemática. Orientação: Prof^a. Dra. Dulcinéia Ester Pagani Gianotto. Maringá: UEM, 2017.

FILHO, C. DE B.; NETO, I. DE A. C. Evolução do Conceito de Cidadania. In: **Revista Ciências Humanas**. V. 7, nº 2, 2001. Disponível em: <http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/revista>. Acesso em: 9 mai. 2019.

FONSECA, D. A. C. DA. **O espaço escolar e sua contribuição para o ensino de língua estrangeira moderna: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt. Presidente Prudente: UNIOESTE, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed UNESP. 2000.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do grande abc paulista. **Holos**, v. 33, n. 1, p. 139–154, 2016. Disponível em: <http://search.proquest.com/docview/1929693184/>. Acesso em: 7 jul. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. DA G. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **SER Social**, v. 15, n. 33, p. 301, 2013. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/eILxHih2XPIto00h4990.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

HARRIS, A.; ENFIELD, S. **Disability, Equality, and Human Rights: A Training Manual for Development and Humanitarian Organisations**. 1^a ed. GB: Oxfam, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2007**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 30 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 30 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 30 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 30 jan. 2020.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; MOREIRA, D. C.; DELIBERADOR, M. S. O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário. In: Salgado, M. S.; Rheingantz, P. A.; Azevedo, G. A. N.; Silvos, M. M. (orgs.). **Projetos complexos e seus impactos na cidade e na paisagem**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ; ANTAC, 2012. Disponível em: <http://www.dkowaltowski.net/wp-content/uploads/2014/07/O-programa-arquitetonico-SBQP-2012.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIMA, A. B. Os Planos Estaduais de Educação e a gestão democrática: Uma Análise das estratégias estaduais. **Cadernos de estudos e Pesquisas em Políticas educacionais**. p. 239–264, 2014. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3980>. Acesso em: 11 jun. 2018.

LOPES, L. DE F. Artigo 1 Propósito. In: **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Brasília, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/321300?seq=1>. Acesso em: 7 mar. 2020.

LUCAS, S. R. An Archaeology of Effectively Maintained Inequality Theory. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 8–29, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/abs>. Acesso em: 7 mar. 2020.

LUCAS, S. R.; BYRNE, D. Seven Principles for Assessing Effectively Maintained Inequality. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 132-160, 2017.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MARTEL, L. DE C. V. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática constitucional inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, p. 89-113, 2007.

MEDEIROS, M. Pobreza, **Desenvolvimento e Deficiência**. Nicarágua: Banco Mundial, 2005.

MELO, M. W. S. Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. **Sitientibus**, v. 44, p. 113-127, 2011. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos6.pdf. Acesso em: 4 set. 2018.

MELLO, A. G. DE. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: Do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A. G. DE; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: Interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635–655, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/03.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

MENDES, C. S. **Análise das condições de acessibilidade em equipamentos públicos educacionais no município de Passos – MG**. Dissertação de mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Pública. Orientação: Prof. Dr. Mauro Ferreira. Franca: UNESP, p. 163, 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.), 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. UFU, p. 1–7, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf. Acesso em: 6 mai. 2019.

MONTEBELO, R.; ORLANDO, A.; PORTO, D.; ZANIRO, D.; FABBRI, S. SRAT (Systematic Review Automatic Tool) – Uma Ferramenta Computacional de Apoio à Revisão Sistemática. V EXPERIMENTAL SOFTWARE ENGINEERING LATIN AMERICAN WORKSHOP, ICMC-São Carlos, p. 10, 2007.

MONTEIRO, E. S. **A implementação do programa mais educação no município de Dourados-MS: concepções e práticas**. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Prof.^a Dr.^a Elisângela Alves da Silva Scaff. Dourados: UFGD, 2016.

MORIMOTO, R. M. **Análise do espaço construído da rede de educação infantil no município de Camboriú/sc através do método AHP**. Dissertação de mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental. Orientação: Prof.^o Dr. Francisco Henrique de Oliveira. Florianópolis: UDESC, 2017.

NASCIMENTO, G. D. C.; GROSSI JUNIOR, G.; PEREIRA, J. M. Planos Municipais de Educação – perfil dos Municípios que não possuíam Plano Municipal de Educação no segundo ano de vigência da Lei N. 13.005/14. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 108, 2017.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R. DE.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. DE. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78–99, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v24n54/v24n54a05.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NUNES, D. R. DE P. Necessidades Educacionais Especiais: Do que estamos falando? **Revista Educação em Questão**, v. 31, n. 17, p. 1–11, 2008. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2011197202be9c621482d12cc014168a/nee_do_que_estamos_falando_debora_nunes.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Os 25 anos da Constituição de 1988: reflexões sobre o direito à educação de qualidade. In: LEITE, Y.; MILITÃO, S. E LIMA, V. **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. CURITIBA: CRV, P.29-42, 2013.

OLIVEIRA, R. P. DE; ARAUJO, G. C. DE. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 ago. 2018.

OLIVEIRA, D. A. L. DE. **Análise da consonância dos programas nacionais de educação com os déficits de infraestrutura das escolas públicas do Brasil: possibilidades e desafios à descentralização**. Dissertação de mestrado em Gestão Pública. Orientação: Prof.^a Dr^a Maria Raquel Gomes Maia Pires. Brasília: UNB, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York: ONU, 13/12/06.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993)**. São Paulo: Centro de Vida Independente Araci Nallin, 1996, p. 26.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Washington**, 1999.

ORMOND, M. R. E. Retratos da estrutura física escolar e suas implicações no atendimento de crianças da educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 4, p. 232-242, 2015.

PACIOREK, M.J. Esportes adaptados. In: WINNICK, J.P. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004. p.36-53.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, n. 41, p. 197–213, 2011.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Edição digital. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINHAIS. Lei nº 1.059 de 28 de dezembro de 2009. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação**. 2009. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/863161/lei-1059-09-pinhais>. Acesso em: 8 set. 2020.

PINHAIS. Deliberação nº 01/2011. **Princípios e normas para a Educação Especial, modalidade da educação básica para o alunado foco da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Pinhais**. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Educação Básica. Pinhais, Paraná. Aprovada em 19 de abril de 2011.

PINHAIS. Decreto nº 610 de 21 de agosto de 2020. **Estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) considerando a classificação de pandemia pela Organização Mundial De Saúde (OMS)**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/pinhais/decreto/2020/61/610/decreto-n-610-2020-estabelece-medidas-temporarias-de-prevencao-ao-contagio-pelo-novo-coronavirus-covid-19-considerando-a-classificacao-de-pandemia-pela-organizacao-mundial-de-saude-oms>. Acesso em: 7 out. 2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli (org.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, p. 1-146, 2004.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, Â. M. A. E; VIEIRA, N. F. C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Rev. enferm. UERJ, v. 15, n. 2, p. 276–283, 2007.

RAMOS, M. A. S.; FARIA, P. M. M.; FARIA, Á. F. L. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 474, p. 17, 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=12610&dd99=view>. Acesso em: 7 fev. 2018.

RODOPOULOS, A. S. O. **Infraestrutura escolar e formação: uma análise acerca da consciência cindida dos estudantes do ensino médio**. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Professor Dr. Odair Sass. São Paulo: PUC, 2017.

RODRIGUES, B. DA C. L. **Avaliação do impacto da utilização de Parceria Público-Privada para a construção e operação de Unidade Municipais de educação infantil em Belo Horizonte**. Dissertação de mestrado em Administração. Orientação: Prof. Dr. César Zucco Júnior. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

ROMANINI, A.; MARTINS, M. S. **Projeto de habitação de interesse social inclusiva**, p. 15, 2013.

SÁ, J. DOS S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386–413, 2017. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200001&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2018.

SASSAKI, R. K. **Terminologia Sobre Deficiência Na Era Da Inclusão**. Mídia e Deficiência, p. 6-9, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7 a. edição Pessoa, Rio de Janeiro, WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 12 abr. 2018.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea, 2007. (Texto para discussão, 1267). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política educacional e instrumentos de avaliação**: pensando um índice de condições materiais da escola. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Profa. Dra. Andréa Barbosa Gouveia. Curitiba: UFPR, 2010.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. Tese de doutorado em Educação. Orientação: Prof^a. Dra. Andréa Barbosa Gouveia. Curitiba: UFPR, 2014.

SCHNEIDER, G.; ALVES, T.; CARDOZO, R. D. Análise do Custo para adequação da Infraestrutura Física das escolas com Base em Padrão de Qualidade de Referência. **Anais FINEDUCA**, V, p. 1-7, 2017. Disponível em: <http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Políticas/políticas-13.pdf>. Acesso em: 6 set. 2018.

SCHNEIDER, G.; GOUVEIA, A. B. Qualidade de escola: uma proposta de índice para as condições materiais de escolas a partir de dados contextuais do Saeb. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 8, n. supl.1, p. 59–82, 2011. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/236/226>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SCHMIDT, J. J. **Estrutura e desempenho escolares**: Estudo da relação entre esses fatores na qualidade do ensino médio na região de Londrina-PR. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Baltar. Londrina: UEL, 2015.

SILVA, E. B. **Acesso e universalização da biblioteca escolar como condição de qualidade na educação básica**. Dissertação de mestrado em Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Gabriela Schneider. Curitiba: UFPR, 2020.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – idesP.

Perspec, v. 23, n. 1, p. 29–41, 2009. Disponível em:

http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf. Acesso em: 17 mai. 2018.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2005. Disponível em:

http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Sapporo**: 6^a Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International – DPI. UNESCO: Sapporo: Japão, 2002.

UNESCO. **Declaração de Madri**: Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. UNESCO: Madri: Espanha, 2002.

UNESCO. **Declaração de Caracas**: Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. UNESCO: Caracas: Venezuela, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 2).

VERNICK, M. DA G. L. P. **A política de educação especial do Município de Pinhais – PR (2008-2011) e o direito à educação inclusiva**. Dissertação de mestrado em Educação. Orientação: Prof^a Dra. Evelcy Monteiro Machado. Curitiba: UFPR, 2013.

XIMENES, S. B. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401027&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2018.

World Health Organization (WHO). **Relatório mundial sobre a deficiência**. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre:

Bookman, 2009.

APÊNDICE 1 – PROTOCOLO CURITIBA

PROTOCOLO VISUALIZADO EM 10/08/2020



Prefeitura Municipal de Curitiba PROTOCOLO Nº 07-004463/2019

Versão P.2.0.1.5.1515 (16/06/2020)

Protocolo Cad. em: 17/12/2019	Pela Unidade Administrativa: SME31 - SERVIÇO DE PROTOCOLO - SME	Assunto Principal: PROJETO	Situação: Em andamento
---	---	--------------------------------------	----------------------------------

Tramites disponíveis para visualização:

Em:	Da Unidade:	Informações:	Para Unidade:	Informações:
12/03/2020	SMEE3 - ASSESSORIA EXECUTIVA SME Parecer do Protocolo: À Coordenadoria de Obras e Projetos para providências.	3350-3050	SMEE3 - ASSESSORIA EXECUTIVA SME	3350-3050
11/03/2020	EDEL - DEPARTAMENTO DE LOGISTICA Parecer do Protocolo: À Coordenadoria de Obras e Projetos para providências.	3350-3050	EDEL - DEPARTAMENTO DE LOGISTICA	3350-3050
10/03/2020	DIAEE - Depto Inclusão Atendim Educ Especializado Parecer do Protocolo: Ao Departamento de Logística Encaminhamos a este departamento, em face da sua competência, à solicitação. Atenciosamente,	3350-3182	EDEL - DEPARTAMENTO DE LOGISTICA	3350-3050
19/02/2020	SMEGE - SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL Parecer do Protocolo: Solicita parecer	3350-3108	DIAEE - Depto Inclusão Atendim Educ Especializado	3350-3182
13/02/2020	EDEEF - DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL Parecer do Protocolo:	3350-3023	SMEGE - SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL	3350-3108

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

(Verificação nas escolas, a ser preenchido pelo próprio pesquisador)

Sendo a escola um conjunto de espaços em que ocorre a aprendizagem, ela deve ser pensada para que todos possam utilizá-lo. Porém, há questões históricas e culturais na concepção, destinação e função desse espaço, sendo considerado recente a necessidade de observar o espaço físico para a comunidade escolar, com todas suas peculiaridades, diferenças e pluralidade.

O roteiro a seguir foi adaptado às escolas tendo em vista a necessidade de adaptação do interior e entorno desses espaços, sendo utilizado como referência a atual legislação e referencial técnico, como: Lei nº 13146 de 2015, Lei nº 10098 de 2010, ABNT NBR 9050 de 2015.

Espaços a serem observados: Entorno da escola e entradas; Espaços pedagógicos; Área de circulação; Espaços administrativos e de uso coletivo;

Entorno da escola e entradas;

1. Existe guia (meio-fio) rebaixada ou faixa de pedestres elevada na quadra (esquina) da escola?
2. O rebaixo de meio-fio está localizado em frente a faixa de pedestres ou nas esquinas onde houver travessia de pedestres?
3. Existe rebaixo de meio-fio associado à vaga para embarque e desembarque de pessoa com deficiência?
4. A rampa/guia tem inclinação inferior adequada?
5. A largura da rampa permite a passagem de uma cadeira de rodas e uma pessoa ao seu lado?
6. A rampa é sinalizada com piso tátil (para deficientes visuais) de alerta?
7. A quadra (esquina) da escola possui faixa livre para pedestre com largura suficiente para um cadeirante e uma pessoa ao lado, livre de conflitos de circulação (pedestres x serviço x automóveis)?
8. É livre de obstáculos (elementos de mobiliário urbano como bancos, orelhões, postes, balizadores, canteiros, etc.) a faixa livre de circulação de pedestres da escola?
9. A entrada de veículos com guia rebaixada, respeita a faixa livre exclusiva de pedestres?
10. Portão de acesso as garagens da escola, quando aberto, invade a faixa livre de circulação de pedestres?
11. Portão de acesso as garagens da escola possuem sistema de sinalização visual e sonora?
12. No acesso principal a escola, existe o Símbolo Internacional do Acesso – SIA?
13. A entrada principal do prédio escolar é visualmente acessível, ou seja, pode ser facilmente percebida?
14. Possui sinalização informativa e direcional da localização das entradas e saídas acessíveis?
15. Possui mapa acessível instalado imediatamente após a entrada principal com piso tátil associado, informando os principais pontos de distribuição no prédio ou locais de maior utilização?
16. Se possui dispositivos de segurança e para controle de acesso, do tipo catracas, cancelas, portas ou outros, pelo menos um deles é acessível? Garantindo ao usuário o acesso, manobra, circulação e aproximação para o manuseio do equipamento com autonomia e segurança.
17. A calçada/piso do entorno e das entradas é antiderrapante?
18. A calçada/piso do entorno e das entradas é contínuo, regular, estável, sem ressalto ou depressões?
19. Possui piso tátil de alerta onde necessário, próximo a desníveis, portas de acesso à escola, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?
20. Possui piso tátil direcional onde necessário (locais amplos e sem referência/ balizamento) configurando uma rota acessível e conduzindo à entrada da escola?

Biblioteca e/ou sala de leitura;

1. É possível um cadeirante chegar até a biblioteca escolar, com autonomia e segurança?
2. Há possibilidade de um cadeirante transitar entre corredores?
3. É possível uma criança do EF-AI pegar sozinha um livro na prateleira (da mais baixo a mais alta)?
4. Se existirem mesas de estudo, uma cadeira de rodas consegue acessar e utilizar a mesa (altura e obstruções para as pernas)?

Refeitório/copa; (caso a escola tenha refeitório)

1. Nas superfícies de apoio para bandejas ou similares, as bandejas, talheres, pratos, copos, temperos, alimentos e bebidas podem ser alcançados pelos alunos e alunas (cadeirantes, andantes, muletantes, etc.)?
2. Os alimentos e bebidas estão dispostos de forma a permitir o alcance visual?
3. Possui 5%, com no mínimo uma do total, de mesas acessíveis para usuários de cadeira de rodas, sinalizadas com o SIA?
4. É garantida uma faixa de circulação entre as mesas e área de manobra para acesso (passagem que permita uma cadeira de rodas acessar e girar)?

Sanitário(s);

1. Tratando-se de edificação nova, posterior a dez/2004, existe sanitário acessível, para cada sexo⁵⁶, em todos os pavimentos, com entrada independente dos sanitários coletivos?
2. Tratando-se de edificação antiga, anterior a dez/2004, este dispõe de pelo menos um sanitário acessível, por pavimento, com entrada independente dos sanitários coletivos?
3. É possível acessar o sanitário com autonomia e segurança (cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida)?
4. Os sanitários acessíveis estão próximos ou integrados às demais instalações sanitárias?
5. Os sanitários acessíveis possuem dispositivo de sinalização de emergência (alarme sonoro e visual) próximo à bacia, acionado por pressão ou alavanca com cor contrastante?
6. A entrada do sanitário possui desnível?
7. A porta do sanitário, permite a entrada de uma pessoa que utiliza cadeira de rodas?
8. O sentido de abertura da porta é para fora?
9. No caso de boxe acessível, a porta do sanitário no qual ele está inserido abre para fora ou possui espaço ao lado da porta para facilitar sua abertura?
10. A maçaneta é do tipo alavanca?
11. A porta possui puxador horizontal?
12. Existe sinalização visual e sinalização tátil em relevo e Braille ou sonora?
13. É possível circular no ambiente sanitário com autonomia e segurança?
14. É possível colocar uma cadeira de rodas ao lado do assento sanitário?
15. Possui barras de apoio próximo ao vaso sanitário?
16. O acionamento da válvula de descarga atende à altura máxima de 1 m e é de fácil acionamento?
17. O lavatório permite aproximação para pessoa com deficiência (pernas abaixo do lavatório)?
18. As torneiras são acionadas por alavanca, sensor eletrônico ou dispositivo equivalente?
19. Os acessórios (cabide, saboneteira, toalheiro, porta-objeto) são de fácil alcance?

Estacionamento;

1. O portão de acesso as garagens possuem sistema de sinalização visual e sonora?
2. É possível acessar a escola do estacionamento com autonomia e segurança? (verificar rampas, elevadores, pisos planos, estáveis, faixas de pedestres e guias rebaixadas)
3. Possui 2% das vagas destinadas a veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, com no mínimo uma vaga?
4. Em vaga para pessoa com deficiência existe placa de sinalização vertical com o Símbolo Internacional de Acesso e com identificação escrita?
5. As vagas reservadas possuem sinalização horizontal (no piso) com o Símbolo Internacional do Acesso?
6. Cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, conseguem abrir totalmente a porta do veículo para embarque ou desembarque no estacionamento da escola? (considerar pessoas com muletas, andadores, grávidas e cadeira de rodas)

Sinalização;

1. Existem placas de sinalização informando sobre os sanitários, acessos verticais e horizontais e números de pavimentos?
2. A sinalização está disposta em locais acessíveis para pessoa em cadeira de rodas, com deficiência visual, entre outros usuários, de tal forma que possa ser compreendida por todos?
3. Há placas indicando os atendimentos preferenciais disponíveis?

Espaço para prática esportiva (quadra/ginásio);

1. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar o espaço para a prática esportiva?
2. É possível acessar o espaço com autonomia e segurança (cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida)?
3. Os sanitários acessíveis estão próximos ou integrados às demais instalações sanitárias?
4. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar a arquibancada do espaço para a prática esportiva?

Salas de aula;

1. O piso das salas e da entrada, é contínuo, regular, estável, sem ressaltos ou depressões?
2. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem circular nas salas?
3. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar cadeiras e/ou mesas das salas?
4. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar a lousa da sala?
5. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar os equipamentos multimídias da sala?

Pátio;

1. Existe piso tátil direcional e de alerta?
2. O piso é antiderrapante, regular, estável e não trepidante?
3. Possui piso tátil de alerta onde necessário, próximo à desníveis, elevadores, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?
4. Há iluminação artificial?
5. Há iluminação natural?
6. No pátio ou espaço de circulação há livre passagem sem interrupções por mobiliário, vaso de planta, elementos suspensos, que ofereçam riscos, etc.?

Mobilidade entre espaços (corredores);

1. Existe piso tátil direcional e de alerta?
2. O piso é antiderrapante, regular, estável e não trepidante?
3. Possui piso tátil de alerta onde necessário, próximo à desníveis, elevadores, elementos de mobiliário suspensos, escadas ou rampas, por exemplo?
4. Há iluminação artificial no corredor?
5. No espaço de circulação há livre passagem sem interrupções por mobiliário, vaso de planta, elementos suspensos, que ofereçam riscos, etc.?

Bebedouro;

1. Os bebedouros estão instalados com no mínimo duas alturas diferentes de bica em relação ao piso acabado?
2. Há possibilidade de aproximação frontal sob o equipamento?
3. Os outros modelos (garrafão, filtro, etc.), assim como o manuseio dos copos, permitem a aproximação lateral e utilização de uma Pessoa com Cadeira de Rodas?

Mobilidade entre pavimentos;

Os itens 5 a 11 se referem a rampa; 12-16 se referem a elevador; 17-19 a plataforma elevatória;

1. Há outros andares(pavimentos) no prédio escolar ou anexos?
2. Possui escadas?
3. Possui rampas?
4. Possui elevador ou plataforma elevatória?
5. A rampa/guia tem inclinação adequada?
6. A largura da rampa permite a passagem de uma cadeira de rodas e uma pessoa ao seu lado?
7. Possui faixa de piso tátil de alerta no início e término da rampa?
8. Os corrimãos das rampas são construídos em materiais rígidos e resistente, firmemente fixados às paredes e oferecem condições de segurança na utilização?
9. A calçada/piso das rampas, são antiderrapantes?
10. A calçada/piso das rampas, são contínuos, regulares, estáveis, sem ressalto ou depressões?
11. O corrimão prolonga-se antes do início e após o término da rampa?
12. O piso da cabine do elevador possui superfície rígida e antiderrapante?
13. Possui sinalização com piso tátil de alerta junto à porta do elevador?
14. Há espelho ou vidro que permita ao usuário de cadeira de rodas observar obstáculos enquanto se move para trás ao sair do elevador?
15. O elevador possui corrimão interno fixado nos painéis laterais e de fundo?
16. O elevador possui sinalização sonora informando o pavimento em equipamentos com mais de duas paradas?
17. Para qualquer tipo de plataforma: a área de espera de embarque está demarcada?
18. Se a plataforma é vertical possui dispositivo de comunicação para solicitação de auxílio nos equipamentos e nos pavimentos atendidos para utilização assistida?
19. Se a plataforma é vertical, existe dispositivo de segurança (cancelas) isolando os locais de chegada e saída do equipamento?

Recepção;

1. O balcão de atendimento da recepção está facilmente identificado e localizado em caminho acessível (cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos chegam até o balcão/recepção)?
2. O balcão de atendimento possui profundidade de modo que a pessoa em cadeira de rodas tenha a possibilidade de avançar sob o balcão?
3. O balcão possui o Símbolo Internacional de Acesso próximo à parte rebaixada?

Auditório

1. A quantidade de espaços reservados para pessoas em cadeira de rodas na área destinada ao público é de 2%?
2. A quantidade de assentos para pessoas com mobilidade reduzida na área destinada ao público atende é de 2%?
3. Existe assento para pessoa obesa?
4. Os locais destinados a pessoa com cadeira de rodas e os assentos para pessoa com mobilidade reduzida e pessoa obesa estão distribuídos pelo recinto?
5. Existe espaço para cão-guia junto de um assento preferencial?
6. Esses espaços estão localizados junto a assento para acompanhante?
7. Esses locais estão indicados por sinalização?
8. Esses locais garantem a visualização da atividade desenvolvida no palco?
9. Estes locais estão localizados em uma rota acessível vinculada a uma rota de fuga?
10. Há sinalização visual e sonora nas saídas de emergência?
11. O palco possui acesso através de rampa ou equipamento eletromecânico para o usuário de cadeira de rodas?
12. O desnível entre o palco e a plateia está indicado com sinalização tátil de alerta no piso?
13. Há local, no palco, para posicionamento do intérprete de Libras identificado com o símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva (surdez)?
14. Há foco de luz posicionado de forma a iluminar o intérprete de Libras?

Laboratórios

1. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar o laboratório?
2. O piso do laboratório e da entrada, é contínuo, regular, estável, sem ressalto ou depressões?

3. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem circular no laboratório?
4. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar o mobiliário do laboratório?
5. Cadeirantes, muletantes, pessoas com mobilidade reduzida, obesos conseguem acessar e utilizar os equipamentos/instrumentos do laboratório?

Parque infantil

1. É possível um cadeirante chegar até o parque, com autonomia e segurança?
2. Existe brinquedo adaptado para a utilização crianças com deficiência e/ou mobilidade reduzida?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro da entrevista

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo trabalha na RME de Pinhais? Antes de atuar como diretor atuava como professor/professora (em que etapa/ano)?
3. Há quanto tempo trabalha nessa escola? Há quanto tempo é diretor(a) dessa escola?
4. Quais os maiores desafios da direção escolar?
5. E, em relação a questão do atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, quais são os desafios?
6. No que se refere à acessibilidade, como você entende esse conceito e sua importância para a escola?
7. Você acredita que a escola possui uma boa acessibilidade arquitetônica?
8. Foram feitas melhorias no que se refere a essa questão nos últimos anos?
9. Há recursos para investimento no que se refere a melhoria da acessibilidade arquitetônica? Quais são as fontes desses recursos?
10. A Secretaria de Educação tem demonstrado preocupação com a questão da acessibilidade arquitetônica, se sim, como?
11. Quais as dificuldades que você percebe em termo de acessibilidade?
12. Existem alunos cadeirantes ou cegos na escola? Quais os tipos de deficiência que existem na escola?
13. Já houve reclamações ou solicitações sobre a acessibilidade? Quais?
14. Qual a maior dificuldade da inclusão?
15. E quanto a adaptação do espaço físico?
16. Já recebeu algum pai, funcionário ou alguma pessoa da comunidade que necessitava de Acessibilidade Arquitetônica e não havia?
17. Em caso positivo, quais encaminhamentos foram tomados pela escola, pela secretaria?
18. Como você avalia a política de inclusão no Brasil? E a política municipal para alunos com necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pinhais, ____ de _____ de 2020

A pesquisa intitulada “Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação: um olhar nas escolas municipais que ofertam o ensino fundamental anos iniciais” tem por objetivo analisar as condições de oferta da rede municipal no que tange à acessibilidade para deficientes físicos. Tal pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando Raphael Demóstenes Cardozo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná sob orientação da Prof.^a Dr.^a Gabriela Schneider (gabrielaschneider@ufpr.br – 41-988369404)

O estudo será realizado por meio de observação *in loco* e técnica de entrevista semiestruturada com diretores/diretoras de Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Pinhais. Informamos que a presente pesquisa tem caráter meramente acadêmico e objetiva ampliar as discussões sobre acessibilidade com vistas a subsidiar reflexões e mesmo políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência física nas escolas.

Esclarecemos, ainda, que as informações são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo na divulgação dos resultados. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou outra forma de divulgação nacional ou internacional. Sendo _____ assim, _____ convidado _____ o/a _____ Sr./Sra.

CPF número: _____, diretor/diretora da Escola Municipal _____ a participar da presente pesquisa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração e participação como voluntário/voluntária para a coleta de dados.

Ressaltamos que você tem todo o direito de não autorizar e em qualquer momento da pesquisa interromper sua participação, devendo somente avisar o pesquisador de sua desistência. Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa, autorizando a sua utilização para fins acadêmicos.

Pinhais, ____/____/____.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa ou do Responsável

APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

DIRETORA 1

* ENTREVISTADOR

*Então professora, qual sua formação acadêmica?

Eu sou pedagoga, formada em pedagogia, mas antes de pedagogia, eu fiz magistério. No ensino médio fiz magistério quatro anos, Depois eu fiz pedagogia. E fiz três especializações: Metodologia de ensino, Interdisciplinaridade e educação inclusiva.

*e há quanto tempo a Professora trabalha na RME de Pinhais?

desde 1.994

*bastante tempo...

faz.

25, 26 anos.

*e a professora chegou a atuar na sala de aula?

sim. Eu fiquei 6 anos em sala de aula, 10 na gestão, novamente mais 6, mais 10 em sala de aula e daí agora na gestão novamente.

*que etapas a sra. foi professora?

do infantil ao quinto

*e a professora trabalhou com a questão da inclusão, sala de recursos?

Trabalhei em sala de recursos multifuncionais, em 2014, fiquei um ano na sala de recursos multifuncional.

*E há quanto tempo que a professora trabalha nessa escola, aqui?

Nessa escola, olha... já trabalhei em 11 escolas do município né, já sou bastante conhecida no município... nessa escola acho que estou desde 2010, dez anos.

*Então 10 anos, 10 como direção?

Não, não, como direção esse é o segundo ano nessa escola. Eu fui diretora de outras escolas.

*Ah tá...

*Quais os maiores desafios, professora?

O maior desafio que eu acho é o relacionamento interpessoal, gestão de pessoas, esse é o maior desafio. Não é gestão de recursos, isso a gente dá jeito, mas é... depender que o outro faça seu trabalho, o trabalho dele é muito difícil numa gestão.

*em todos os níveis professora? Terceiros, tem alunos, professores...

Em todos os níveis. Em todos os níveis você encontra né, em todos os setores a gente tem pessoas que fazem bem feito, que concordam, que querem trabalhar né, que querem fazer... isso varia de professor, de aluno, pais né? Então o maior desafio mesmo é a gestão de pessoas.

*e na questão do atendimento das pessoas com deficiência, o que a o que a sra enxerga de maior desafio na unidade?

Na unidade... um dos maiores desafios que a gente já está trabalhando bastante era a formação de professores. Muitas professoras já tem um maior domínio, mas algumas ainda, as mais novas que estão entrando agora a formação ainda não dá conta... a gente ainda tem muito pra trabalhar...

*e na questão da acessibilidade ... como é que a professora entende o conceito e a sra enxerga essa...a escola, o conceito da acessibilidade, como que a sra vê isso aí?

Ah é Fundamental né? Deveria ter todas as condições né para atender todas as especificidades, sejam elas motoras, intelectuais, todas elas... então e tanto em questão de recursos como aparatos tecnológicos né e tanto quanto da questão de infraestrutura mesmo...

*e a sra acredita que essa unidade... até comparada com as outras tem uma boa acessibilidade arquitetônica?

Olha... comparado com as outras eu acho minha escola maravilhosa... né pelo ambiente o espaço aberto então aqui você ver não temos andares já facilita né...tem algumas coisas para fazer ainda tem a gente ainda não tem totalmente ela... mas a gente tá trabalhando bastante diante de muitos que a gente vê aí ela facilita bastante.

*e foram feitas nesses... nos últimos anos aí, melhoras nessas questões aí?

Sim, sempre tem, o banheiro foi arrumado né adaptado, as rampas tanto ali quanto ali o portãozinho...né ainda a gente tá... nós estamos nos adquirimos um contêiner para fazer a biblioteca e agora com a pandemia parou tudo mas vai ser feita a rampa de acesso...tudo direitinho...

*e tem recurso pra isso? Quais são as fontes de recursos pra isso?

Essa daí da Secretaria de Educação vem do ministério né e assim a gente tem o PDDE que algumas coisas a gente pode estar fazendo também...

*Ah tá...

*outra pergunta e...

*E quanto a secretaria de educação... a gestão por cima assim... ela...ela tem essa ela demonstra a preocupação com as unidades escolares...

olha é... por isso que eu perguntei se conheceu a Louise né a Louise assim...é um ser maravilhoso, que desponta no Brasil inteiro. Então Pinhais é conhecida como...nessa área né, com qualidade que busca fazer sempre o melhor... então assim... a gente tem as salas de recursos, a sala de recursos multifuncionais, nós temos as estagiárias individuais, tem todo o processo de avaliação psicoeducacional, as to's tem uma estrutura boa... a demanda é grande né... não dá conta de atender todos, mas está sendo aumentado.

*e... me chamou a atenção a questão do terapeuta ocupacional né...

Aham.

*ele é para todos? Como que funciona,?

A to ela ajuda nos alunos, principalmente que tem dificuldade motora, ela faz as adaptações ela auxilia...

*mas ela não trabalha exclusivamente junto a sala de recursos...então...ela trabalha na classe comum...

Olha... quando eu tinha aluninho que precisava, porque ela vai especificamente naqueles que precisam, quando eu tinha ela ia até a escola ajudava na sala de aula com os alunos, fazia, vinha, orientava esse é o papel das meninas de sala de recursos não fica só na sala elas vem, elas orientam também as professoras nas escolas regulares, têm essa comunicação.

*e... quais as dificuldades que a professora percebe assim, na questão da acessibilidade, na unidade ? Fica difícil né. Porque no dia a dia que você vai vendo elede cabeça fica bem complicado mas sempre tem alguma coisa para fazer, sempre tem algo a melhorar porque cada um tem sua especificidade o que serve para você não serve para um outro né a gente vai ter que adaptar.

* nessa unidade existe algum cadeirante ou cego?

Não. Já tive uma aluna cadeirante...

*mas tem alunos com deficiência na unidade?

Nos temos com mais deficiência, intelectual, autista, esquizofrênicos, ...

*e a sra já recebeu alguma reclamação sobre acessibilidade?

Não.

* Agora é uma que na verdade ela vai voltar, mas assim... a questão da dificuldade quanto a inclusão ne. Pensando assim, no aluno que necessita da classe especial incluído na regular de ensino comum... aqui a gente faz é... as crianças que vão para classe especial na verdade, a gente tem a escola especial aqui, que daí são crianças que daí não tem nenhuma autonomia, que precisam de cuidados o tempo todo, as que tem autonomia ou que não necessitam desse cuidado o tempo todo elas irem prá regulares e fazem atendimento na sala de recursos e recursos multifuncional né. Eu acho que a gente teve mais dificuldade anteriormente, agora não, agora é mais comum, é mais normal, não normal tá sentido da palavra, mais, mas regular está mais presente entre a gente. Então a gente tem um pouco menos de dificuldade né, mas é assim como todos nós temos dificuldade de aprendizagem saber especificamente como tratar cada um né, Essa é a maior dificuldade, identificar onde a gente pode estar melhorando, talvez isso ainda a gente demore um pouquinho...

*e na questão do espaço físico mesmo, acessibilidade arquitetônica,

Olha... aqui como a gente não tem ainda, cadeirantes nem nada a gente ainda não tem no parquinho brinquedos específicos, né adaptados, mas tão logo a gente receba a Prefeitura já manda né... as escolas que tem eles já tem... toda.... já tem isso.

* e aqui a senhora recebeu algum pai, alguém da comunidade, um cadeirante ou com mobilidade reduzida?

Não... não tenho, talvez um ou outro que venha na época de eleição né... aparecem pessoas mas não... não tem. De mobilidade exclusiva não...

*e pensando agora a nível nacional, como que a sra avalia a política de inclusão a nível nacional?

Muito a caminhar... eu acho que tem que ter mais atenção, mais verbas, igualdade de condições né... E a política do município?

Eu acredito que a cada dia busca-se mais né, tem referência na região metropolitana e Pinhais também é referência nessas questões, então desde quando a gente vê alguma questão que nem a gente comprou o contêiner ali para biblioteca, a primeira coisa que foi pensada é como que vai fazer a acessibilidade, então o pessoal da infraestrutura já pensa isso... se você for agora olhar os projetos das novas escolas né, acho que vão sair duas ou três novas unidades ele já tá imbuído já, dessas características...a Louise e o pessoal já participam já...sabe é um grupo bem atuante a parte da Educação Especial dá bastante atuante então... eu acredito que tá no caminho certo.

*professora... obrigadão...

Imagine.

DIRETORA 2

* ENTREVISTADOR

* Qual é a formação acadêmica da professora?

Eu tenho graduação de pedagogia e pós-graduação em gestão escolar com ênfase em empreendedorismo.

*Há quanto tempo que a Professora trabalha na rede de Pinhais... na rede de Pinhais e a professora anteriormente chegou a trabalhar em outras funções em sala de aula mesmo?

Eu trabalho no município desde 1994, trabalhei um ano com contrato e em 95 aí já entrei no concurso então tô 26 anos da rede. Nesse período trabalhei 8 anos na direção de CMEI, trabalhei um ano na secretaria de educação...Comecei em sala de aula com turminha de 4ª serie que era antigamente...aí eu fiquei um período aí antes de ir para direção... aí no período de troca de gestão a gente teve aí a questão da Democracia então a gente passou a ter uma lei para participar de período de eleição aí teve toda uma tramitação... nesse período me afastei um pouco fui para voltei para sala de aula é por conta do Decreto e eu não me enquadrar dentro da Lei no momento que tinha... que não poderia estar na gestão naquele período né, então eu me afastei, fiquei na sala, gostei e quis conhecer um pouquinho outras áreas né...fugir um pouquinho da sala de aula... da educação e nesse momento que eu me ausentei por ter o concurso somente no período da manhã eu consegui uma vaga para trabalhar no Senac. Então trabalhei na área de educação do Senac né, sistema S, fiquei seis anos trabalhando lá na coordenação de cursos. Então coordenava os cursos na área de inglês, de gestão, de moda então trabalhei nessa coordenação um período. Então acho que foi uma experiência diferente um pouquinho né... Sistema de Ensino...Claro a gente tem que contar também com todas as outras coordenações principalmente aí dos jovens aprendizes também né então a gente foi conhecendo uma dinâmica um pouco diferente... aí acho que é uma experiência bem bacana... E acabei saindo do Senac porque tava muito puxado fazia três turnos... então o Senac era tarde e noite e escola manhã... então sobrecarregou muito né... o horário eu já tava bem exausta, depois aí eu preferi ficar só na escola e veio o período da eleição de novo resolvi me candidatar e estou na direção desde o ano passado né, então voltei para a direção aí recentemente.

*nessa escola aqui a professora trabalha a quanto tempo?

Aqui na Poty trabalho desde 2011, nove anos já

* e dois anos na direção

Esse é o 2º ano. Entrei na eleição de 2019.

*quais os maiores desafios da direção?

A gente tem muitos né... então assim, eu vejo para você trabalhar na gestão é uma coisa que você tem que gostar, né então, porque eu lembro que eu tinha uma antiga chefe que falava vocês são gestores até das panelas furadas, das goteiras... Então a gente tem que gerir tudo dentro de uma escola, né então é lidar com a comunidade, lidar com os professores Então tem um lado humano, tem o lado predial também, da infraestrutura. Então a gente tem que entender todo esse perfil eu vejo assim que

o saber lidar com o ser humano, acho que é uma coisa hoje, essencial no mercado de trabalho né, então quando você tem desenvolvido esse lado aí para trabalhar com essa inteligência emocional, eu acho que você consegue muita coisa dentro do ambiente escolar, ou seja dentro de qualquer outro ambiente da empresa também né.

*Quanto à questão do atendimento das pessoas com deficiência né...o que a professora ver como desafio estando na gestão?

Hoje a gente tem muito apoio da secretaria, a gente atende duas crianças com síndrome de Down na escola uma mais severa e a outra mais moderada né, a gente atendeu o Danilo aqui...não era minha gestão, mas quando professora eu era professora dele também em alguns momentos de área né... E então assim é tudo uma adaptação pra gente, é novo, a gente trabalhar com as crianças assim... até porque até um tempo atrás, a gente não tinha tanta criança inclusa, de inclusão... como a gente tem hoje, eu acho que isso é muito rico para gente. Quando a gente vê a interação das outras crianças, estarem convivendo no meio com as crianças aí né...Com necessidade especial. Então o cuidado e o carinho com essas crianças têm, então a gente tem uma criança que, eles adoram as crianças eles mimam. Eles cuidam e a gente foi aprendendo a trabalhar com essas crianças. Tendo uma professora aí, um apoio, da secretaria de educação, a gente tem todo o suporte da gerência de Educação Especial com professores que atendem só as professoras que tem crianças que precisam ir para sala de recursos ou com necessidades

então toda orientação, todo material, então todo esse suporte a gente tem. As crianças vão para atendimento fora da escola, a prefeitura fornece o ônibus para que venham buscar as crianças e levem para esse atendimento especial. Que eles precisam. Então eu vejo que a gente ganha muito, então a gente tem essa troca, a gente tem momento de formação continuada, aí é para atendimento de diversas questões aí que a gente precise né.

*e quanto à questão da acessibilidade né, como que a professora entende esse conceito estando na gestão. O que a sra entende por acessibilidade?

Eu vejo que o acesso a permanência na escola é direito de todos né. Então a gente tem que buscar um caminho para que a gente possa atender a todos né...

* e como que a professora pescaria nesse prédio aqui, a acessibilidade arquitetônica aqui, como é que a senhora classificaria a acessibilidade arquitetônica desse prédio hoje, aqui.

Então... a gente é muito limitado, a gente não tem nesse prédio hoje aí...condição para atender crianças com acessibilidade, é claro que a gente pode reestruturar, reorganizar o espaço, mas com algumas limitações né...Se for necessário a gente consegue atender é como eu te disse, remanejando turma daqui para sala, reorganizando os espaços né. É claro que algumas coisas precisam ser melhorados, como você viu a dificuldade que você já teve para subir no degrau do meio fio ali, que a gente não tem, e quando eu me dei conta ali falei, nossa a gente não tem acesso ali né então é uma coisa da gente buscar isso para poder atender né quando for preciso.

*Aqui é uma escola nova né, pelo decreto municipal que é 2010 né mas é um prédio antigo aqui, professora?

Esse prédio era de uma escola particular então a prefeitura comprou esse prédio funcionava uma escola, acho que era sol de ouro, alguma coisa assim, o nome não me recordo, e foi adaptando aí conforme a necessidade, porque era para ser um prédio de... para educação infantil como a gente tinha uma demanda Grande para atender principalmente em período integral, a gente adaptou esse prédio para período integral, então a gente tem seis turmas em período integral na escola e as crianças entram às 7:30 e ficam até às 17 horas na escola então eles fazem as refeições tudo aqui na escola.

*e nos últimos anos, professora, foram feitas obras, melhorias na questão da acessibilidade?

Então a gente ajustou a rampa que a gente não tinha foi feito aqui né, a gente tem o banheiro de acessibilidade aqui na escola também, então a gente foi buscando melhorar para poder atender. Claro que talvez não seja 100 por cento, mas, como eu te disse, não é uma escola totalmente acessível, mas a gente consegue fazer adaptações, para que a gente possa atender se houver necessidade né.

*e há recursos? De onde vem os recursos? O recurso que a gente tem pra obras é do Fundeb também, que tem o percentual de recursos aí de 40%, do Fundeb que é destinada à obras que são necessárias aí né e da prefeitura ne... temos um valor pra isso.

* e a secretaria né...enquanto órgão gestor assim ele...a sra vê que eles tem essa preocupação também, como que a sra vê estando no local?

Temos... a gente tem a gerencia da Educação Especial né a Louise na área é responsável, então ela sempre tá em contato com a gente, em qualquer formação...principalmente quando a gente vai discutir o acesso escolar, também ela sempre pontua essa questão, da importância da acessibilidade, da gente ter esses espaços adequados dentro da escola, então essa preocupação assim é bem grande e a conversa para manter esses locais aí é... adaptados né.

*A senhora comentou que tem aluno aqui com síndrome de Down...isso? alguém deficiente visual? temos um deficiente... dois na verdade, um desses de Down, já tem uma deficiência que ela faz acompanhamento com o CADS, né que faz essa reeducação aí visual...aí no CADS que é o próprio município que fornece aí.

*a sra tem a síndrome de Down e baixa visão é isso?

Isso... e tem mais uma síndrome que eu não me lembro o nome junto....

*a tá...

*e a sra já teve alguma reclamação... solicitação...por conta da acessibilidade?

Não. Não tivemos nenhuma reclamação...o que eu te disse a gente tinha o Danilo né...

a mãe dele queria muito que ele estudasse nessa escola aqui com a gente...ela foi pedagoga nossa também...Ela é professora e pedagoga na rede hoje...e assim...a gente adaptou tudo o que foi possível para ele...é claro que teve momentos que a gente tinha que subir, porque, algumas atividades eram no piso superior...isso dificultava um pouco né... pra gente...mas, aí chegou o momento ela viu que de repente, por turmas e salas serem pequenas para um cadeirante se tornou um pouco mais difícil né...A gente tinha que reduzir o número de alunos, mesmo reduzindo, os espaços são pequenos né...então ela acabou optando por mudar ele para outra escola, para onde ela foi trabalhar até porque o espaço era mais amplo, tinha elevador...então...eles tinham mais recursos aí...

*a sra já... como que a sra vê a maior dificuldade da inclusão? Pensando assim... em todos os aspectos, não só na questão da acessibilidade arquitetônica... como que a sra vê... a maior dificuldade? de modo geral...não como município?

*isso...

Eu vejo assim... primeiro a gente vê a questão do respeito né, quanto a necessidade especial... então... o quanto você vê uma vaga que está destinado a um portador de deficiência e outra pessoa ocupando porque é rapidinho, eu acho que aí você já fere a integridade das pessoas também né, então acho que as pessoas tem que começar pelo respeito, e as adaptações que tem que vir sendo feitas...e as pessoas vêm essa necessidade, quando, as coisas ali apertam mesmo né... então no momento que eu vejo... que eu precisava ter algo adaptado ali e não tenho para atender, eu acho que a gente tem que ir correr atrás e buscar... e vejo que essa preocupação não é de todos né, então não é todo mundo que tem essa preocupação com a acessibilidade, sendo que hoje é uma lei, aí que a gente tem que ter né...os espaços adaptados.

* e... a sra já recebeu alguém da comunidade que precisasse de acessibilidade arquitetônica e não teve... que não foi possível atender?

Não. Enquanto eu estive na gestão atendendo pais e comunidade não tive.

* como que a sra vê a política de inclusão do Brasil, bem amplo agora...e depois a do município de Pinhais? especificamente...

Eu vejo que a gente vem de uma esfera maior né, então a política de inclusão no Brasil aí enquanto esfera... a gente tem pontos que deixam a desejar aí né...então Se Prega uma política eles...muitas vezes não se faz é...política como deveria... e enquanto município, a gente tem a nossa lei também Municipal para inclusão. Então a gente procurar atender é...as crianças aí como eu disse... quando a gente conversa com colega de fora de outros municípios, que não tem o que a gente tem de recurso e oferta para os nossos munícipes aqui...eu vejo como Pinhais evoluiu e cresceu, então a gente tá com essa gerência bem efetiva, a Louise cobra bastante, Ela é mestrandia também, tem uma grande bagagem nessa área experiência aí... e ela briga e luta por esses direitos aí né... dessas políticas educacionais a favor da inclusão. Então a gente tem se adaptado aí procurado atender da melhor forma possível né, a necessidade dos nossos munícipes, das pessoas que precisam desse suporte aí e... acredito que a gente tem feito acontecer isso no município, então, é claro que sempre tem coisas a

melhorar, isso é fato, acho que em qualquer esfera, mas tudo que a gente pode fazer, que que tá dentro da lei, a gente tem procurado cumprir e... fazer acontecer sabe..

*tá bom obrigado

DIRETORA 4

* ENTREVISTADOR

* Qual é a formação acadêmica da Sra?

Eu tenho Pedagogia, não tenho pós.

*Há quanto tempo que a Sra. trabalha na rede municipal de Pinhais ?

25 anos.

*e antes de estar na direção, a sra. atuava com professora?

Como professora... é... como professora já trabalhei com o infantil, com segundo e terceiro ano, os maiores não. só com essas três, assim, já trabalhei nessa escola eu estou desde 2007 é... já trabalhei em outras escolas do município, já trabalhei no Antônio Andrade onde você esteve então já trabalhei em outras escolas.

*Dessa escola quanto tempo foi Diretora?

Diretora agora eu estou no segundo ano desse mandato, eu fui é... diretora no ano de 2013, 2014 e 2015 que era o mandato é...

*era três anos a gestão?

*não, era de dois...era assim, mentira era... é... 12 e 13, 14 e 15 que era de dois anos cada mandato, então eu fui, fiz um mandato fui reeleita daí não podia mais, eu voltei para sala de aula... aí eu fiquei na sala de aula e daí eu retornei. Agora mudou o mandato para três anos, então eu tô no segundo ano desse mandato de três.

*Professora, quais os maiores desafios da Direção escolar?

Eu acho que é o atendimento as pessoas né...Eu acho assim você entender os dois lados, porque você tem que entender o lado dos Pais, compreender entender o lado dos professores e no sentido de fazer essa ponte entre os dois. Eu acho que o mais difícil é humano. Recurso você corre atrás, que nem a gente tem o apoio da secretaria, querendo ou não, demora um pouquinho? demora... demora. como qualquer recurso a gente quando quer fazer alguma coisa também depende... mas você consegue. Então eu acho que o trabalhar com as pessoas de gerenciar Isso é mais difícil.

*e na questão do atendimento as pessoas com deficiência, o que a Sra. vê como desafios na escola, na gestão?

Na escola eu vejo assim é... a prefeitura a gente vai solicitando e como eu te falei, a gente vai conseguindo fazer essas mudanças a secretaria ela tem uma...uma...eles tem uma política de procurar ajudar, e de atender, então assim...seja qualquer inclusão, é...Nós sempre temos o apoio da secretaria e isso eu acho que é importante, porque faz com que você corra atrás. Ó ...recebi isso, o que que eu faço? Então elas estão sempre dispostas, aí você vai ter que ir atrás, se for o caso você vai pega PMF, se tiver que fazer alguma coisa específico, você vai pega o PMF e vai fazer. Em 2012 se eu não me engano, veio um dinheiro específico do MEC desse do PDDE que era para inclusão, que foi onde a gente colocou essas barras de...na entrada de...são barras guia né. E foi colocado para as crianças então teve um... Além disso vem de todo o dinheiro do PDDE, vem que uma parte que é para você usar como inclusão. Mas neste ano de 2012 veio específico que era só pra inclusão, daí a gente comprou... fez as guias, comprou o tablet para alunos que precisavam que era específico para isso, então...

*e na questão da acessibilidade, como que a Professora entende o conceito e...a importância da acessibilidade para a escola.

Eu acho que precisa ter. Hoje a gente não tem como não ter acessibilidade, porque a escola tá aberta para todos, seja como aluno ou seja como um pai que vem até a escola. Porque nós temos uma mãe que é cadeirante, até quando ela falou que...que eu não sabia que você que você era portador né, tinha a questão do uso da cadeira, então ela falou é um cadeirante que falar com você né, daí eu até achei que era a mãe do Luiz, porque a mãe do Luiz ela é, né, daí eu falei... ah! Já sei quem é, e o Raphael. Então é importante por isso, porque você tem os alunos, você tem os pais dos alunos, pessoas que

nascem e pessoas que vem a passar a usar, então precisa ter. Hoje em dia não tem como você não abrir essa acessibilidade.

E uma coisa assim... eu participei de acho que em um ano ou dois numa... que a Prefeitura ela tem um trabalho específico que eles fazem de orientação né... E daí a Louise ainda, ela colocou assim, que... eles contrataram pessoas com deficiências para fazer a análise dos espaços públicos e físicos né...que vai ser usado... porque assim, quando a pessoa que projeta, ela não tá naquele lugar, então ela projeta... ai eu tenho que ter no banheiro para acessibilidade, mas como é que abre essa porta do banheiro ? sabe? porque se ela abre para dentro, daí como é que ele vai fechar se a cadeira tá lá dentro, então assim... eu participei achei que...que é uma coisa muito importante ter essa visão. Por que é fácil, eu fiz o banheiro, agora se a porta abrir para dentro eu não consigo é... entrar com a cadeira e não consigo fechar... E daí, e daí ele falou que quando eles contrataram, a pessoa pode é... pontuar analisando, visitando vários ambientes e a pessoa pode pontuar isso. Eles não chegaram a vir na nossa escola, eles foram em outras áreas da prefeitura no geral, mas eu acho que isso é uma coisa importante, você ter uma pessoa que faça o uso para dizer isso aqui é o caminho, isso aqui ainda não é o caminho.

* A Sra. acredita que essa escola tem uma boa acessibilidade?

Eu acho que ela tem, assim... uma boa... tem. Ela poderia ser melhor algumas coisas poderiam melhorar ainda. é boa ? é. porque a gente consegue atender, consegue colocar as portas com essas cadeiras e tal, mas assim, as rampas que eu tenho na salas elas são pequenas, então o cadeirante não consegue entrar sozinho, você entende ? ele vai precisar que alguém ajude a empurrar...

* não tem autonomia?

É não tem... ela não é tão... porque eu acho que para você...

*ela é íngreme?

Não é, ela é pequenininha, não sei... depois se a gente for lá você vai me dizer. Isso... eu acho, eu acho que ela precisava ser um pouco mais longa, para você poder subir. Sabe como assim? um espaço mais longo, ele é pequenininho, então é... você sobe por exemplo, se a pessoa tiver empurrando você vai subir de boa, talvez se o cadeirante tivesse que fazer sozinho na autonomia ele não conseguiria, é isso até que se a gente for lá, você vai me dizer se...se eu estou certa ou não nesse sentido.

*Além da questão dos corrimãos, quais as últimas melhorias de acessibilidade que foram feitas?

Na verdade foi feito essas rampas nas portas que não que não tinham, feito a rampa nas portas aqui... aqui na secretaria também ali tinha um degrau que foi feito, foi feito lá na sala da Professora Cristina, e todas as... esses... os banheiros já tinham, já tem dois banheiros aqui assim, e acho que foram esses que foram... que foi feito e o piso é...esse tipo assim, ele não é muito...é ele não é muito...lisinho é melhor né?

*uhum

É, Só que tipo assim... tem aquela questão até de ser é... tem que ter aquele que seja permeável, tem umas coisas que hoje em dia nós não temos a nossa escola, como a gente chama, é... espaço para construção, porque você tem que ter um tanto...uma metragem que seja pra entrar água, permeável, então até isso.... você mudar tem isso que incorre também.

*A senhora comentou do PDDE né? Há recurso para investimento na questão da melhoria? Fora o PDDE?

Na verdade aí é direto com a prefeitura, quando... se... eu vou precisar mexer em tal coisa, aí eu vou ter que solicitar a prefeitura.

*tá...

entendeu? esse do PDDE veio específico daquele ano, determinado que era para ser usado só para essa função. Ele veio como PDDE de acessibilidade.

* E a Secretaria de Educação, ela demonstra essa é... na visão da Sra., essa preocupação com a acessibilidade arquitetônica?

Ela demonstra. Demonstra sim.

*de que forma?

Na verdade quando eles fazem visita eles pontuam algumas coisas que precisam ser revistas né, mas o que eu sinto assim, é... acaba que elas vem... elas analisam, mas acaba acontecendo assim, quando eu tenho uma situação específica aí É lógico que eu vou junto a secretaria brigar, vamos dizer, ou lutar sobre aquilo. Olha... eu preciso disso com urgência, entende? aí quando você coloca urgência, eles vão fazer, hoje eu tenho uma acessibilidade, as pessoas podem entrar, mas eu não tenho um aluno

efetivo que eu precise ter mais e que eu veja...ó, preciso disso. Ó fulano precisa disso, não tá conseguindo se movimentar pela escola, e aí é onde você vai ter que pedir a secretaria, que eles têm Pessoal pessoal

*um departamento ?

Um departamento específico que vai poder ajudar.

*legal. E a sra. Percebe uma dificuldade aqui, na questão da acessibilidade?

Como...dificuldade em que sentido?

*no sentido assim... que nem a Sra. Comentou, da rampa ser muito curta pra entrar na sala de aula..... Eu acho que nesse sentido, talvez, essa rampa poderia ser mais longa, mas como a gente não tem um aluno é aquilo...você vai ver na prática do dia a dia se aquilo é funcional ou não. eu tenho ali, agora se é funcional ou não, eu não sei. Por exemplo, as guias eu sei que é funcional, porque eu tinha um aluno cego que usava ela, ele sabia que ele tinha que seguir as guias para ir na sala. Então foi feito, tem na entrada de cá, em toda a ala aqui, então eu sabia que ela funcionava por isso. eu só vou saber, quando você tem efetivamente alguém que precisa a prática vai dizer... ó realmente eu preciso adequar isso aqui, que tá aqui, só que precisa adequar ele.

*a sra já respondeu antes de estar gravando né? se existiam alunos cadeirantes ou cegos na escola a sra comentou que hoje não, mas já teve dois.

Já teve. Isso mesmo já tivemos dois...

*e cegos a sra também comentou que teve...e ainda tem algum aluno com deficiência visual?

Não, não a gente tem baixa visão, mas não chega a ser... é... o que nós tínhamos ele era totalmente cego, cego assim...porque as vezes tem a baixa visão que faz adaptação de atividade e tal, mas nesse caso não, agora não...

*fora essa a sra comentou que tem autismo, né?

Tem autismo...

*a sra lembra algum outro?

A gente tem TDAH, mas hoje em dia a escola deve ter uns cinco alunos que são autistas então é um número alto, e daí eu tenho tipo Estagiários...eu tenho autista no infantil, eu tenho autista no primeiro ano, eu tenho autista no quinto ano, eu tenho autista no quarto...

*aqui é integral Professora ?

não. É dois padrões.

*dois turnos ?

uhum. ah. daí até vi uma mãe ali... eu tenho uma... que usa andador, uma aluna que usa andador, ela...

*mobilidade reduzida ?

é ! mobilidade reduzida...eu vi a mãe e já lembrei... que na hora ó. você vê a pessoa já sabe...

700 alunos né Professora?

é... é difícil. Então é da mobilidade por exemplo ela usava o andador, e daí o ano passado ela já tava usando a muleta. Ela começou com o andador quando era menorzinha e agora já está usando a muleta. Ela tem o ônibus que...que traz ela, ela mora um pouco longe de casa então tem ônibus da prefeitura que passa e deixa ela aqui e vem buscar ela.

*a sra já recebeu alguma reclamação ou solicitação sobre a acessibilidade ?

não.

-----INTERRUPÇÃO aprox.. 22s (entrega de documento por pai de aluno)-----

*qual a maior dificuldade, que a sra. vê da inclusão? pensando em todos os aspectos, não somente na acessibilidade arquitetônica, mas desde o tratamento, Professores, comunicação... Eu acho que é assim é...por parte de alguns professores ainda assim eles entenderem que precisa se fazer um trabalho diferenciado pra uma criança. você até sabe. ele aceita criança, mas assim, eu aceitar, eu ter empatia, eu gostar da criança é uma coisa. Agora eu tenho além disso, eu tenho que pensar no planejamento de aprendizagem diferenciado e às vezes tem pessoas que relutam um pouquinho....mas é normal, você vai trabalhando e vai conseguindo... como eu comentei com você a gente tem assim...nós temos esses alunos de inclusão alguns é ...feito pela secretaria assim... é feito uma avaliação dependendo dos casos, daí por exemplo no autismo, eu alunos autistas que precisam de um professor junto tá...então tem o professor Regente mais o professor adjunto. eu tenho alunos autistas

que é o professor Regente e O estagiário, que auxiliam no dia a dia nas tarefas daquelas crianças. Então depende do caso eu tenho é... após uma avaliação pela secretaria, pela equipe da GEPSI eu tenho encaminhado alguém que auxilia essa criança, então isso ajuda muito... porque se você pegar, dependendo do autismo né...que é o que a gente tem mais, se você... se não tiver alguém para tá com a professora, ela tem 30 crianças, então ela precisa ter alguém pra estar mais junto daquele aluno. Então... eu acho que essas duas questões, é você ter as pessoas para trabalhar junto, que a secretaria até manda...mas você tem que ir buscar e essa questão de... das pessoas entenderem, que precisa não só acolher mas também desenvolveu um trabalho diferente.

*E referente ao espaço físico, a adaptação do espaço, a sra vê uma... essa questão de maior dificuldade... assim, ou não ?

Não... eu não vejo não, eu acho tranquilo é aquilo que eu te falei, a gente vai dar uma olhadinha ali pra você me dizer o que você acha e... Mas as salas são amplas é... que nem assim é... a Gabi mesmo.... na verdade você vai pensando eu tenho a Ísis não é mobilidade mas a Isis precisa de uma cadeira diferente que ela tem um outro, não vou lembrar agora qual é a deficiência dela mas... por exemplo, ela precisa de uma cadeira com braço, para que ela fique mais firme, então a gente solicitou a secretária mandou a cadeira. Como se fosse uma cadeira dessas assim, só que sem rodinha, só que ela tem os dois braços para que ela se sinta mais segura então veio... é... para a Gabi veio.....quando ela era menor veio aquela mesa com os pezinhos, que você diminui se aumenta altura ou diminui...

*regulagem de altura?

Isso... ela tem altura, então a gente solicitou veio. Então ah, precisa disso eles conseguem, tá fazendo essas adaptações.....Daí na escola a gente tem a professora Mayra que atende sala de recurso multifuncional né? que daí vai atender é... crianças que tem um laudo específico... e que daí vai estar o autismo a...na verdade a Gabi mesmo tá junto com ela e daí tem a Professora Cristina, que é sala de recursos que daí são mais problemas de aprendizagem, mas também, daí o que acontece, quando você tem essas duas pessoas que fazem atendimento...elas atendem os nossos alunos e atende às vezes de outras escolas da região... vem pra cá né. Hoje nós já estamos chegando no patamar que... agora não tem como pegar dos outros, mas quando começa se pega das outras escolas próximas. Mas... elas têm esse... como elas atendem aqui hoje, elas têm esse olhar mais é... aguçado então elas também ajudam a gente a fazer as pequenas adaptações, que seja de uma atividade, porque muitas vezes você não precisa só adaptar o espaço dela, adaptar as atividades para as crianças.

*a sra comentou de uma mãe de uma aluna que tem deficiência física, que é cadeirante...

Sim. Nós temos, ela tem um no quinto e no infantil.

*tem alguém da comunidade, fora essa mãe, tem mais gente?

na verdade na minha comunidade, tem um menino que eu vejo próximo da minha casa, mas eu não conheço, porque ele não é nosso aluno e nem tem pai aqui. Eu vejo sempre na rua perto de casa ali na esquina assim... ele geralmente no final de semana ou as vezes no final da tarde tá ali... então esse eu vejo sempre na Vila...eu acho que o caso dele também foi um caso de acidente também, mas não o conheço para te dizer história...

*agora assim, de maneira bem ampla Professora, como que a sra. avalia a política e inclusão no Brasil, a nível nacional? e depois a questão da política municipal?

No Brasil, eu acho assim que o Brasil ele colocou como lei, então enquanto eu ponho como Lei é uma situação. Faça! A lei tá aqui você tem que cumprir. Agora eu preciso dar o suporte, então eu acho que...que isso ainda falta muito para se avançar. A lei tá aí, tá posta, todo mundo tem que fazer. Agora eu preciso dar o suporte, eu acho que Pinhais, enquanto município já tá com esse suporte um pouquinho à frente do que é no Brasil. Lógico! que tem muita coisa a caminhar ainda eu acredito que tenha sim, eu vejo que aos poucos a gente precisa é....se deparando com as dificuldades e melhorando isso, eu acho que o Brasil já é... Pinhais já caminhou bastante, não que não tenha o que fazer, não que não tenha que correr muito atrás ainda e aquilo que eu te falei, quando eles contrataram o menino lá para fazer...eles se depararam que estavam cumprindo a lei, mas... só cumprindo a lei porque ela não era efetiva, porque algumas coisas quem projetou não... é... não vivencia aquilo pra ver se está certo ou não precisa-se muito ainda, eu acho que ainda precisa muito . O município tá... se são cem passos, o município tem 15 andados, vamos dizer assim, o Brasil ainda tá lá no 99 ainda, falta muito, porque daí a gente tem que pensar enquanto... porque enquanto educação mesmo....se pensar assim...Pinhais tem uma caminhada, então quando se briga por algumas situações políticas ou de salário, seja do que

for, se briga não só por Pinhais, tem que ver como que tá No resto do mundo, do Brasil, do mundo não... do Brasil. Qual precariedade né? quando você pensa agora, nessa se a gente vai voltar por causa dessa pandemia, né... Aqui nós podemos dizer que a gente tem uma estrutura, que a gente consiga... os totens com álcool, os tapetes de higienização, mas será que lá naquela escola que não tem nem banheiro eu vou ter? esses cuidados de higiene?

Então eu acho que... a inclusão também se vai dessa forma, aqui, por onde a gente está localizada a gente até tem uma caminhada, mas naquela escola onde não tem, que não tem nem um banheiro será que tem o mesmo...tem a mesma acessibilidade...né? Será que eles aceitam? porque a gente sabe que existem lugares que ainda não...quando se diz que não tem vaga, eu não digo que não te pego porque você é cadeirante, não, não vou te dar a vaga porque é cadeirante, nunca! Mas eu vou te dizer que não tem vaga né... você sabe que isso vai acontecer...né? e aqui, a gente... nós temos alunos que... hoje mesmo, a mãe pediu é... a gente vê mudança de vaga, depois ela falou, ela comentando com a gente que ele tinha... provavelmente ele tinha TDAH né... daí eu falei... mãe, ela ainda vai trazer a transferência, vai pegar a declaração de lá, falei: mãe, traz todos os laudos, nesse momento, eu não tenho ninguém lá na GEPSI, para fazer avaliação, mas eu tendo tudo aqui, assim que eu puder eu estou encaminhando para ela e a gente já pode começar a dar um atendimento diferenciado pro aluno, né. Então a gente tem esse olhar, masque nem eu te falei, tem muitos lugares que quando descobre, vai dizer que não tem vaga, é um absurdo? é um absurdo né. Mas acontece, e esse que é o pior.

*obrigado professora. Era...a entrevista é isso.

De nada.

Eu espero que...que tenha atendido algumas coisas assim...

*com certeza, professora.

Que você possa estar vendo, pensando que... eu sei que é... você tá analisando pelo que você sentiu né? E que a gente tem muito ainda a caminhar, muito que aprender, para poder dar acesso de verdade, porque que nem você falou, às vezes eu tenho acesso, mas esse acesso precisa de alguém, né. E a criança não teria uma autonomia sozinha.

ANEXO 1 – CASOS ONDE A ACESSIBILIDADE EM ESCOLAS FOI EXIGIDA E DADO GANHO DE CAUSA PARA OS REQUERENTES

EMENTA: AÇÃO CIVIL PÚBLICA. OBRIGAÇÕES DE FAZER IMPOSTAS AO ESTADO. ADEQUAÇÃO DE PRÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA ÀS NORMAS DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. IRREGULARIDADES LEVADAS AO CONHECIMENTO DO ÓRGÃO RESPONSÁVEL DESDE 2008, SEM RESOLUÇÃO DEFINITIVA. OMISSÃO ESPECÍFICA VERIFICADA, DE MODO A JUSTIFICAR A INTERVENÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO. RESPEITO AOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DA ISONOMIA E DO ACESSO À EDUCAÇÃO E TRABALHO AOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS. PRAZO PARA O CUMPRIMENTO DA OBRIGAÇÃO DE FAZER NÃO ESTABELECIDO PELA SENTENÇA RECORRIDA. NECESSIDADE DE FIXAÇÃO EM SEDE DE REEXAME NECESSÁRIO. RECURSO DO ESTADO DO PARANÁ DESPROVIDO. SENTENÇA COMPLEMENTADA EM REEXAME TERMOS.a)- No caso decorreram aproximadamente 08 anos após a primeira provocação do Ministério Público na via administrativa, sem que a escola em questão tenha sido adequada para o acesso de portadores de deficiência, em afronta às disposições legais garantidoras dos direitos aos portadores de necessidades especiais, dentre os quais o acesso adequado a prédios públicos, como é o caso do Colégio Estadual Cecília Meireles, em Ampére/PR;b)- As alegações do quanto à tomada de providências em relação à escola em questão devem ser refutadas de plano, pois nada mais são do que repetição das informações prestadas ao parquet por ocasião do procedimento investigatório instaurado, ou seja, tomadas há 07 anos atrás.c)- E tampouco merece acolhida a alegada tese de priorização das escolas com maior número de alunos portadores de deficiência, visto que em momento algum o Estado apresentou cronograma a comprovar tal alegação, apenas juntando notícias esparsas que não se prestam a essa finalidade.d)- Tão longa demora na solução do caso não se justifica. É uma omissão específica enorme que justifica sim a intervenção do cumpra a lei, valendo lembrar que a própria Constituição da República, em seu art. 244, trata especificamente da necessidade de adaptação dos logradouros dos edifícios de uso público atualmente existentes e da construção de logradouros e edifícios de uso público para garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (TJ-PR, 0000954-10.2011.8.16.0141 de 2017)

DECISÃO: Acordam os Magistrados integrantes da 4ª Câmara Cível do Egrégio Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, à unanimidade de votos, em NEGAR PROVIMENTO ao recurso de apelação e MANTER a sentença, em sede de reexame necessário, nos termos do voto da Relatora.

EMENTA: REEXAME NECESSÁRIO E APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. PLEITO DE IMPLEMENTAÇÃO DE ITENS DE ACESSIBILIDADE EM ESCOLA ESTADUAL. SENTENÇA DE PROCEDÊNCIA DO POSTULADO FIXANDO PRAZO (SOB PENA DE INCIDÊNCIA DE MULTA DIÁRIA) PARA O MATERIALIZAR DAS OBRAS E REFORMAS RELACIONADAS EM VISTORIA REALIZADA PELO CREA. SIGNIFICATIVA LACUNA ENTRE A MERA PROGRAMAÇÃO TEÓRICA E OU PROTOCOLAR DAS MEDIDAS E A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DESTAS, QUE NÃO AFASTA A NECESSIDADE E A UTILIDADE DA PRESTAÇÃO JURISDICIONAL MANEJADA. IRRESISTÍVEL DEVER DO ESTADO EM GARANTIR A EFETIVIDADE DO PREVISTO PELO LEGISLADOR CONSTITUCIONAL. POLÍTICAS PÚBLICAS CONSTITUCIONALMENTE PROGRAMADAS E PROJETADAS COMO PRIORITÁRIAS QUE NÃO SE ENQUADRAM NA SENDA DA DISCRICIONARIEDADE VISTO QUE A PROTEÇÃO À DIGNIDADE DAS PESSOAS CÍVEL E REEXAME NECESSÁRIO nº 1.376.998-7 fl. 2 PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS E OU COM MOBILIDADE REDUZIDA SE INSERE NO ROL DO DENOMINADO MÍNIMO EXISTENCIAL. OMISSÃO DO EXECUTIVO QUE AUTORIZA E JUSTIFICA A ATUAÇÃO DO ESTADO JUIZ. CARTA MAGNA QUE AO CATEGORICAMENTE ASSEGURAR O DIREITO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERTADA ENFOCA A INFRAESTRUTURA IMOBILIÁRIA ENVOLVIDA NESTE PROCESSO DE APRENDIZAGEM. INCENSURÁVEL CONDENAÇÃO EM CUSTAS. APELAÇÃO CÍVEL CONHECIDA E NÃO PROVIDA COM A CONFIRMAÇÃO DA SENTENÇA EM SEDE DE REEXAME NECESSÁRIO. (TJ-PR, 0018656-65.2014.8.16.0075 de 2017)

ANEXO 2 – VARIÁVEIS DO CENSO ESCOLAR QUE SE REFEREM ÀS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DA ESCOLA

Se a água consumida pelos alunos na escola passa por um processo de filtragem, se existe e qual o tipo do abastecimento de água, se existe e qual o tipo do abastecimento de energia elétrica, se existe e qual o tipo do esgoto sanitário, qual a destinação do lixo, quais as dependências existentes na escola (Sala de Diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), se existe quadra de esportes (coberta ou descoberta), cozinha, biblioteca e/ou Sala de leitura, parque infantil, berçário, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, pátio descoberto, alojamento de aluno, alojamento de professor, área verde, lavanderia o número de salas de aula existentes na escola, o número de salas utilizadas como salas de aula (dentro e fora do prédio), aparelho de televisão, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojektor, impressora, impressora multifuncional, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), fax, máquina fotográfica/filmadora, computador, acesso à internet e internet banda larga.

ANEXO 3 – TRABALHOS SELECIONADOS APÓS CRITÉRIOS DA RSL

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA PÚBLICA GOIANA DE TEMPO INTEGRAL: DADOS E APONTAMENTOS	VALDENIZA LOPES BARRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2017
RETRATOS DA ESTRUTURA FÍSICA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	MAYANE RIBEIRO ESPINOSA ORMOND	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	2015
IMPACTS OF THE FUNDEB ON THE QUALITY OF PUBLIC BASIC EDUCATION: AN ANALYSIS FOR THE MUNICIPALITIES OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO	CAMPOS, BRUNO CESAR AND ANDRADE CRUZ, BRENO DE PAULA	FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS	2009
UM ESTUDO SOBRE DA INFRAESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA	GARCIA, P AND GARRIDO, E AND MARCONI, J	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE	2017
INFRAESTRUTURA ESCOLAR: UM CRITÉRIO DE COMPARAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TOVAR FALCIANO, BRUNO AND CORDEIRO DOS SANTOS, EDSON AND REZENDE NUNES, MARIA FERNANDA	UNIRIOJA	2016
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE EM EQUIPAMENTOS PÚBLICOS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE PASSOS – MG	CLAYTON SILVA MENDES	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (FRANCA)	2018
POLÍTICA EDUCACIONAL E ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: A INFRAESTRUTURA COMO DIMENSÃO NA GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE	RAQUEL DALLAGNOL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	2015
ESPAÇO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O COTIDIANO DE INTERAÇÕES E SENTIDOS EM UM ESPAÇO IMPROVISADO	FABIOLA ALVES COUTINHO GAVA	FACULDADE VALE DO CRICARÉ	2015
O ESPAÇO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: UM ESTUDO DE CASO	DANIELA ANDRADE COELHO DA FONSECA	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	2013
SISTEMA NORTEADOR PARA PROJETOS INTERATIVOS (SINPI): ABORDAGEM DA PERCEPÇÃO ESPACIAL, DA ARQUITETURA ESCOLAR INCLUSIVA E DA USABILIDADE ORIENTADA PARA A INTERAÇÃO ESPACIAL DE ALUNOS COM RESTRIÇÕES VISUAIS	ANDREA DE AGUIAR KASPER	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2013
A VISÃO DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE A INFLUÊNCIA DO FUNDEF/FUNDEB NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERTADA PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VIÇOSA-MG	ANTÔNIO CARLOS MIRANDA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	2010
POLÍTICA EDUCACIONAL E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: UM OLHAR A	SUELLEM RAQUEL DE FREITAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2018

PARTIR DOS ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA			
ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DECISÓRIO PARA REFORMA DE EDIFICAÇÕES ESCOLARES PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZANDO O MÉTODO MULTICRITÉRIO DE APOIO À DECISÃO-CONSTRUTIVISTA (MCDA-C)	TIAGO ALVES CARDOSO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2017
A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL AOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	BRUNO TOVAR FALCIANO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2017
ANÁLISE DO ESPAÇO CONSTRUÍDO DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMBORIÚ/SC ATRAVÉS DO MÉTODO AHP	RODRIGO MEIRINHO MORIMOTO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	2017
ANÁLISE DA CONSONÂNCIA DOS PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO COM OS DÉFICITS DE INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À DESCENTRALIZAÇÃO	DAVID ANTONIO LUSTOSA DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2017
INFRAESTRUTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DA CONSCIÊNCIA CINDIDA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	ADRIANA SPACCA OLIVARES RODOPOULOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2017
O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO	IVANILSO SANTOS DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2017
GESTÃO E CONTROLE DE RECURSOS PÚBLICOS : UM ESTUDO DOS MECANISMOS DE CONTROLE INTERNO NAS OBRAS DE INFRAESTRUTURA NO ÂMBITO DO FNDE	KAROLINE CUNHA SOUSA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2017
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO TIMOR-LESTE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO MUNICÍPIO DE DÍLI.	PAULO MARIANO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2016
A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	ESPEDITO SARAIVA MONTEIRO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2016
O ESPAÇO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS E SUA IMPLICAÇÃO NAS ESCOLHAS CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ANDRE JUSTINO DOS SANTOS COSTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2015
AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA UTILIZAÇÃO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA PARA A CONSTRUÇÃO E OPERAÇÃO DE UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE RIO DE JANEIRO 2015	BRUNO DA COSTA LUCAS RODRIGUES	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (RJ)	2015

ESTRUTURA E DESEMPENHO ESCOLARES: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE FATORES NA QUALIDADE DE ENSINO MÉDIO NA REGIÃO DE LONDRINA-PR	JESSICA JOSIANE SCHMIDT	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	2015
ESTUDO DO RESULTADO NA PROVA BRASIL DE 2011 DAS ESCOLAS COM ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA	ELIANICE SILVA CASTRO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2014
O IMPACTO DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO RENDIMENTO DOS ALUNOS	DANIEL GOES CAVALCANTE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2014
O EFEITO DA INFRAESTRUTURA SOBRE AS PROFICIÊNCIAS MÉDIA DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA	TEREZA CRISTINA MATOS CAVALCANTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2014
O TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DA PARAÍBA E A AVALIAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL: INDICADORES DE DESEMPENHO, ANÁLISE E PERSPECTIVAS	JOAO ALFREDO NUNES DA COSTA FILHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	2014
MODELO DE MENSURAÇÃO DO DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MICRODADOS	ALVARO CAVALCANTI DE ALMEIDA FILHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	2014
A INFLUÊNCIA DA INFRAESTRUTURA NO DESEMPENHO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE TRÊS COLÁGIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	MONICA FIGUEIREDO DE MORAES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	2014
ANÁLISE DOS IMPACTOS DOS INVESTIMENTOS EM INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO DESEMPENHO DAS UNIDADES ESTADUAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS	LEONARDO PETRUS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	2013
AMBIENTE ESCOLAR E ATIVIDADE FÍSICA EM ESCOLARES DE PELOTAS, RS	MARGARETE OLEIRO MARQUES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2012
A CONTRIBUIÇÃO DE AULAS PRÁTICAS APOIADAS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	GISELE APARECIDA FIDELIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2017
OS ESPAÇOS DAS PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: PROJETOS, USOS E TRANSFORMAÇÕES	RIVANIA KALIL DUARTE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2015
LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO ESCOLAR EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: UMA DETERMINAÇÃO POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO ENSINO PÚBLICO E/OU FERRAMENTA DE GESTÃO?	JESUS ROSEMAR BORGES	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	2014
DECENTRALIZATION AND SCHOOL QUALITY: EVIDENCE FROM BRAZIL'S DIRECT CASH TO SCHOOL PROGRAM	JOANA SIMOES DE MELO COSTA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	2013
A RELAÇÃO ENTRE INTELIGÊNCIA FLUIDA, DESEMPENHO ACADÊMICO E	FELIPE VALENTINI	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2013

APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM MULTINÍVEL			
---	--	--	--

ANEXO 4 – SINTAXE SPSS PARA CENSO ESCOLAR 2019

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=((IN_REGULAR = 1) | (IN_EJA = 1) | (IN_PROFISSIONALIZANTE = 1)).
VARIABLE LABELS filter_$ '(IN_REGULAR = 1) | (IN_EJA = 1) | (IN_PROFISSIONALIZANTE = 1)
(FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=IN_ACESSIBILIDADE_CORRIMAO IN_ACESSIBILIDADE_ELEVADOR
  IN_ACESSIBILIDADE_PISOS_TATEIS IN_ACESSIBILIDADE_VAO_LIVRE
IN_ACESSIBILIDADE_RAMPAS
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_SONORO IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_TATIL
IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_VISUAL
  IN_ACESSIBILIDADE_INEXISTENTE
/ORDER=ANALYSIS.
```

* Custom Tables.

```
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES=IN_ACESSIBILIDADE_CORRIMAO IN_ACESSIBILIDADE_ELEVADOR
  IN_ACESSIBILIDADE_PISOS_TATEIS IN_ACESSIBILIDADE_VAO_LIVRE
IN_ACESSIBILIDADE_RAMPAS
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_SONORO IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_TATIL
IN_ACESSIBILIDADE_INEXISTENTE
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_VISUAL IN_BANHEIRO_PNE
  DISPLAY=LABEL
  /TABLE IN_ACESSIBILIDADE_CORRIMAO [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1,
  COLPCT.COUNT PCT40.1] +
  IN_ACESSIBILIDADE_ELEVADOR [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1, COLPCT.COUNT
  PCT40.1] +
  IN_ACESSIBILIDADE_PISOS_TATEIS [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1,
  COLPCT.COUNT PCT40.1] +
  IN_ACESSIBILIDADE_VAO_LIVRE [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1, COLPCT.COUNT
  PCT40.1] +
  IN_ACESSIBILIDADE_RAMPAS [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1, COLPCT.COUNT
  PCT40.1] +
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_SONORO [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1,
  COLPCT.COUNT PCT40.1] +
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_TATIL [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1, COLPCT.COUNT
  PCT40.1] + -
  IN_ACESSIBILIDADE_INEXISTENTE [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1,
  COLPCT.COUNT PCT40.1] +
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_VISUAL [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1,
  COLPCT.COUNT PCT40.1] +
  IN_BANHEIRO_PNE [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1, COLPCT.COUNT PCT40.1]
  /CLABELS ROWLABELS=OPPOSITE
  /CATEGORIES VARIABLES=IN_ACESSIBILIDADE_CORRIMAO IN_ACESSIBILIDADE_ELEVADOR
  IN_ACESSIBILIDADE_PISOS_TATEIS IN_ACESSIBILIDADE_VAO_LIVRE
IN_ACESSIBILIDADE_RAMPAS
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_SONORO IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_TATIL
IN_ACESSIBILIDADE_INEXISTENTE
  IN_ACESSIBILIDADE_SINAL_VISUAL IN_BANHEIRO_PNE ORDER=A KEY=VALUE
EMPTY=EXCLUDE.
```