

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

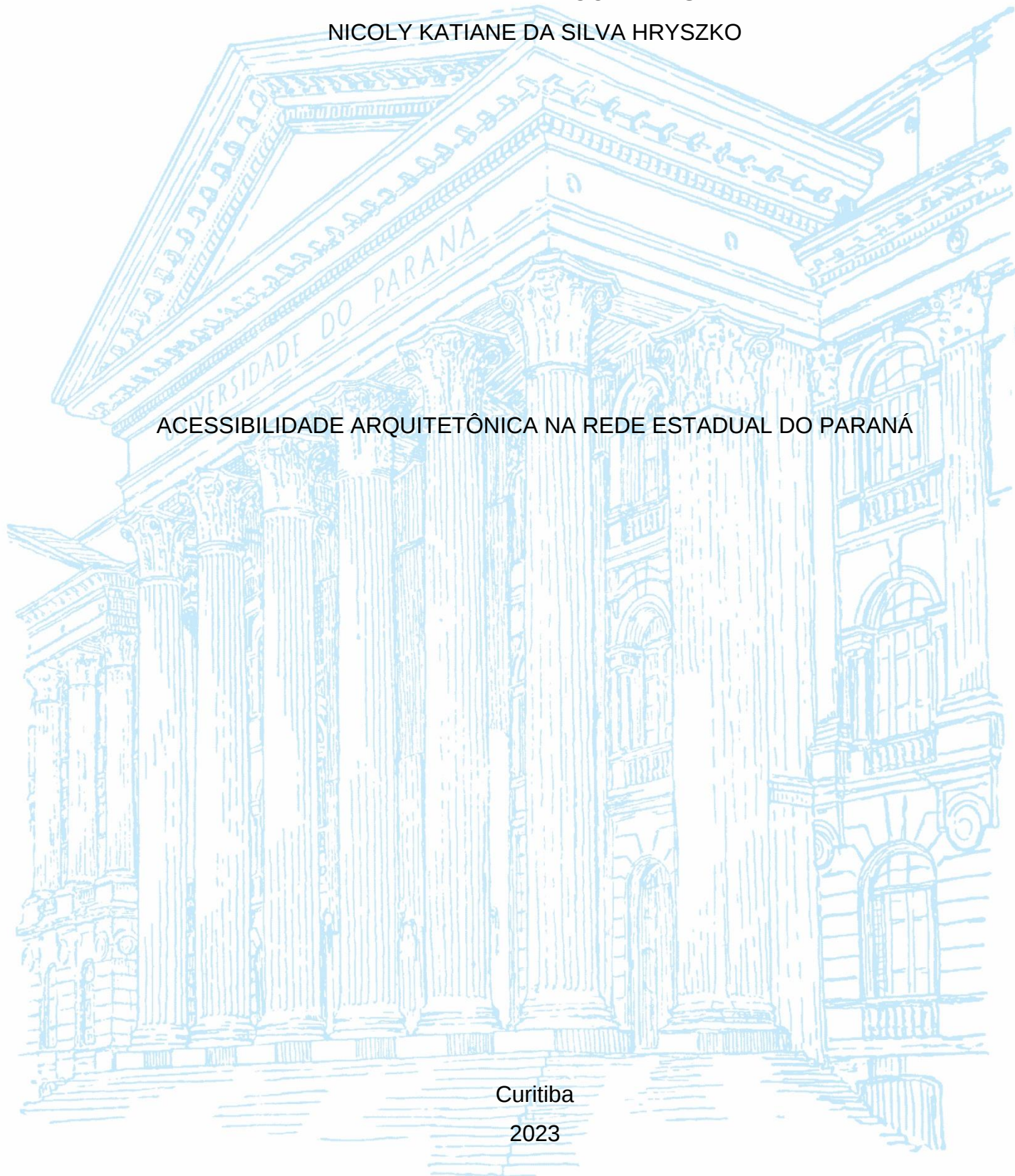
MARIA BEATRIZ MARROCHE DA SILVA

NICOLY KATIANE DA SILVA HRYSZKO

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Curitiba

2023



MARIA BEATRIZ MARROCHE DA SILVA
NICOLY KATIANE DA SILVA HRYSZKO

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia em 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Schneider.

Curitiba
2023

RESUMO

A acessibilidade arquitetônica é um recurso necessário para a garantia do direito à educação, especialmente para as pessoas com deficiência. O objetivo deste trabalho é analisar a garantia de acessibilidade arquitetônica em termos legais e na infraestrutura das escolas públicas estaduais do estado do Paraná. O foco se dará em itens que são de suma importância para estudantes com deficiência. A presente pesquisa configura-se como um estudo qualitativo e quantitativo, a parte qualitativa é dada a partir da análise documental das legislações paranaenses sobre acessibilidade e a parte quantitativa refere-se a análise de dados disponibilizados pelo Censo Escolar, nos anos de 2020 e 2021. A análise foi feita considerando os seguintes itens de acessibilidade: existência de corrimão, pisos táteis, vão livre, rampas, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual, banheiro acessível e sala de atendimento especial, que foram cotejados com informações sobre matrícula do público da educação especial, localidade e localidade diferenciada. As análises da legislação mostram que em relação aos resultados obtidos pode-se perceber que em 2021, 61% das escolas estaduais paranaenses possuem entre 3 e 5 itens de acessibilidade. Apenas 11,6% das instituições possuem entre 6 e 8 itens e são consideradas acessíveis para as pessoas com deficiência. A análise sugere uma pequena melhoria entre os anos analisados, mas que ainda é necessário avançar significativamente para a eliminação de barreiras.

Palavras-chaves: políticas educacionais; acessibilidade; inclusão; pessoas com deficiência.

ABSTRACT

Architectural accessibility is a necessary feature to guarantee the right to education, especially for people with disabilities. The aim of this study is to analyze the assurance of architectural accessibility in terms of legal provisions and infrastructure in public state schools in the state of Paraná, Brazil. The focus will be on items that are of utmost importance for students with disabilities. This research is characterized as a qualitative and quantitative study. The qualitative part involves the documentary analysis of accessibility legislation in Paraná, while the quantitative part refers to the analysis of data provided by the School Census in the years 2020 and 2021. The analysis was conducted considering the following accessibility items: presence of handrails, tactile flooring, open space, ramps, auditory signals, tactile signals, visual signals, accessible restrooms, and special assistance rooms, which were cross-referenced with information regarding enrollment of the special education public, location, and differentiated location. The analysis of the legislation shows that in relation to the obtained results, it can be observed that in 2021, 61% of Paraná state schools have between 3 and 5 accessibility items. Only 11.6% of the institutions have between 6 and 8 items and are considered accessible for people with disabilities. The analysis suggests a slight improvement between the analyzed years, but there is still a significant need to advance towards the elimination of barriers.

Keywords: educational policies; accessibility; inclusion; people with disabilities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	12
2.1	A INCLUSÃO ESCOLAR E PONTOS ESPECÍFICOS A SEREM ANALISADOS	24
2.2	LEGISLAÇÃO PARA ACESSIBILIDADE NO BRASIL.....	30
2.21	A Educação Especial e a Acessibilidade no Paraná.....	37
3	A ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR	42
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICE 1 – QUADRO	94

1 INTRODUÇÃO

O acesso igualitário à educação é um princípio fundamental e um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade. Quando se pensa em uma educação como um direito de todos, se faz necessário alguns padrões mínimos de qualidade a serem implantados nas instituições escolares, para ser possível o atendimento de todos. Porém, algumas especificidades são necessárias, especialmente para as pessoas com deficiência, sem elas, a autonomia, a liberdade e mesmo o desenvolvimento desses sujeitos pode ficar prejudicado. Para a plena garantia do direito à educação (mas não apenas dele), faz-se necessário a garantia de acessibilidade arquitetônica. Segundo Cardozo:

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) (2021, p. 58).

A acessibilidade arquitetônica é um elemento que compreende a infraestrutura escolar, sendo fundamental para a efetivação da garantia de um padrão mínimo de qualidade. A escola regular/comum, segundo a legislação brasileira, é a principal forma de acesso ao sistema escolar, estabelecendo que a preferência por essa escola para o atendimento de todos os estudantes. Historicamente o atendimento de estudantes da educação especial foi feito de forma segregada, em instituições especializadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional rompe com essa lógica estabelecendo que “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. Passa-se a um processo de defesa da inclusão, sendo que

A perspectiva da Inclusão Escolar não se trata de um mero programa político porque veio tencionar os fundamentos e as práticas da escola, ou seja, seu caráter seletivo, a homogeneidade de estratégias de ensino e o fato de não ser sensível ao que os alunos reais são e querem. É preciso, então, provocar mudanças na infraestrutura física, nos recursos de ensino, na formação dos profissionais, ou seja, uma revisão completa da escola. (TINOCO, 2018, p. 151).

A inclusão educacional de pessoas com deficiência se tornou possível devido à mobilização, luta e empoderamento desses sujeitos, dos movimentos sociais no atual contexto político-educacional. A perspectiva inclusiva, que tem como um dos seus marcos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), preconiza que a escola regular é o local adequado para a aprendizagem de todos, incorporando práticas antes restritas a instituições de atendimento exclusivo do público da educação especial. No entanto, o direito à educação inclusiva é condicional e depende de medidas que garantam a acessibilidade em várias dimensões, incluindo a arquitetônica, a comunicação e os métodos de aprendizagem e avaliação. O acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola depende da garantia de acessibilidade.

É responsabilidade da escola regular comum garantir acesso, atendimento e oportunidades de aprendizagem justas e igualitárias para todos os estudantes, o que vai contra a ideia de uma escola exclusiva para um grupo específico de pessoas. No passado, devido à falta de tecnologia, conscientização social, política, cultural e pedagógica, às pessoas com deficiência frequentavam instituições segregadas e exclusivas quando tinham acesso à educação escolar.

Nesse contexto de inclusão é necessário que sejam feitas diversas adaptações na estrutura escolar, como em rampas de acesso, portas, corrimões, banheiro acessível, piso tátil, vão livre, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual que permitem a garantia da acessibilidade arquitetônica a qual se apresenta como um elemento crucial para garantir o acesso à educação das pessoas com deficiência. O conceito de acessibilidade está definido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146/2015), no Art. 3.

I - acessibilidade: 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, grifos nossos).

É importante destacar que na Norma Brasileira (NBR) 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2020), o conceito de acessibilidade não é

englobado em sua totalidade, por excluïrem as áreas técnicas em relação aos espaços que necessitam de acessibilidade.

Cardozo (2021) menciona que a deficiência é um fenômeno antigo presente desde os primórdios da história humana. Algumas pessoas nascem com deficiência enquanto outras adquirem ao longo da vida devido a causas diversas, como pré-natais, doenças, guerras, acidentes de trânsito, violência, acidentes ocupacionais, falta de imunização, entre outros. Essa realidade social, combinada com a luta das pessoas com deficiência, pesquisadores, movimentos sociais contra a segregação, reflete nas escolas e aponta para a necessidade de adaptação das escolas regulares já existentes.

Considerando essa importância, o presente trabalho visa responder ao seguinte questionamento: A legislação e a realidade das escolas estaduais do Paraná garantem acessibilidade arquitetônica? Sendo o objetivo: analisar a garantia de acessibilidade arquitetônica, para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, em termos legais e na infraestrutura das escolas públicas estaduais do estado do Paraná. Decorrente desse objetivo tem-se como objetivos específicos: 1. Conceituar acessibilidade arquitetônica escolar; 2. Comparar as escolas públicas estaduais em termos de garantia de acessibilidade arquitetônica; 3. Cotejar a garantia legal em termos de acessibilidade com as condições efetivas das escolas. A análise será feita considerando características das escolas como localização da escola, localidade diferenciada e quantidade matrículas do público da educação especial.

Configura-se como um estudo exploratório com uma parte qualitativa de análise documental e uma parte quantitativa. Na parte quantitativa, cujo foco é análise de itens de acessibilidade arquitetônica, tem-se como fonte de dados o Censo Escolar (2020; 2021). Na parte de análise documental, foi feito um levantamento das Deliberações paranaenses relacionadas à acessibilidade escolar.

A primeira Deliberação encontrada data de antes da Constituição, 20/1986, que trata sobre Normas para Educação Especial no Sistema de Ensino, e que no seu artigo 12º discorre sobre a regularidade das instalações e equipamentos em instituições que ofertam a Educação Especial.

Na Deliberação 02/2003, que trata sobre Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para estudantes com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, são apresentados em seu

Artigo 20 os requisitos necessários para oferecimento do ensino especial nas instituições de Educação Básica, “acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, mobiliário e de equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;” (PARANÁ, 2003, p.7).

Na Deliberação 02/2016, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em seus Artigos 9 e 13, trata-se da necessidade de adaptações:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com os demais estudantes, todos os direitos e liberdades fundamentais.” (PARANÁ, 2016, p. 6).

No Artigo 13, institui providências para o Atendimento Educacional Especializado conforme técnicas vigentes, “acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos” (PARANÁ, 2016, p.9).

Para analisar a garantia do direito à educação inclusiva utilizamos apenas uma parcela do público da Educação Especial: pessoa/estudante com deficiência que é definida pela LBI como

[...] 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).

Como etapa fundamental para esta pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico na biblioteca virtual de periódicos da Capes através do acesso CAFE (Comunidade Acadêmica Federada) e no catálogo de teses e dissertações da Capes. Realizado em 21 de julho de 2022, considerou-se um período de dez anos, de 2012 a 2022, utilizando como descritor a palavra “acessibilidade”, e como filtro: “artigo revisado por pares”, resultando em 749 periódicos. Após fazer uma análise de títulos, foram selecionados quinze artigos pertinentes para realização desta pesquisa. Nestes estudos encontra-se temas específicos como: políticas e barreiras sobre a inclusão escolar; tecnologia assistiva; política do programa da escola acessível; espaço físico; acessibilidade arquitetônica; direito à educação; barreiras

sociais; arquitetura escolar; educação escolar; barreiras; trajetória escolar e acessibilidade.

A análise dessa literatura sugere que a efetivação da acessibilidade está em constante disputa, sendo elemento chave para a realização de direitos. No caso da educação escolar a acessibilidade se apresenta, como requisito para a garantia de acesso e permanência em condições de igualdade, conforme previsto pela LDB.

Além disso, é preciso entender que ela é pré-requisito para o processo de inclusão, para que os estudantes com deficiência possam se desenvolver de forma plena, segura e autonomamente, com a eliminação de barreiras, elemento chave no conceito de acessibilidade.

A acessibilidade dos ambientes escolares é ainda componente fundamental para a inclusão escolar de crianças com diversas condições de saúde, notadamente aquelas com déficits de mobilidade (MAZZOTA; D'ANTINO, 2011), uma vez que a participação escolar da criança com disfunção depende de sua interação dinâmica e recíproca com o ambiente (PALISANO *et al.*, 2003). A acessibilidade interfere diretamente nas demandas da atividade, mudando as características espaciais e as ações requeridas para o efetivo desempenho e participação escolar. (ALMEIDA; ALVES; FERNANDES, 2015, p.76).

A acessibilidade arquitetônica, foco desse trabalho, se relaciona às questões estruturais dos edifícios e espaços urbanos, sendo ela um direito que se vincula a outros direitos,

Temos, então um direito social (a educação) que demanda outros direitos para que possa ser efetivado. Neste caso, tem-se a acessibilidade física, que é um direito constitucional, como uma necessidade para que se possa usufruir de um direito social (GUERREIRO, 2012, p. 219).

Para avaliar como a acessibilidade arquitetônica se apresenta ou não nas instituições escolares públicas paranaenses, seguimos alguns itens listados na NBR 9050 (2020), considerando como itens básicos para acessibilidade.

Esta Norma visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção. (ABNT, 2020, p. 1).

Os itens também são aqueles que estão disponíveis nos questionários do Censo Escolar. Carniatto e Nepomoceno destacam que a adaptação das escolas e a garantia desses itens na escola, ainda não é uma realidade, segundo elas

[...] há outras barreiras para a efetivação da inclusão escolar, como: edificações escolares nada ou pouco adaptadas, sem rampas de acesso, banheiro adaptado e barras de apoio; mobiliários inadequados, como cadeiras e mesas não ajustadas em conformidade com as características dos alunos [...]. Apesar disso, a luta vale a pena, já que a inclusão pode beneficiar os alunos em suas interações sociais, progresso escolar e desenvolvimento de habilidades. (CARNIATTO; NEPOMOCENO, 2021, p. 3528).

Além da importância apresentada, a escolha dessa temática de estudo possui estreita relação com as nossas vivências nos diversos espaços escolares e acadêmicos durante a nossa graduação em Pedagogia, possibilitando reflexões quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência e para além, a percepção da necessidade de uma acessibilidade arquitetônica para uma inclusão efetiva.

Para cumprir os objetivos aqui propostos, o trabalho está organizado em dois capítulos, além da introdução (Capítulo um). No Capítulo dois, situa-se um debate sobre garantia de direitos para todos considerando as especificidades de uma parcela do público da educação especial, às pessoas com deficiência. O conceito de acessibilidade também é foco do capítulo. No capítulo três se apresenta a rede estadual de educação do Paraná com foco no atendimento ao público da Educação Especial no Paraná. Também se discute a estrutura metodológica do trabalho, a legislação paranaense sobre acessibilidade arquitetônica na escola, bem como analisa os dados de acessibilidade das escolas a partir de variáveis de interesse. Por fim, apresentam-se as considerações finais das autoras.

2 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Este capítulo trata sobre como a acessibilidade arquitetônica escolar é compreendida e citada por diversos autores, como foi sua construção dentro da legislação nacional brasileira e paranaense. O objetivo aqui é explorar as diferentes interpretações do paradigma educacional inclusivo no contexto nacional, especificando a acessibilidade arquitetônica das escolas públicas do estado do Paraná, mesmo que não seja possível compreendê-las em sua totalidade, devido à sua natureza dinâmica. Reconhece-se que se trata de um processo contínuo e incompleto, cheio de lacunas e imperfeições, e sujeito a divergências e oposições que afetam as condições e possibilidades de sua aplicação.

O detalhamento aqui apresentado é resultado da revisão bibliográfica realizada na biblioteca virtual de periódicos da Capes, em que foram selecionadas teses, dissertações e artigos que tratam da temática acessibilidade. Através da leitura dos títulos foram selecionados quinze artigos que apresentavam relação direta com o tema proposto. Após leitura dos resumos percebeu-se que as discussões propostas pelos autores tinham elementos diferentes, como por exemplo a questão de políticas e barreiras no processo de inclusão escolar, apresentados por Branco (2020), a questão da tecnologia assistiva discutida por Alencar e França (2017). Andrade e Santos (2020) por sua vez focam na questão do programa escola acessível, no que se refere aos temas espaço físico, acessibilidade arquitetônica e arquitetura escolar tem-se como referência Castro *et al.* (2018) e Cardozo (2021). A questão do direito à educação é tratada por Guerreiro (2018), trajetória escolar e acessibilidade tem-se como referência Macalli (2017) e quanto a barreiras arquitetônicas e barreiras sociais tem-se as ideias de Dutra *et al.* (2021) e a Watakabe (2014). Os demais autores e títulos de suas obras estão expostos nos Apêndice 1 deste trabalho.

Para que se possa iniciar um debate relacionado à acessibilidade arquitetônica nas escolas públicas da rede estadual do Paraná, é necessário primeiramente que se entendam questões que estão relacionadas diretamente à temática, tendo em consideração que a necessidade de discussão e entendimento do conceito se faz fundamental para a realização do debate. Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é possível iniciar o processo

de entendimento, pois trazem consigo definições essenciais, que moldam a educação brasileira.

A Educação é um direito social e é citada na Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu Artigo 205º:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Artigo 2º, também é citada a educação como: “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 1º, encontramos a definição de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1)

Ainda traz em seu Artigo 3º quais são os princípios e fins da Educação Nacional, dentre os quais destaca-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola,” (BRASIL, 1996), para que esta igualdade ocorra é imprescindível à acessibilidade arquitetônica, considerando ser um dos elementos que possibilitam o acesso e permanência de todos os estudantes na rede regular de ensino.

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 apud CARDOZO, 2021), Dourado *et al.* (2007 apud CARDOZO, 2021), 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 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. (CARDOZO, 2021, p. 54-55).

Na Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDB, em seu Art. 4, se vê o reconhecimento das especificidades desse público, ao garantir como dever do Estado a oferta de:

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; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013).

A Lei dedica um capítulo específico para a educação especial, no qual define-se a educação especial como modalidade de ensino, a escola regular como o locus preferencial do atendimento e ainda situa o público a quem se destina; educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Tais definições são uma forma de reconhecimento das especificidades e dos direitos desses sujeitos. Cabe destacar que para além da Constituição Federal e da LDB outras leis, decretos, resoluções e normas técnicas trazem orientações de como garantir os direitos de pessoas com deficiência em ambientes escolares, de forma inclusiva. A Lei 13.146/2015 representa um importante marco na garantia de direitos para as pessoas com deficiência, na referida lei, no seu Artigo 8º cita-se que:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, **com prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, [...] à **educação**, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, [...] à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2015, p.4, grifos nossos).

Porém, para que o direito seja garantido é necessário antes de tudo, acessibilidade. A acessibilidade é um conceito amplo que envolve questões atitudinais, relacionais e mesmo físicas. A acessibilidade arquitetônica traz uma perspectiva de remoção de barreiras, fazendo com que todos os indivíduos possam ir e vir, tendo segurança e autonomia. Segundo o Conselho Nacional Dos Direitos

das Pessoas com Deficiência (CONADE¹ 2004), em algum momento da vida, todas as pessoas necessitarão da acessibilidade.

A acessibilidade arquitetônica, no contexto de Educação Inclusiva, vem com diferentes entendimentos e definições, sendo uma construção histórica. Conforme Manzini (2008) no Projeto de Lei 4767/98 a acessibilidade foi conceituada como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (MANZINI, 2008, p. 281).

Com a mesma compreensão mencionada anteriormente, a acessibilidade é considerada um conceito ligado à cidadania, já que permite que todas as pessoas tenham acesso aos espaços e serviços públicos, garantindo, assim, a igualdade de direitos e oportunidades para todos.

[...] promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação. Isto constitui um direito universal resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de cidadania. (FARIAS; MAIA; NOGUEIRA, 2015, p. 3).

No caso deste trabalho o foco é na acessibilidade arquitetônica. Machado (2007) destaca que a acessibilidade é um direito garantido por lei, onde todos possam acessar todos os espaços de sua escola. Para Fortuna (2009) acessibilidade é:

[...] a resposta física que passa pelas seguintes questões: Como posso chegar até o prédio X? Como entrar e me movimentar dentro daquele prédio Y? Como me movimentar entre os pisos e entrar nos cômodos? Como utilizar as instalações do banheiro? Como sentar no ônibus, sem a observância da lei dos idosos? Como pagar os impostos no banco em fila

¹ O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo,)desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O Conade faz parte da estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos.]
 Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade>. Publicado em 08/05/2018 17h27. Acesso em junho de 2023.

única, mesmo sendo paraplégico? Sou cego, como me locomover neste quarto?, entre outras (2009, p. 15).

Para Bordignon, Canan e Piovesan (2011), cada vez mais o acesso livre de pessoas, sendo estes adultos ou crianças, a qualquer lugar, vem se tornando mais viável devido as exigências legais, pressões das pessoas com deficiência, que tem gerado algumas transformações nas construções. Baseado no direito de ir e vir, vários projetos novos de acessibilidade vem surgindo, o que oferece diversos benefícios para a população. Porém, os desafios ainda são enormes e muitas vezes, a acessibilidade arquitetônica é negada.

No âmbito educacional não é diferente, essas garantias nem sempre se fazem presentes, estudantes matriculados em escolas brasileiras, com deficiência, muitas vezes, não encontram no espaço escolar as condições adequadas ao seu desenvolvimento.

O reconhecimento histórico da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e das suas necessidades específicas, traz consigo a necessidade de medidas que assegurem o exercício pleno dos direitos e permitindo sua participação ativa na sociedade e na escola.

[...] não importa a classe social, ou seja, o que for, todos são iguais perante a lei, portanto a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência tende a ser prioridade. Inserir uma criança especial em escolas regulares requer bastante paciência e dedicação por parte da escola e da família, pois nem todas as instituições abrem as portas para esses alunos (ALENCAR; FRANÇA, 2017, p. 6).

A inclusão, portanto, é algo que precisa ser construído cotidianamente, tendo em vista que o direito à educação é para todos. É necessário que se avance no debate, afinal como expõe Algebaile e Souza (2017) para que a educação inclusiva se efetive:

[...] torna-se inevitável reconhecer que os encaminhamentos futuros dessa questão dependem, por certo, do aprimoramento das medidas governamentais que, porém, não se engendram por si, dependendo de mudanças substantivas nos modos de efetiva indagação social sobre o tema. Nesse sentido, o fato de que a educação escolar de crianças e jovens com deficiência tenha se consolidado no debate e na agenda política do país, constituindo-se como questão concernente à vida pública, ainda que com flagrantes insuficiências, equívocos e distorções, representa uma conquista que não pode ser desprezada nem contida nos limites da avaliação de políticas. (p. 4).

Dentre essas conquistas, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), é a legislação mais recente em relação à inclusão das pessoas com deficiência, considerada uma conquista histórica na luta pelos direitos dessas pessoas, em seu Art. 3º, compreende acessibilidade como:

[...] 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 [...] (p.1).

Antes da LBI (2015), algumas políticas foram implementadas, porém não alcançaram plenamente os objetivos de garantir a inclusão escolar e social e a acessibilidade para essa população. Conforme Cardozo:

Anteriores à LBI (BRASIL, 2015), algumas políticas 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 (2021, p. 24).

Ainda, segundo o referido autor, “a acessibilidade arquitetônica é indispensável à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência” (2021, p. 9). Desde muito tempo há uma tentativa de efetivar políticas que realmente tragam efeitos positivos quanto à garantia da inclusão escolar e, em especial acessibilidade, uma vez que, a acessibilidade é o direito que todas as pessoas têm de usar espaços e serviços.

Segundo o Decreto nº 5.296/2004, Art. 8º, inciso I, a acessibilidade é a condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Um outro elemento importante relacionado a acessibilidade arquitetônica, refere-se as normas para os espaços, feito pela Associação Brasileira de Normas

Técnicas (ABNT), que se configura como um Fórum Nacional de Normalização. As diretrizes de acessibilidade está estabelecida NBR 9050 que foi formulada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-40) juntamente com a Comissão de Edificações e Meio (CE-40:001.01).

Nas escolas e mobiliários urbanos é utilizada a norma da NBR 9050 (2020), que no item 8,6 indica regras para as construções de escolas, atendendo a padrões de acessibilidade.

Desde os anos 90, a adaptação dos espaços sociais vem sendo evidenciada, especialmente depois da Declaração de Salamanca, de 1994, que declara amplamente a concepção de inclusão, sugerindo a elaboração de programas que amparem a diversidade dos alunos que frequentam as escolas.

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios [...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos (UNESCO, 1994, p. 10).

Para Machado (2007) é fundamental que os espaços de escolas já construídas sejam adaptados, e que sejam orientados os novos projetos baseados em acessibilidade. Visto que, construir apenas rampas e banheiros adaptados não são suficientes para que sejam estabelecidos os princípios de acessibilidade. Desta forma, para ir mais adiante das determinações das normas técnicas e assistir as necessidades de cada estudante com deficiência é necessário analisar minuciosamente as necessidades daquele ambiente escolar.

É fato que, ter um padrão correto em todos os locais de acesso da população é complexo e exige investimento público, fiscalização. Para Maciel (2003) é necessário

A instituição de mecanismos fortalecedores desses direitos, tais como destinação de maiores verbas públicas para os projetos que atendam esse segmento e participação de entidades de defesa de deficientes e para deficientes nos processos decisórios de todas as áreas diretamente envolvidas no atendimento dessa população (p. 2).

Conforme Rojas e Rodrigues (2021) é possível constatar que em escolas públicas, a acessibilidade às pessoas com deficiência é ainda um desafio a ser enfrentado.

Embora a tese da inclusão escolar do público da educação especial tenha como meta universalizar o acesso ao direito à educação, é importante considerar que a política educacional é resultado de um contexto de disputa que apresenta muitas complexidades e contradições em sua base (GARCIA, 2010). Isso pode levar a um modelo de inclusão parcial ou marginal.

A 'inclusão escolar' pode implicar a inserção das crianças e jovens com deficiências em ambientes material e subjetivamente despreparados para acolhê-los e para lhes proporcionar relações sociais e com o conhecimento realmente adequadas e proveitosas, não apenas ao seu desenvolvimento visto pela ótica do aprendizado escolar, mas ao seu estar no mundo. (ALGEBAILLE; SOUZA, 2017, p. 6).

Ao considerar a acessibilidade como um direito universal e não limitado a uma parcela específica da sociedade, é importante lembrar que as escolas públicas não atendem apenas aos estudantes, mas também às suas famílias e à comunidade em geral. Portanto, garantir a acessibilidade é fundamental para garantir o acesso a todos.

Trata-se de garantir ambientes adequados ao acesso de todas as pessoas que frequentam a escola, mas também que sejam ambientes devidamente preparados para acolher todas as pessoas que, a qualquer tempo, desejam adentrar o ambiente escolar, seja pelo tempo de toda uma etapa de ensino, seja apenas pelo tempo de uma visita momentânea. (ANDRADE; SANTOS, 2020, p. 1080).

Guerreiro apresenta as ideias de Mazzoni (2000) sobre acessibilidade como um direito das pessoas com deficiência: “[...] a acessibilidade é parte das condições especiais a que as pessoas com deficiência têm direito, mas não se constitui num ambiente segregado e exclusivo para as pessoas com deficiência” (MAZZONI, 2000, p. 225, apud GUERREIRO, 2020, p. 225).

A acessibilidade pode ser vista como uma estratégia para concretizar o princípio da Educação para todos, garantindo que todas as necessidades de aprendizagem sejam atendidas dentro da rede de ensino regular (UNESCO, 1994). Silva (2023, p. 2) destaca ainda que “a promoção da acessibilidade tem como função primordial oportunizar e garantir um tratamento inclusivo aos indivíduos”.

[...] ao explorar o conceito de acessibilidade arquitetônica evidencia como aquela que apresenta dimensões funcionais acerca da remoção de barreiras ambientais físicas em residências, espaços e equipamentos urbanos (SASSAKI, 2011 apud SILVA, 2023, p. 6)

No entanto, mesmo com quase trinta anos de implementação desse ideal, ainda há casos de exclusão dentro do processo de inclusão, ainda que dados oficiais sobre educação, como os da Unesco, indiquem mudanças.

[...] o conjunto de leis do Brasil pode ser compreendido como um discurso social em movimento construtivo ao lidar, aceitar e respeitar o outro e suas diferenças. Os documentos que dão legalidade à inclusão escolar ainda são recentes em âmbito nacional, cujos foram datados ainda no século XX. É, importante, dizer que muitos deles já se encontram adaptados, porque a inclusão está em evolução (GLAT, 2018 apud CARNIATTO; NEPOMOCENO, 2021) e, com isso, busca-se constantemente novas formas de atendimento, a partir de novas diretrizes e bases educacionais, com novos conceitos e fundamentos teóricos, que elucidam os temas envolvidos (CARNIATTO; NEPOMOCENO, 2021, p. 5).

A batalha pela garantia do direito à educação das pessoas com deficiência e depende, fundamentalmente, da concretização da acessibilidade.

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 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. (CARDOZO, 2021, p.38-39).

É possível dialogar com essas afirmações, assim sendo, a acessibilidade arquitetônica é essencial para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. A falta de acesso físico às escolas é uma barreira que dificulta a participação dessas pessoas na sociedade em geral e no processo educacional em particular. É importante reconhecer que há muitos desafios a serem superados para garantir a acessibilidade, como a falta de recursos financeiros, a falta de capacitação técnica, a falta de conscientização das pessoas e a resistência às mudanças. Para Carniatto e Nepomoceno (2021):

[...] a luta dessas pessoas por um espaço na escola, pelo aprendizado democrático e o reconhecimento do seu potencial vão de encontro à garantia dos direitos fundamentais e sociais de cada ser humano, direitos

que são essenciais à sua existência e desenvolvimento. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha declarado que todas as pessoas são iguais ante à lei, sem qualquer forma de distinção ou preconceito, os esforços ainda prevalecem, porque, os mais pobres, com necessidades educacionais especiais, negros e outros, são marginalizados [...] (p.6).

É preciso trabalhar de forma colaborativa para superar esses desafios e garantir que todos tenham acesso à educação de forma igualitária. Compreende-se, pois, que a acessibilidade arquitetônica está diretamente relacionada à inclusão escolar, uma vez que ela se refere às questões estruturais, mobiliárias e de equipamentos que podem dificultar a utilização do ambiente escolar. A presença dessas barreiras pode gerar exclusão social, uma vez que o acesso à escola é prejudicado. Por isso, é primordial eliminar ou adaptar essas barreiras para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva.

Sobre a acessibilidade física - requisitos mínimos exigidos pela ABNT NBR 9050 para escolas, no que se refere ao tema acessibilidade, de uma educação inclusiva e espaços fisicamente acessíveis a todos, para que qualquer estabelecimento de educação (ou estabelecimento público e geral) possa ser considerado acessível, é necessário a adaptação dos ambientes e estudos das necessidades de seus usuários, com práticas profissionais de arquitetura e escola, levando-se em consideração as especificidades de cada indivíduo (ou possíveis limitações futuras) que usam/usarão o espaço para que a acessibilidade seja alcançada de maneira satisfatória (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2020, p. 625).

Na escola, há diversos tipos de desenvolvimento, como o intelectual, motor e social, que ocorrem em conjunto devido à relação afetiva com o espaço. Por esse motivo, o ambiente escolar é um local onde esses desenvolvimentos ocorrem de forma mais natural e fluida.

Para Tuan os espaços se transformam em lugares quando permitem que as pessoas desenvolvam afetividade em relação a este local, e esta atividade só é possível por meio da experiência do espaço. Mesmo para a questão isolada da acessibilidade arquitetônica, embora esta não faça parte do processo de ensino-aprendizagem, ela tem um significado estrutural (acesso físico) e um significado emocional/afetivo. (GUERREIRO, 2012, p. 223-224)

A presença de barreiras arquitetônicas nas escolas pode dificultar a mobilidade e a participação em atividades escolares por pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Se essas barreiras não foram identificadas e superadas, isso pode levar ao isolamento e à dificuldade de permanência escolar desses estudantes.

A mobilidade do ANE² depende, dentre outros fatores, da acessibilidade do ambiente. [...] Dessa forma, as barreiras arquitetônicas tornam o ANE mais dependente, desvalorizam suas potencialidades, dificultam a interação com as demais crianças, isolam e desestimulam a permanência na escola. (ALBUQUERQUE *et al*, 2015, p. 81)

De acordo com os referidos autores, é fundamental que os espaços educacionais sejam projetados com acessibilidade arquitetônica para que todos possam ter acesso, sem a necessidade de adaptações específicas para cada tipo de deficiência. Essa abordagem, conhecida como Desenho Universal, apresenta sua utilização em projetos de produtos, serviços e ambientes inclusivos para todos, com a eliminação de barreiras arquitetônicas.

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 (CARDOZO, 2021, p. 56)

O conceito de Desenho Universal (DU) não deve ser visto somente como uma solução para situações específicas, mas sim como um princípio a ser aplicado em todas as construções e reformas de ambientes. É necessário que haja uma reflexão para desenvolver projetos que considerem o espaço escolar como um ambiente amplo e diverso, composto por sujeitos com diferentes necessidades.

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). (CARDOZO, 2021, p. 56).

² ANE é uma sigla para definir alunos com necessidades educacionais especiais, usada pelos referidos autores da citação.

O Desenho Universal reconhece a pluralidade dos sujeitos em diversos contextos e busca criar ambientes acessíveis para todos. Portanto,

[...] a acessibilidade é uma condição acessível aos lugares, às pessoas, aos serviços, dentre outros. É a possibilidade de interagir com o ambiente de forma segura, com o máximo de autonomia possível, mesmo que as pessoas tenham singularidades acentuadas. Isso implica condições acessíveis e sem obstáculos. (SOUSA *et. al.*, 2017, p. 111).

Assim, a acessibilidade significa observar, implementar, medir e avaliar a melhor maneira de trazer condições de espaços acessíveis para todos.

O termo acessível implica tanto em acessibilidade arquitetônica, como de comunicação. Representa para o usuário, não só o direito de acessar a rede de informações, mas também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados e apresentação da informação em formatos alternativos. (SOUSA *et. al.*, 2017, p. 111- 112).

O espaço escolar, portanto, para ser inclusivo preconiza a garantia ao acesso físico, oportunizando o aprendizado significativo e social, proporcionando algo prazeroso, onde o estudante queira ir e estar porque realmente se sente parte deste. No caso da escassez de acessibilidade esse indivíduo não se sente parte do processo, da sociedade e não se sente incluído de fato.

De fato, sem acessibilidade às pessoas com deficiência (e outros grupos, como as pessoas com mobilidade reduzida) ficariam, se não impedidas, seriamente prejudicadas no exercício de praticamente todos os seus direitos fundamentais, ficando alijadas da participação social. Como gozar do direito ao trabalho sem que se garanta um ambiente de trabalho que possa receber a pessoa com deficiência, permitindo-lhe o acesso a todos os seus espaços? Como gozar do direito à educação se não houver a possibilidade de que a pessoa com deficiência passe a transitar no ambiente escolar? Mais ainda, como exercer qualquer dos seus direitos se as cidades e os meios de transporte coletivos não estiverem preparados para acolherem as pessoas com deficiência? (ARAUJO; MAIA, 2016, p. 230-231).

Eliminar barreiras arquitetônicas, portanto, é o início para o real processo de inclusão de pessoas que possuem deficiência garantindo seus direitos, autonomia e mobilidade (MANTA; PALMA, 2010). No próximo tópico se analisa mais especificamente a questão da inclusão escolar.

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR E PONTOS ESPECÍFICOS A SEREM ANALISADOS

O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos e sim, é “[...] promover a pessoa com deficiência ao patamar social de sujeito capaz de se desenvolver socialmente, estabelecendo assim uma relação de equidade de direitos” (SANTOS, 2017, p. 35). Criar uma escola inclusiva constitui um caminho para eliminar atitudes discriminatórias, onde participam comunidades escolares que acolham todos. “A inclusão resulta de um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 258).

Analisando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996) verifica-se a possibilidade de um grande passo em direção à inclusão escolar, pois estabelece que a Educação Especial deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, ensino comum, prevendo que todos devem estudar na mesma escola.

O Decreto 6571 (2008), elaborado e publicado no governo Lula, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), trazendo em seu Art. 2 os objetivos do AEE.

São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008)

No Art. 3 é anunciada a responsabilidade de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação perante o atendimento às especificidades pertinentes ao AEE, como implantação de salas de recursos multifuncionais e reformas nas estruturas arquitetônicas dos prédios escolares visando à acessibilidade, entre outros pontos específicos.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola

para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008).

A escola assume, nesse contexto, papel relevante: adaptar-se à nova modalidade escolar no que diz respeito ao público da Educação Especial e pôr em prática os mecanismos idealizados para os ajustes indispensáveis. A escola “[...] tem o dever e o compromisso de receber em suas escolas todos os alunos sem distinção e disponibilizar situações de convivência entre eles. Deve ainda ser um espaço onde se pratica a igualdade de oportunidade de direitos” (MEDEIROS, 2016, p. 127).

Para Ponte e Silva (2015),

O processo de inclusão não deve ser imposto pela força da lei ou da política, esse processo deve ser realizado pela conscientização da sociedade sobre as habilidades, capacidades e potencialidade dessas pessoas. Esse processo não deve ter um padrão a ser seguido, pois cada pessoa deve ser incluída de acordo com a sua subjetividade, os limites causados pela deficiência não são iguais, cada sujeito tem as suas limitações e as enfrenta conforme a realidade em que vive (p. 5).

Conforme Capellini e Santos (2021, p.3) “A inclusão escolar versa sobre o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem pautada em direitos humanos, no sentido de responder às necessidades, habilidades e características de todos”. À instituição escolar caberá identificar e/ou corrigir, quando necessário, as deficiências presentes em sua arquitetura visando atender as especificidades dos estudantes.

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar o nosso sistema e que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros (ARANHA, 2002, p. 137).

Quando o indivíduo se sente incluído, entende que pertence àquele meio, que é cidadão com direitos, e que, dentre eles, tem direito a uma educação de qualidade, sem ser discriminado seja por qualquer aspecto, físico ou psicológico. “A acessibilidade aos alunos com deficiência nas escolas vai além de uma forma de inclusão social, sendo, acima de tudo, um direito do indivíduo (CASTRO *et al.*, 2018, p. 3).

Portanto, na escola, este não vai só aprender os conteúdos disciplinares, mas também a conviver com o outro e com suas diferenças, trocando experiências e conhecimentos.

Um importante espaço de uso público e coletivo é a escola, um ambiente capaz de proporcionar conhecimento e auxiliar na formação cidadã dos alunos. Este ambiente deve estar preparado para a convivência com a diversidade, sempre buscando atender as necessidades de todos, inclusive dos deficientes (FARIAS; MAIA; NOGUEIRA, 2015, p. 4).

Ao considerar o conceito de acessibilidade no contexto da inclusão escolar, percebe-se que é um conceito disputado e que ainda não há um consenso estabelecido em relação aos paradigmas envolvidos. “A inserção de alunos nas escolas, principalmente aqueles com deficiência ou mobilidade reduzida, tem demandado mudanças na organização dos espaços escolares” (CAPELLINI; SANTOS, 2021, p. 3).

As garantias de acessibilidade estão postas na legislação que apregoa que a escola é para todos, contudo, precisa estar pronta efetivamente para atender a todos, sem barreiras arquitetônicas, por exemplo.

As barreiras arquitetônicas são os maiores empecilhos para as pessoas com necessidades educacionais especiais – deficiência física, que fazem uso de cadeiras de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem. Não apenas dificultam, mas, muitas vezes, impedem completamente sua inserção na sociedade. Tais barreiras nem sempre são voluntárias, mas sem dúvida, são fruto de imenso descaso e da não obediência às leis vigentes. (BRASIL, 2006, p.26).

Conforme Cardozo, a história das pessoas com deficiência está dividida 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. (CARDOZO, 2021, p. 30).

Passaram-se anos com lutas e reformas educacionais e sociais, trazendo a acessibilidade também como prioridade educacional, contudo, as estruturas das escolas públicas, atualmente, não atendem de forma global as especificidades dos estudantes com deficiências. Conforme Sebin (2021, p. 28) “a política de educação

especial tem assumido papel de política pública em virtude dos embates entre os setores da sociedade e instâncias governamentais e influências que são originalmente externas”.

Em seu estudo Branco (2020) buscou analisar políticas de inclusão escolar através da perspectiva da família dos estudantes da educação especial nas escolas do município de Araçatuba/SP, utilizando indicadores de qualidade da infraestrutura físicas da dependência das escolas, constatou que “[...] mesmo os índices tendo sido considerados bons no geral, ainda há barreiras internas, que também parecem mais visíveis para as famílias e estudantes especiais” (p. 127).

Até porque, muitas escolas foram construídas em épocas em que o padrão construtivo era diferente, em que o direito à educação era apenas acessível para pessoas que não possuíam deficiência e, itens arquitetônicos que garantem acessibilidade para todos não era uma preocupação presente.

São essas barreiras que precisam ser rompidas e já existem legislações que nos permitem imaginar escolas diferentes no futuro. Adequações das escolas que já estão construídas, desde aquela época em que apenas as pessoas ditas sem deficiências faziam parte de seu alunado, quanto padrões para construção de novas escolas, que buscam uma escola acessível para todos, em que todos possuem livre acesso. (FIEGENBAUM, 2009, p. 20)

Sobre estruturar as edificações escolares para a acessibilidade da pessoa com deficiência, Dutra *et al.* (2021, p. 9) saliente que “É fundamental que estas instituições possam realizar adaptações para que estes alunos adentrem e estejam inclusos nestes espaços, através de reformas nos ambientes que se encontram ausentes de mecanismos inclusivos”. Na LDB (1996), em seu Art. 4, que foi atualizada pela redação da Lei nº 14.333 (2022), são apresentados padrões mínimos para qualidade do ensino.

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022) (BRASIL, 1996)

Assim, a estruturação necessária para acessibilidade arquitetônica efetiva parte de básico como construir rampas, adequar banheiros para cadeirantes dentro

das normas, cadeiras e carteiras que atendam a pessoa com deficiência física, além de muitas outras medidas essenciais para a inclusão e que respeite os direitos dos cidadãos, fazendo-os pertencentes deste e outros espaços. Conforme Abrantes (2012)

A escola é um lugar subjetivante das crianças, um significante que implica em um lugar de trânsito, um lugar de passagem por onde circula a normalidade social. Isto quer dizer que aqueles que da escola fazem parte possuem um lugar na sociedade, recebem o signo do reconhecimento de ser capaz de fazer parte como aluno, o que por sua vez acaba tendo efeito terapêutico, pois cura o discurso social de seu preconceito, possibilitando aos alunos ocupar outro lugar na sociedade. A escola ao circular com os alunos pela comunidade faz com que esta comunidade se depare com os alunos e nomeie-os como alunos da “escola tal” e não mais como “deficientes da instituição tal”. Portanto, o significante como podemos ver marca o lugar destes sujeitos na sociedade. (ABRANTES, 2012, p. 29).

É fato que quando qualquer estudante se sente acolhido, incluído, este estará estimulado a estudar, muito mais. O estudante com deficiência, que sentirá que ali ele pode aprender sem preconceitos, que todos vão respeitar suas diferenças.

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. (CARDOZO, 2021, p. 18).

Lima (2023, p. 1) idealizadora do “Manual da acessibilidade descomplicada”, coloca que, “o fator arquitetônico consiste em eliminar as barreiras que dificultam ou impeçam a locomoção de um usuário a determinado ambiente”.

“Definir acessibilidade remete diretamente ao termo inclusão. Acessibilidade é a palavra ação, que determina e dá materialidade à inclusão. As ações sociais inclusivas materializam a sua funcionalidade em ações sociais acessíveis” (SANTOS, 2017, p. 61).

No estudo de Macalli (2017) a autora concluiu que:

[...] apesar do progresso no que diz respeito ao acesso, ainda é possível encontrar instituições escolares que apresentam problemas: faltam aspectos básicos para garantir esse acesso e também a permanência e o sucesso desses alunos matriculados em classes comuns [...] (MACALLI, 2017, p. 112).

Lima (2023) traz em seu manual um esboço do que realmente seria uma escola com acessibilidade arquitetônica, como mostra a seguir:

FIGURA 1 - PROPOSTA DE ESCOLA INCLUSIVA COM ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA



FONTE: Lima (2023).

Na Figura 1, Lima (2023) considera elementos da acessibilidade arquitetônica necessários para a garantia e permanência de estudantes com deficiência em uma instituição escolar inclusiva. Lima (2023) ilustra itens pertinentes à acessibilidade arquitetônica e complementa colocando algumas normas presentes na NBR 9050 sobre tais itens segue a descrição destes: rampa (com 8,33% de inclinação; piso tátil; corrimão na rampa; acesso com largura suficiente para uso de alunos); banheiros adaptados (com entrada independente; barras laterais; uso exclusivo de pessoas com deficiência); circulação (mínimo 90 cm; piso tátil; identificação dos ambientes); sala de aula (carteiras adaptadas; acesso sem desnível; porta com largura mínima de 80 cm; circulação por toda a sala de aula); acesso a cantina; acesso a quadra; acesso a biblioteca. Lima (2023) traz também outros itens que fortalecem a inclusão como: acesso à tecnologia (máquinas e softwares adaptados para uso de todos); interação social e equipe pedagógica preparada.

Finalizamos este tópico com a análise da Figura 1, pois sintetiza uma instituição escolar capaz de oferecer uma educação inclusiva de qualidade a pessoas com deficiência, seguindo as normas técnicas específicas e também garantindo o direito destas pessoas. Assim como Lima (2023), também utilizamos

itens de acessibilidade arquitetônica para realizar uma análise das garantias deste direito nas escolas estaduais do Paraná, que estão presentes no Capítulo três.

Seguimos para o próximo tópico para continuar essa discussão, aprofundando nas legislações brasileiras e paranaenses acerca dos direitos deliberados para pessoas com deficiência para o seu atendimento educacional.

2.2 LEGISLAÇÃO PARA ACESSIBILIDADE NO BRASIL

A acessibilidade, como já discutido, é um termo de amplo significado que se transformou com o passar dos anos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência 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” (OMS, 2012, p. 178).

No Decreto nº 6949 (2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 2007, em seu Art. 9 traz sobre acessibilidade e a eliminação de barreiras e obstáculos, inclusive em escolas:

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 barreiras 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, 2009)

Para que a acessibilidade arquitetônica ocorra devidamente, são necessárias realizações de algumas medidas que efetivem o direito à educação e à acessibilidade.

[...] 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. (CARDOZO; 2021, p. 54).

Essas medidas proporcionam condições de acessibilidade fundamentais para melhor desenvolvimento das capacidades e habilidades do estudante com deficiência.

Assim, promover a inclusão, dentre outros fatores, nos parece estar diretamente ligado a proporcionar condições de acessibilidade para todos aqueles que as necessitem. Sentir-se bem, em um ambiente escolar, é fundamental para qualquer indivíduo, para que desenvolva suas capacidades e habilidades e para que participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Porém, quando a acessibilidade é uma questão de necessidade para um indivíduo, esse assunto deve ser tratado com mais atenção e, principalmente, com responsabilidade. (BASEI; CAVASINI, 2015, p. 2).

No Paraná, a legislação estadual estabelece que os critérios para o estudante público da educação especial com base na legislação federal. 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.

Considerando os alunos com deficiência, este aspecto merece atenção especial, já que, pode ser condição primordial, tanto para que o aluno frequente a escola, como também para que consiga acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, percebe-se que essa questão não ganha total atenção por parte dos órgãos competentes, pois como pode ser constatado em nossas observações nas escolas visitadas, as escolas não possuem todas as adaptações necessárias, ou então são adaptações que não seguem ao estabelecido na legislação vigente. (BASEI; CAVASINI, 2015, p. 4).

Em 2014 por meio do Parecer 07, se organizaram as escolas de educação Básica na Modalidade educação especial, que visam atender exclusivamente esse público, em sentido inverso aquilo que é proposto pela legislação nacional, sendo que também há uma organização pedagógica diferenciada.

Seguindo as legislações nacionais e estaduais paranaenses, é necessário a construção de uma nova edificação educacional ou reformulação de seus espaços, em edificações já existentes, observando as normas regulamentadores, priorizando a acessibilidade para as pessoas com deficiência, com adaptações pontuais, tornando-os espaços escolares acessíveis efetivando, de fato, a inclusão destas pessoas.

A NBR 9050 (2020), traz que qualquer espaço ou edificação de uso público ou coletivo devem possuir uma ou mais rotas acessíveis, sendo que áreas de uso restrito não necessitam atender a esta condição. A rota acessível pode ser compreendida como:

[...] um trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos e internos de espaços e edificações, e que pode ser utilizada de forma autônoma e segura por todas as pessoas. A rota acessível externa incorpora estacionamentos, calçadas, faixas de travessias de pedestres (elevadas ou não), rampas, escadas, passarelas e outros elementos da circulação. A rota acessível interna incorpora corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores e outros elementos da circulação. (ABNT, 2020, p. 52)

A rota acessível, presente no espaço ou edificação, pode também compatibilizar com a rota de fuga.

Cardozo (2021) fez um estudo sobre acessibilidade arquitetônica em Pinhais, região metropolitana de Curitiba/PR e traz mais legislações da acessibilidade para a pessoa com deficiência física, presentes no quadro seguir:

QUADRO 1 – Documentos garantidores do direito a educação e da acessibilidade às pessoas com deficiência por ano de publicação

(continua)

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, 1994).	1994
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

QUADRO 1 – Documentos garantidores do direito a educação e da acessibilidade às pessoas com deficiência por ano de publicação

(conclusão)

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
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 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 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 NBR 16537	Acessibilidade – Sinalização tátil no piso – Diretrizes para elaboração de projetos e instalação (ABNT, 2016).	2016

FONTE: Adaptada de CARDOZO (2021).

NOTA: Com referência nos documentos jurídicos brasileiros, internacionais (declarações) e orientações técnicas.

No quadro apresentado por Cardozo (2021), pode-se observar a trajetória da garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e não diferente foi no Estado do Paraná, uma vez que, de acordo com as deliberações paranaenses de acessibilidade nas escolas, é fundamental assegurar a inclusão de todos os

estudantes, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. Ainda, as referidas leis, resoluções e documentos vislumbram, pois, a garantia ao direito à educação e o pleno desenvolvimento humano, estes todos interferindo diretamente no âmbito escolar.

Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, desempenha um papel fundamental na promoção da acessibilidade nas escolas, garantindo que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, tenham igualdade de oportunidades educacionais. No Cap. IV, art. 53 do referido Estatuto institui-se que,

[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 2010, p. 31)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também ressalta a importância de proteger os ambientes físicos e o fornecimento de recursos e tecnologias de assistência para assegurar a participação plena e efetiva de todos os estudantes. Portanto, a acessibilidade nas escolas é essencial para promover a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, permitindo sua participação ativa na vida acadêmica e na construção de uma sociedade mais igualitária. É fundamental ressaltar que o cumprimento dessas orientações está diretamente ligado ao compromisso das escolas, dos gestores educacionais, dos professores e de toda a comunidade escolar. A efetiva incorporação da acessibilidade nas instituições de ensino é um processo contínuo que exige esforços conjuntos e conscientização por parte de todos os envolvidos.

No que tange à acessibilidade, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece orientações e determinações específicas com o propósito de garantir o acesso pleno e equitativo de pessoas com deficiência a espaços, serviços, produtos e informações. A referida Lei reforça a obrigatoriedade de realizar adaptações arquitetônicas, de comunicação, de transporte e de tecnologia assistiva, com o intuito de eliminar as barreiras que impedem ou dificultam a participação dessas pessoas na sociedade.

Em paralelo à Lei Brasileira de Inclusão, existe a NBR 9050 (2020), uma norma técnica brasileira direcionada à acessibilidade em edificações, mobiliários,

espaços e equipamentos urbanos. Essa norma estabelece critérios e requisitos técnicos com o propósito de tornar os ambientes e as estruturas mais acessíveis e inclusivas.

Na pesquisa de Watakabe (2014) ficou constatado que:

[...] as instituições de ensino em que estudaram não ofereciam as tecnologias assistivas necessárias ao seu aprendizado, porém para muitos, isso não impediu que concluíssem seus estudos como também não foi considerado um fator relevante para o abandono da escola [...] (p.6).

A NBR 9050 abrange aspectos como rampas, elevadores, sinalização tátil, largura de portas, corrimãos, banheiros adaptados, entre outros elementos que contribuem para a acessibilidade. Ela serve como referência para projetos, construções e reformas, buscando garantir que os espaços físicos sejam acessíveis e possam ser utilizados por todas as pessoas, independentemente de suas limitações.

Num estudo de Almeida *et al* (2015) constataram que

Nenhuma escola do presente estudo apresentou piso regular e antiderrapante, elevador, corrimão nas rampas de acesso aos pisos superiores ou rotas acessíveis, o que pode dificultar para a criança com mobilidade reduzida frequentar todos os ambientes da escola (p.4).

Tanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência como a NBR 9050 são leis complementares que compartilham o objetivo de promover a inclusão e igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Ambas fornecem diretrizes e critérios essenciais para a construção de uma sociedade mais acessível, inclusiva e equitativa.

Conforme a Declaração de Salamanca:

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994, p. 61).

Quanto à acessibilidade arquitetônica, Melo enfatiza que “[...] não é possível se pensar em acessibilidade na escola sem levar em consideração as barreiras existentes no ambiente dentro e fora dela” (MELO, 2011, p. 114). Para Almeida *et al*, a:

[...] arquitetura e a organização dos edifícios escolares podem ser facilitadores ou barreiras na concretização do processo de inclusão escolar, sendo que a avaliação para adequação delas compõe parte importante do papel da equipe de reabilitação nesse processo. (2015, p. 1).

Ainda Mendes traz que “as características dos espaços escolares e do mobiliário podem aumentar as dificuldades para a realização de atividades, o que leva a situações de exclusão” (BRASIL, 2009, p. 1). Deste modo é imperativo que se reflita como as escolas do Paraná se preparam (ou não) para atender as pessoas com deficiência.

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 (CARDOZO, 2021, p. 71).

Matos e Barroco (2017) ainda, sobre políticas para acessibilidade no Paraná colocam que,

[...] mesmo com a oficialização de iniciativas legais que abrangem a Educação Especial, essas não se encontram necessariamente atreladas ao compromisso estatal em provê-las, ou seja, ao mesmo tempo em que se vislumbraram novas possibilidades de articulação da Educação Especial ao sistema geral de ensino, contraditoriamente, os dados revelam a forma de atendimento historicamente instituída, onde o atendimento educacional especializado está em sua maioria sob a responsabilidade da rede conveniada (p. 1161).

Entende-se, pois, ser imperativo mais ação de ordem pública em relação à acessibilidade arquitetônica nas escolas para acolher de fato a pessoa com deficiência. Em vários estudos ficou constatada a falta de infraestrutura nas escolas para atender o estudante com deficiência.

Na sequência se discute a questão do atendimento à educação especial no contexto da rede estadual do Paraná, foco deste trabalho.

2.21 A Educação Especial e a Acessibilidade no Paraná

Conforme a Secretária Estadual de Educação do Paraná (SEED - PR) (2021) a oferta de atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais especiais no Estado vem sendo orientada de acordo com a legislação vigente, com destaque aos documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 – Capítulo V – art. 58, 59 e 60; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer nº 17/01 CNE e Resolução CNE nº 02/01 e a Deliberação nº 02/03 - CEE. Mas apesar de ofertar o atendimento educacional a estudantes com deficiência, ainda existem barreiras arquitetônicas, como a falta de uma rampa para cadeirantes, que os impedem de chegar até a sala de aula.

Para aprofundar acerca da legislação paranaense, uma pesquisa foi feita no site do Conselho Estadual de Educação, na aba de Deliberações, em 21 de junho de 2022. Como resultado foi encontrado onze deliberações que tratam sobre a Educação Especial no Paraná, englobando todos os níveis de ensino. A partir destas, utiliza-se como critério de pesquisa apenas aquelas que deliberaram especificamente sobre o tema acessibilidade, obtendo o resultado de oito Deliberações, que é elucidado nos parágrafos a seguir.

Na primeira Deliberação encontrada, a Deliberação 20/1986, que trata sobre Normas para Educação Especial no Sistema de Ensino, em seu Art. 22 deliberou que “a Educação Especial deve ser ministrada em escolas comuns”, sendo organizada da seguinte forma:

Art. 22 - (Das modalidades de Atendimento) A Educação Especial deve ser ministrada, sempre que possível, nas escolas comuns com atendimento em: a) classes comuns; b) salas de recursos; c) classes especiais; d) centro de atendimento especializado. (PARANÁ, 1986, p. 7).

Nesta mesma deliberação, em seu Art. 12, traz sobre a necessidade de preservar a qualidade de atividades exercidas dentro do ambiente escolar para os estudantes da Educação Especial.

Art. 12 (Instalações e equipamentos) É competência da SEED a verificação da adequação das instalações e equipamentos necessários às instituições de ensino que ministram Educação Especial, preservando a qualidade das atividades e a especialização a que se destina. (PARANÁ, 1986, p. 4).

Nas Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (Deliberação 02/2003), afirma-se que a escola deve proporcionar condições para a aprendizagem desses estudantes, visando a remoção de barreiras.

Art. 5º As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem. (PARANÁ, 2003, p. 2).

É citada em seu Art. 11, a necessidade de previsão e provisão de acessibilidade, a fim de eliminar barreiras arquitetônicas, seguindo normas técnicas vigentes.

Art. 11 Para assegurar o atendimento educacional especializado os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover: I. acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes; (PARANÁ, 2003, p. 4).

Ainda complementa em seu Art. 17: “Para a organização do atendimento em classe especial deverão ser assegurados: III. equipamentos e materiais específicos, adequados às peculiaridades dos alunos;” (PARANÁ, 2003, p.6), ressaltando a importância de observar e respeitar as especificidades desses estudantes. Para finalizar a análise dessa Deliberação, o Art. 20 informa a caracterização da instituição de ensino que atende a critérios na sua arquitetura seguindo a ABNT NBR 9050.

Art. 20 Será caracterizado como estabelecimento de ensino especial a instituição que ofereça Educação Básica atendendo aos seguintes requisitos: [...] II. acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, mobiliário e de equipamentos, conforme normas técnicas vigentes; (PARANÁ, 2003, p. 7).

Na Deliberação 02/2016, que Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, ressalta que a eliminação de barreiras é necessária para a participação educacional de estudantes com necessidades específicas.

Ainda delibera que a mantenedora deverá prover acessibilidade em edificações de instituições escolares, seguindo as normas técnicas vigentes.

Art. 13. Para o Atendimento Educacional Especializado a mantenedora deverá providenciar, de acordo com a demanda: I – acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação, nos transportes e nos demais serviços, conforme normas técnicas vigentes; (PARANÁ, 2016, p. 9).

Na Deliberação 04/2021 que Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, também é levantada a importância da inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Art. 8º As instituições e redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular, garantindo-lhes condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento com qualidade (PARANÁ, 2021, p. 3).

O seu Art. 55 refere-se às estratégias a serem tomadas para intensificar o processo de inclusão desses estudantes, citando a garantia de condições de acesso e permanência no ambiente escolar.

Art. 55. O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná deve subsidiar as propostas pedagógicas das instituições e redes de ensino no sentido de que prevejam as estratégias e as medidas adotadas para intensificar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas classes comuns do ensino regular, garantindo-lhes condições de acesso e de permanência com aprendizagem de qualidade. (PARANÁ, 2021, p. 19).

É possível observar que as deliberações avançaram pouco, desde 1986, sobre a regularização efetiva das instituições escolares a fim de assegurar os direitos de acesso e permanência da pessoa com necessidades especiais. Veremos no Cap. 3 deste trabalho como se materializa a acessibilidade arquitetônica nessas instituições paranaenses.

Sobre as Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, presente na Deliberação 03/1999, em seu Art. 3, cita que: “As crianças com necessidades especiais serão preferencialmente atendidas na rede regular de

creches e pré-escolas” (PARANÁ, 1999, p. 2). Ainda sobre a Educação Infantil temos a Deliberação 02/2005, que continua com as mesmas orientações acerca do atendimento das crianças com necessidades especiais. Na Deliberação 02/2014 traz mais especificidades acerca das crianças com necessidades especiais: “Art. 6.o - As crianças do nascimento aos 05 anos de idade, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, devem ser preferencialmente atendidas na rede regular de ensino.” (PARANÁ, 2014, p. 2).

No documento sobre as Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná (Deliberação 03/2006), em seu Art. 5 deliberou que: “as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais serão preferencialmente atendidos na rede regular de ensino” (PARANÁ, 2006, p. 2), e regulamenta em seu Art. 9 que: “As escolas públicas e privadas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental devem adequar os espaços físicos e redefinir a proposta pedagógica” (PARANÁ, 2006, p.3), percebemos que essa ausência de especificações sobre adequações nas estruturas físicas, pode vir a possibilitar o não cumprimento deste Artigo.

No Estado do Paraná a Lei nº 18419 de 07/01/2015, tem por objetivo principal promover a igualdade de oportunidades no ambiente educacional, garantindo a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica. Ainda, conforme parágrafo único da referida Lei, consta que,

O Poder Executivo do Estado do Paraná compromete-se a tomar as medidas necessárias, tanto quanto permitir os recursos disponíveis, e quando necessário no âmbito da cooperação internacional, nacional, estadual e municipal, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos, sem prejuízo das obrigações contidas na presente Lei que forem imediatamente aplicáveis, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PARANÁ, 2015, p. 1).

Recursos como orientação, supervisão, dispositivos assistivos e outros elementos auxiliares na superação de limitações motoras, sensoriais, mentais ou intelectuais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e independência. Esses recursos visam favorecer a inclusão social, melhorar o processo de habilitação e reabilitação, e melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

Além disso, as deliberações paranaenses, pertinentes à Educação Especial, enfatizam a importância de disponibilizar recursos pedagógicos inclusivos. Isso

abrange a oferta de materiais didáticos adaptados, como livros em braile, livros de áudio e recursos tecnológicos que auxiliam no aprendizado dos estudantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual, na Lei 18.419/2015 é citado:

É dever dos órgãos e entidades do Poder Público do Estado do Paraná, da sociedade, da comunidade e da família assegurar com prioridade, às pessoas com deficiência, o pleno exercício dos direitos, dentre outros decorrentes da Constituição da República Federativa do Brasil, da Constituição do Estado do Paraná e demais leis esparsas, que propiciam o bem-estar pessoal, social e econômico, referentes: [...] VI - à educação; XIX - [...] à acessibilidade (PARANÁ, 2015, p. 1).

Ainda, no Paraná, em 2009 foi formulado o documento “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”, versando o conjunto de princípios e práticas norteadoras das políticas educacionais que o Governo do Estado do Paraná atribuiu no que se refere a reconhecer e respeitar os direitos das pessoas com deficiências.

Também pensando na acessibilidade, em setembro de 2022, a Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE-PR), através da Assessoria de Projetos Especiais (APE), lançou o “Plano de Ação de Acessibilidade e Inclusão da Pessoa Com Deficiência”, objetivando a promoção na instituição de uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência por meio de estratégias de combate à exclusão, e da eliminação das barreiras que impedem a participação plena e efetiva desta população na sociedade, que mesmo possuindo seus direitos declarados, a realidade dos espaços físicos ainda não se mostra totalmente inclusiva.

Observa-se que houve um grande avanço nas legislações paranaenses sobre acessibilidade e inclusão escolar ao decorrer do tempo. Mesmo com avanço, consideramos que ainda se faz necessárias mudanças e melhoramentos para proporcionar e garantir o direito à educação, numa perspectiva inclusiva.

3 A ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR

Neste capítulo analisa-se os dados sobre acessibilidade arquitetônica das escolas estaduais paranaenses de educação básica. A análise é feita com base nos dados do Censo Escolar, Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - INEP, dos anos de 2020 e 2021, a fim de traçar um comparativo nos dados apresentados.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (INEP, 2020).

O Censo Escolar é uma ferramenta com a finalidade de trazer compreensão acerca da “situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas.” (INEP, 2020).

Os dados utilizados neste trabalho foram coletados através do Censo Escolar, a partir da realidade do estado do Paraná, considerando os anos de 2020 e 2021, focando nas escolas estaduais. Foram selecionados apenas as escolas que possuíam turmas e escolarização, ativas, da dependência administrativa estadual e que estivesse localizada no estado do Paraná. A análise centrou-se nos itens de acessibilidade, contabilizando o número de escolas que possuem: corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual, banheiro adaptado; sala de atendimento educacional especializado; Com base nesses itens foi criado um índice de acessibilidade, sendo retirado o elevador, esse índice a partir da seguinte estrutura: escolas que possuem a oferta de zero a dois itens de acessibilidade são consideradas insuficientes; escolas que possuem de três a cinco itens estão no grau básico e; escolas que possuem de seis a oito itens estão no grau adequado.

As análises foram feitas cotejando com características das escolas, sendo destacado a questão da localidade (urbana e rural) e localização diferenciada (assentamento, terra indígena e área de comunidade remanescente de quilombos); além da análise a partir do número de matrículas na Educação Especial.

No Art. 24, do Decreto nº 5296 (BRASIL, 2004) cita a obrigatoriedade de condições de acesso e uso dos espaços presentes nas escolas, para pessoas com deficiência.

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Para proporcionar as condições de acesso e utilização dos ambientes escolares se faz necessárias adaptações que sigam o desenho universal e normas de acessibilidade.

É cristalino que não se exige a demolição de instalações ou prédios antigos, mas condições de acesso que anos depois a LBI (BRASIL, 2015, art. 55), ao tratar da acessibilidade, exige; o atendimento aos princípios do desenho universal e às normas de acessibilidade NBR 9050 (ABNT, 2015). (CARDOZO; SCHNEIDER, 2021, p.4)

Assim, as escolas que arquitetonicamente não propiciam acessibilidade necessitam de reformas ou novas construções que atendam e tragam adaptações, de fato, para os sujeitos com deficiência física. Sobre a acessibilidade arquitetônica em escolas públicas, Cardozo ao fazer uma pesquisa em escolas municipais, sinaliza que a acessibilidade só vai ser garantida quando se tem a presença do sujeito que a demanda, segundo ele:

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 (CARDOZO, 2021, p. 102).

A acessibilidade precisa pautar construções e adaptações, ela está prevista nas normativas nacionais e estaduais, porém, é preciso olhar para a realidade para entender como ela se efetiva. No ano de 2020 haviam 2132 escolas estaduais e, em 2021 há uma diminuição totalizando 2117 escolas estaduais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estado do Paraná. A maior parte dessas escolas tem oferta de atendimento

educacional, ainda que não de forma exclusiva, como é possível perceber na Tabela 1.

TABELA 1 - Número e percentual de escolas que oferece ou não o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Paraná, 2020 e 2021.

AEE	2020		2021	
	Número de Escolas	(%)	Número de Escolas	(%)
Não oferece	700	32,8	674	31,8
Não exclusivamente	1431	67,1	1442	68,1
Exclusivamente	1	0	1	0
Total	2132	100	2117	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Como a análise pauta-se na questão da inclusão, optou-se por trabalhar apenas com escolas que não oferecem AEE ou o oferecem de forma não exclusiva, portanto, em ambos os anos, será excluída a escola que oferece exclusivamente. A escola exclusiva tem especificidades e organização diferenciada, portanto, opta-se por retirar da análise. Sendo assim a análise será feita com 2131 escolas em 2020 e 2116 em 2021. Como definição do AEE, na Deliberação 02/2016, em seu Art. 12, tem-se que

É considerado Atendimento Educacional Especializado aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016, p. 8).

É interessante chamar atenção para o fato de que a deliberação acrescenta transtornos funcionais específicos, diferenciando-se da legislação nacional e ampliando a atuação do AEE para estudantes com dislexia, discalculia, disgrafia. Além disso, informa que o AEE é suplementar ou complementar, ou seja, ele não pode substituir a escolarização regular. Salles discorre sobre como o atendimento

deve ocorrer com o objetivo de promover a inclusão, explicando o conjunto de atividades do AEE:

Segundo o Decreto n.º 6.571/08, as escolas da rede pública de ensino regular devem se estruturar para os alunos definidos na PNEEPEI, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estejam frequentando a classe comum, para que recebam na mesma escola, o AEE, com o objetivo de promover a inclusão, e assim regulamentar as novas diretrizes da PNEEPEI (2008), que concebe o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, não mais como serviço substitutivo (SALLES, 2013, p. 17).

Assim, de maneira exclusiva ou não, é grande o movimento para um atendimento de qualidade aos estudantes com necessidades especiais.

A busca por soluções é incessante, sente-se a necessidade de se ter um atendimento mais direcionado aos estudantes com deficiência, neste processo é criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, de certa forma, monta uma rede de apoio entre os entes federados com o intuito de promover a inclusão escolar com mais eficiência em todo o sistema educacional do Brasil. (SANTOS, 2017, p. 69).

Os movimentos para priorizar o AEE tiveram significativas mudanças durante todo seu percurso, onde, o grande salto foi a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, levando a vários debates e questionamentos, sendo uma delas a estrutura arquitetônica, foco deste estudo.

Já se observa, por parte do Governo do Estado do Paraná, uma conscientização ao menos teórica, acerca do dever do Estado em promover a igualdade e a justiça entre seus cidadãos, tendo-se em mente que, nos anos de 2020 e 2021 um percentual alto de escola conta com a oferta de AEE o que facilita ao estudante, pois tem a possibilidade de receber o atendimento no mesmo local que tem aulas comuns. A Deliberação 02/2016 estabelece que o AEE pode ser ofertado em diferentes espaços além da escola.

O Atendimento Educacional Especializado deverá ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Escolas Especiais e Centros de Atendimento Educacional da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação ou com a Secretaria de Estado da

Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ou órgão equivalente dos municípios. (PARANÁ, 2016, p. 8-9).

Segue-se com a apresentação dos números de matrículas na rede estadual do Paraná, nas modalidades de ensino: Educação Básica e Educação Especial, nos anos de 2020 e 2021, a fim de traçar um panorama geral para as próximas discussões.

TABELA 2 - Número e percentual de matrículas na modalidade de ensino: Educação Básica e Educação Especial - Paraná, 2020 e 2021.

	2020		2021	
	Matrículas	%	Matrículas	%
Público da Educação Especial				
Não	1.003.972	96,8	877.138	96,5
Sim	32.883	3,2	31.350	3,5
Total	1.036.855	100	908.488	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

A Tabela 2 trata de informar os números de matrículas distribuídas nos 399 municípios do Paraná, nos anos de 2020 e 2021 na Educação Básica. O número total de matrículas em 2020 foi de 1.003.972, sendo 3,2% público da Educação Especial e, em 2021 o total foi de 877.138 matrículas, sendo destes 3,5% estudantes da Educação Especial.

É possível observar que o número das matrículas em Escolas Exclusivas nos municípios é pequeno em relação aquelas nas classes comuns, tal realidade converge com as políticas de inclusão, que possibilitam o acesso de pessoas com deficiência à escola regular.

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. (CARDOZO, 2021, p. 21)

Nas legislações brasileiras e paranaenses e também na NBR 9050 (2020), é possível encontrar as exigências sobre o tema que é analisado através de alguns itens que possibilitam constatar se as escolas estão promovendo a inclusão dentro de suas estruturas, sendo eles: corrimão, pisos táteis, vão livre, rampas, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual, banheiro adaptado e sala de atendimento educacional

especializado. É possível observar nas tabelas a seguir, o número de cada item nas escolas estaduais do Paraná nos anos de 2020 e 2021.

TABELA 3 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem corrimão - Paraná, 2020 e 2021

2020			2021	
Corrimão	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	909	42,7	844	39,9
Sim	1222	57,3	1272	60,1
Total	2131	10	2116	10

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Em 2020, foram identificadas 1222 instituições que possuem corrimão, representando 57,3% e 909 instituições não possuem esse item da acessibilidade, representando 42,7% das instituições.

Nos dados de 2021, é possível ver um maior atendimento deste item, foram identificadas 1272 instituições que possuem corrimão, representando 60,1% e 844 instituições não possuem esse item da acessibilidade, representando 39,9% das instituições.

Embora tenha apresentado um aumento de corrimões presentes em 50 escolas no ano de 2021 que realizaram construções/adaptações, ainda é possível identificar um grande percentual de 39,9% de escolas que não apresentam este item de acessibilidade.

Na NBR 9050 encontra-se especificações técnicas acerca da instalação desse item de acessibilidade:

6.9.3.2 Os corrimãos devem ser instalados em rampas e escadas em ambos os lados, a 0,92 m e a 0,70 m do piso, medidos da face superior até o bocel ou quina do degrau (no caso de escadas) ou do patamar, acompanhando a inclinação da rampa, conforme a Figura 76. Devem prolongar-se por no mínimo 0,30 m nas extremidades. No caso de escadas em curva, é necessário atender ao descrito em 6.8.6. Quando se tratar de degrau isolado (ver 6.7.2), a instalação de corrimão ou barra de apoio é obrigatória e deve atender ao descrito em 6.9.4.1 ou 6.9.4.2. (ABNT, 2020, p. 62)

Nesta norma, também é descrito alguns tipos de corrimões, tais como: corrimão em escadas; corrimão em rampas; corrimão em degrau isolado único; corrimão lateral em degrau isolado com dois degraus e; corrimãos intermediários interrompidos no patamar. Nos dados coletados não há diferenciação de qual tipo de corrimão as instituições escolares apresentam, dificultando a afirmação de que as escolas que apresentam corrimões são realmente acessíveis.

Santos realizou um estudo em uma escola polo do Recife e observou um problema quanto às instalações dos corrimões e “[...] o corrimão não está nos padrões estabelecidos pela NBR 9050/15, ou seja, os corrimões não são contínuos, confortáveis dos dois lados da rampa, e não estão instalados em duas alturas” (SANTOS, 2017, p.99), o que demonstra que apenas ao possuir corrimãos, não necessariamente, a escola se torna acessível, pode-se compreender que os dados do Censo Escolar não podem ser considerados um indicador de acessibilidade sem estar nos parâmetros da ABNT NBR 9050.

Outro item de acessibilidade que foi analisado é o elevador, apresentado na tabela a seguir:

TABELA 4 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem elevador - Paraná, 2020 e 2021

2020			2021	
Elevador	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	2038	95,6	2014	95,2
Sim	93	4,4	102	4,8
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Em 2020, 2038 instituições não possuíam elevador, representando mais de 95% e, apenas 93 instituições possuíam este item, totalizando 4,4%. Em 2021, foram identificadas 2014 instituições que não possuem elevador, representando 95,2% e apenas 102 instituições possuem esse item da acessibilidade, representando 4,8% das escolas.

O elevador pode se constituir como importante item de acessibilidade para construções com mais de um andar que precisam atender aqueles que não têm

possibilidade de subir escadas e analisou-se que menos de 5% das escolas do Paraná possuem elevador.

Essa variável não será analisada posteriormente como índice de acessibilidade por não se mostrar relevante, considerando a possibilidade de as instituições possuírem somente um pavimento.

A tabela apresentada abaixo apresenta o número e percentual dos pisos táteis nas escolas estaduais do Paraná nos anos de 2020 e 2021.

TABELA 5 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem pisos táteis - Paraná, 2020 e 2021.

2020			2021	
Pisos Táteis	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	1855	87	1809	85,5
Sim	276	13	307	14,5
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Em 2020, um total de 1855 (87%) instituições não possuíam pisos táteis e apenas 276 (13%) possuíam este item. Em 2021, há mais escolas que atendem a este requisito, foram identificadas 1809 instituições que não possuem pisos táteis, representando 85,5% e 307 instituições possuem esse item da acessibilidade, representando 14,5% das instituições.

O piso tátil é um item que possibilita a acessibilidade para as pessoas com deficiência visual ou surdocegueira. Como definição a NBR 16537 (2016) coloca que “pessoas com deficiência visual, cujo comprometimento ou tipo de visão requer o acréscimo das informações oferecidas pela sinalização tátil no piso” (p. 1). E como definição de “pessoas com surdo-cegueira, cujo comprometimento ou treinamento permita sua circulação autônoma” (p. 1).

Assim a grande porcentagem de escolas sem piso tátil é uma questão bastante preocupante, uma vez que com a falta deste item muitos estudantes não conseguem acessar determinados espaços da escola além de dificultar a identificação de possíveis perigos, irregularidades do chão e a noção de direcionamento, reduzindo a autonomia deste estudante ou de qualquer pessoa que precise desse recurso e adentre ao ambiente escolar.

Em sua pesquisa nas escolas municipais da cidade de Pinhais-PR, Cardozo relatou 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”. (CARDOZO, 2021, p.123).

Existe uma norma técnica específica para sinalização tátil, a NBR 16537 (2016). Esta norma traz a definição e a quem se destina o piso tátil.

3.17 piso tátil piso caracterizado por relevo e luminância contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação perceptível por pessoas com deficiência visual, destinado a formar a sinalização tátil no piso (ABNT, 2016, p. 3)

A importância deste item de acessibilidade pode ser compreendida através da leitura desta norma, que elucida suas funções principais, como identificação de perigos; orientação de sentido num deslocamento seguro; informar a mudança de direção, entre outras.

4.1 A sinalização tátil no piso compreende a sinalização de alerta e a sinalização direcional, respectivamente, para atendimento a quatro funções principais: a) função identificação de perigos (sinalização tátil alerta): informar sobre a existência de desníveis ou outras situações de risco permanente; b) função condução (sinalização tátil direcional): orientar o sentido do deslocamento seguro; c) função mudança de direção (sinalização tátil alerta): informar as mudanças de direção ou opções de percursos; d) função marcação de atividade (sinalização tátil direcional ou alerta): orientar o posicionamento adequado para o uso de equipamentos ou serviços.(ABNT, 2016, p. 4)

Essa norma ainda traz alguns tipos de pisos táteis, como o piso tátil de alerta e o piso tátil direcional.

3.18 piso tátil de alerta piso tátil produzido em padrão convencionado para formar a sinalização tátil de alerta no piso 3.19 piso tátil direcional piso tátil produzido em padrão convencionado para formar a sinalização tátil direcional no piso (ABNT, 2016, p. 3)

É possível ainda tornar os pisos táteis mais úteis, incluindo as especificidades das pessoas com baixa visão, ao incluir o uso de luminâncias na sinalização tátil do piso.

Segundo estimativa da OMS, cerca de 70 % das pessoas com deficiência visual ainda possuem alguma visão residual aproveitável e passível de treinamento. As pessoas com baixa visão fazem uso da visão residual nas

suas atividades diárias, inclusive para a sua locomoção. Este fato evidencia a necessidade do uso de luminâncias contrastantes na sinalização tátil no piso. (ABNT, 2016, p. 1 -2)

A NBR 16537 normatiza a necessidade de sinalização tátil no piso e ressalta a importância de retirar objetos ou elementos que possam obstruir o trajeto que a pessoa com deficiência venha a percorrer.

7.3.2 Em áreas de circulação onde seja necessária a orientação do deslocamento da pessoa com deficiência visual deve haver sinalização tátil no piso, desde a origem até o destino, passando pelas áreas de interesse, de uso ou de serviços. [...] Quando for utilizada referência edificada para orientação de pessoas com deficiência visual, não são permitidos objetos ou elementos eventualmente existentes que possa constituir em obstrução ou obstáculo. 7.3.3 O projeto da sinalização tátil direcional no piso deve: a) considerar todos os aspectos envolvidos no deslocamento de pessoas com deficiência visual, como fluxos de circulação de pessoas e pontos de interesse; b) seguir o fluxo das demais pessoas, evitando-se o cruzamento e o confronto de circulações; c) evitar interferências com áreas de formação de filas, com pessoas sentadas em bancos e demais áreas de permanência de pessoas; d) considerar a padronização de soluções e a utilização de relevos e contraste de luminância semelhantes para um mesmo edifício. (ABNT, 2016, p. 25)

Outro item selecionado para a análise das escolas, foi o vão livre, que seguindo a NBR 9050 deve seguir algumas especificações, são elas

6.11.2.4 As portas, quando abertas, devem ter um vão livre maior ou igual a 0,80 m de largura e 2,10 m de altura. Em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre maior ou igual a 0,80 m. As portas dos elevadores devem atender ao estabelecido na ABNT NBR NM 313. O vão livre maior ou igual a 0,80 m deve ser garantido também no caso de portas de correr e sanfonada, onde as maçanetas impeçam o seu recolhimento total, conforme a Figura 85. Quando instaladas em locais de prática esportiva, as portas devem ter um vão livre maior ou igual a 1,00 m. (ABNT, 2020, p. 70)

Foi possível observar que mais da metade das escolas analisadas possuem o item vão livre, como exposto na tabela abaixo:

TABELA 6 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem vão livre - Paraná, 2020 e 2021

2020			2021	
Vão Livre	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	770	36,1	708	33,5
Sim	1361	63,9	1408	66,5
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Em 2020, 770 instituições não atendiam às especificações do item vão livre, totalizando 36,1% e 1361 possuem vão livre, representando aproximadamente 64%.

Em 2021, houve um pequeno aumento nas instituições que ofertam este item: foram identificadas 708 instituições que não possuem vão livre, representando 33,5% e, 1408 instituições possuem esse item da acessibilidade, representando 66,5% das instituições.

Santos (2017) em seu estudo em uma escola polo de Recife/PE, analisou todas as 23 portas que estavam instaladas neste estabelecimento, presentes nas salas de aulas, biblioteca e laboratório de informática. Concluindo que todo o prédio atende aos critérios técnicos da NBR 9050, perante ao item vão livre.

Em se tratando das portas das salas de aula, as medidas variam entre 80 cm a 90 cm. Para fins de acesso pleno, as portas devem ter no mínimo 80 cm de largura é o que estabelece as normas da NBR 9050/15(2015, p.69). (SANTOS, 2017, p.99)

Os dados apresentados acima, sobre realidade paranaense, mostram um percentual substancial de escolas que possuem o vão livre, tendo um aumento de 47 escolas no ano de 2021 em relação ao ano de 2020, o que pode evidenciar a garantia de locomoção de pessoas com deficiência física em diferentes espaços da escola. É necessário chamar atenção para o fato de que, apesar da maior parte das escolas ter vão livre, a sua inexistência pode representar a impossibilidade de acessar um espaço por um cadeirante, por exemplo.

O próximo item analisado são as rampas, que tem como sua finalidade facilitar a mobilidade de pessoas com deficiência motora ou mobilidade reduzida

para entrar e sair dos ambientes de forma autônoma. A seguir mostram-se como as escolas apresentam o atendimento a este item:

TABELA 7 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem rampas - Paraná, 2020 e 2021

2020			2021	
Rampas	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	472	22,1	444	21
Sim	1659	77,9	1672	79
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Em 2020, 472 instituições não possuíam rampas, totalizando 22,1% e 1659 possuem rampas, representando aproximadamente 77,9%. Em 2021, foram identificadas 444 instituições que não possuem rampas, representando 21% e, 1672 instituições possuem esse item da acessibilidade, representando 79% das instituições.

Com um aumento de 13 escolas que possuem rampas em 2021, este número pequeno evidencia que em 444 escolas um item primordial para o acesso a instituição não existe, impossibilitando muitas vezes o ingresso do estudante com deficiência na escola. No entanto, em alguns casos, se a escola for totalmente plana, pode ser que não seja necessário a presença desse item.

Além disso, mesmo que 79% das escolas, em 2021, possuam rampas, esta informação não pode afirmar que são escolas acessíveis, pois os dados não apresentam as informações sobre condições deste item.

Na NBR 9050(2020) encontra-se a seguinte definição para rampa: "inclinação da superfície do piso, longitudinal ao sentido de caminhamento, com declividade igual ou superior a 5%" (p. 5). Ainda há definições para os limites máximos de inclinação, além da obrigação de "possuir corrimão com duas alturas em cada lado" (p. 58), assim a rampa pode ser considerada acessível.

Como 6.6.2 Dimensionamento Para garantir que uma rampa seja acessível, são definidos os limites máximos de inclinação, os desníveis a serem vencidos e o número máximo de segmentos. A inclinação das rampas, conforme a Figura 70, deve ser calculada conforme a seguinte equação: $i = h \times 100 / c$, onde i é a inclinação, expressa em porcentagem (%); h é a altura do desnível; c é o comprimento da projeção horizontal (p. 56-57)

Almeida *et al.* (2015), em um estudo que avaliou 14 escolas de um município de Minas Gerais e, concluiu que nenhuma das instituições se mostraram acessíveis.

Nenhuma escola do presente estudo apresentou piso regular e antiderrapante, elevador, corrimão nas rampas de acesso aos pisos superiores ou rotas acessíveis, o que pode dificultar para a criança com mobilidade reduzida frequentar todos os ambientes da escola. (2015, p.78)

Andrade e Santos (2020) em seu artigo discute sobre as repercussões do Programa Escola Acessível em uma escola de Pernambuco através de entrevista com professores e estudantes sobre acessibilidade arquitetônica coloca que

O fato é que ao instalar as rampas de acesso os gestores escolares tendem a não avançar em outros pontos da longa agenda necessária ao provimento de ambientes acessíveis. Ao não dispor de ambientes acessíveis, os alunos apenas atravessam o primeiro obstáculo, por meio das rampas, mas logo deparam-se com outros obstáculos que parecem ser visíveis apenas para quem não consegue transpô-los (p.1083).

No referido programa as rampas de acesso nas edificações escolares devem ser prioridade para possibilitar o acesso de pessoas em cadeira de rodas ou com dificuldade de locomoção.

Segundo a NBR 9050 (2020) existem informações especiais que dependem de uma sinalização para informar sobre emergências, direcionamento e informações que devem estar presentes nas edificações, espaços, equipamentos e nas mobílias, que estão presentes no tópico 5.2.7 “As informações essenciais aos espaços nas edificações, no mobiliário e nos equipamentos urbanos devem ser utilizadas de forma visual, sonora ou tátil, de acordo com o princípio dos dois sentidos” (p.34)

Esses itens de acessibilidade serão apresentados a seguir nas tabelas seguindo a sequência: sinal sonoro (tabela 7), sinal tátil (tabela 8) e sinal visual (tabela 9).

TABELA 8 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem sinal sonoro - Paraná, 2020 e 2021.

2020			2021	
Sinal Sonoro	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	1962	92,1	1937	91,5
Sim	169	7,9	179	8,5
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Os dados de 2020 e 2021 mostram que a grande maioria das instituições não possui o sinal sonoro, representando 92,1% em 2020 e, 91,5% em 2021. As instituições que possuem este recurso são de 169 ou 7,8% em 2020 e 179 ou 8,5% em 2021, apresentando uma pequena elevação nos números das escolas equipadas.

Em 2021 apenas 8,5% das escolas do Paraná possuíam o item sinal sonoro, o que demonstra que 1937 escolas não são acessíveis para pessoas cegas, a falta deste item de acessibilidade, impossibilita ou dificulta o acesso e permanência nas instituições.

A percepção do som pelo ouvido humano pode sofrer com variáveis, envolvendo limitação física, sensorial e cognitiva, como elucida a NBR 9050:

A percepção do som está relacionada a inúmeras variáveis que vão desde limitações físicas, sensoriais e cognitivas da pessoa até a qualidade do som emitido, quanto ao seu conteúdo, forma, modo de transmissão e contraste entre o som emitido e o ruído de fundo. Um som é caracterizado por três variáveis: frequência, intensidade e duração. O ouvido humano é capaz de perceber melhor os sons na frequência entre 20 Hz e 20 000 Hz, intensidade entre 20 dB a 120 dB e duração mínima de 1 s. Sons acima de 120 dB causam desconforto e sons acima de 140 dB podem causar sensação de dor. (p. 31)

A sinalização sonora “é composta por conjuntos de sons que permitem a compreensão pela audição” (ABNT, 2020, p. 33). Devendo usar como linguagem

sonora, sons com “informações verbais ou não, com distinção de sinais de localização, advertência e instrução” (ABNT, 2020, p. 40).

5.2.9.3.2.1 Os sinais sonoros verbais devem ter as seguintes características:

- a) podem ser digitalizados ou sintetizados;
- b) devem conter apenas uma sentença completa;
- c) devem estar na forma ativa e imperativa.

5.2.9.3.2.2 Os sinais sonoros não verbais codificados devem ser apresentados nas frequências de 100 Hz, 1 000 Hz e 3 000 Hz para sinais de localização e advertência. Para sinais de instrução devem-se acrescentar outras frequências entre 100 Hz e 3 000 Hz. Os sinais sonoros não podem ultrapassar 3 000 Hz.

Os contrastes sonoros são perceptíveis para as pessoas cegas e para as que usam o aparelho auditivo, sendo um instrumento importante para a efetivação do direito educacional destas pessoas.

Os contrastes sonoros são percebidos pelo sentido da audição do aparelho auditivo e são especialmente importantes para as pessoas com deficiência visual que, por meio das diferenças dos sons, conseguem distinguir o ambiente com bastante clareza. [...] As aplicações do contraste sonoro são especialmente importantes em casos de perigos, orientação e comunicação. Por ser de fácil concentração de informações, permitem uma decodificação rápida e precisa pelo cérebro, o que torna essa faculdade tão importante como a visão. (ABNT, 2020, p. 40)

Este item de acessibilidade permite a utilização do ambiente escolar de forma mais autônoma e segura, em que possibilita que o estudante consiga identificar a rotina da instituição e também compreender quando ocorrer situações de emergência.

A tabela 9 demonstra que 90,1% das escolas do Paraná, em 2020 e 2021, não possuem sinal tátil, sendo uma grande problemática para o acesso e permanência dos estudantes com necessidades especiais.

TABELA 9 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem sinal tátil - Paraná, 2020 e 2021

2020			2021	
Sinal tátil	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	1919	90,1	1906	90,1
Sim	212	9,9	210	9,9
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

A porcentagem que representa o percentual das instituições que possuem sinal tátil são iguais nos anos 2020 e 2021, representando 90,1% que não possuem o sinal tátil e 9,9% que possuem este item. Pode-se perceber que no período de um ano, o percentual deste item de acessibilidade continua o mesmo, ainda que em termos absolutos tenha diminuído as que possuem.

As autoras Capellini e Santos (2021) realizaram um estudo nas 16 escolas municipais de Ensino Fundamental na cidade de Bauru/SP, verificando as condições de infraestrutura física para a acessibilidade e concluíram que, “nenhuma escola foi pontuada nos itens percursos sinalizados e sinalização em Braille/Libras.” (p.9).

A sinalização tátil “é composta por informações em relevo, como textos, símbolos e Braille” (ABNT, 2020, p. 33), usada para identificar as utilidades presentes no ambiente. Também é utilizada para sinalizar dentro das edificações, informações essenciais como banheiros, acessos verticais e horizontais, rota de fuga, entre outras.

5.2.8.1.1 As sinalizações devem ser localizadas de forma a identificar claramente as utilidades disponíveis dos ambientes. Devem ser fixadas onde as decisões são tomadas, em uma sequência lógica de orientação, de um ponto de partida a um ponto de chegada. Devem ser repetidas sempre que existir a possibilidade de alterações de direção. 5.2.8.1.2 Em edificações, os elementos de sinalização essenciais são informações de sanitários, banheiros, vestiários, acessos verticais e horizontais, números de pavimentos e rota de fuga. (p. 34)

Essas sinalizações, como dita a NBR 9050 (2022), “devem estar dispostas em locais acessíveis para pessoa em cadeira de rodas, com deficiência visual, entre outros usuários, de tal forma que possam ser compreendidas por todos” (p. 34), sendo uma ferramenta fundamental para o acesso, permanência e autonomia do estudante com necessidades especiais.

As sinalizações táteis devem seguir algumas normas pertinentes para sua melhor aceitabilidade, com a aplicação do contraste: para textos e símbolos táteis, a altura do alto-relevo deve estar entre 0,8 mm e 1,2 mm. Recomendam-se letras em caixa alta e caixa baixa para sentenças, e em caixa alta para frases curtas, evitando a utilização de textos na vertical. (ABNT, 2020, p. 37).

A NBR 9050 (2020) dá definições específicas sobre a escrita de letras, o número e o desenho de símbolos em Braille:

5.2.9.2.2 Letras e números táteis Os textos em relevo devem estar associados ao texto em Braille. Os caracteres em relevo devem atender às seguintes condições: a) tipos de fonte, conforme 5.2.9.1.3; b) altura do relevo: 0,8 mm a 1,2 mm; c) altura dos caracteres: 15 mm a 50 mm; d) distância mínima entre caracteres: 1/5 da altura da letra (H); e) distância entre linhas: 8 mm. 5.2.9.2.3 Símbolos táteis Para a sinalização dos ambientes, a altura do símbolo deve ter a proporção de 1/200 da distância de visada, com o mínimo de 80 mm. O desenho do símbolo deve atender às seguintes condições: a) contornos fortes e bem definidos; b) simplicidade nas formas e poucos detalhes; c) estabilidade da forma; d) altura dos símbolos: no mínimo 80 mm; e) altura do relevo: 0,6 mm a 1,20 mm; f) distância entre o símbolo e o texto: 8 mm; g) utilização de símbolos de padrão internacional. (p. 38)

A falta de sinalização tátil nas escolas pode intensificar as desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência, visto que a inexistência deste item de acessibilidade impossibilita a informação e o acesso dos estudantes com deficiência visual aos diversos espaços escolares. Outro elemento a ser analisado é o sinal visual.

TABELA 10 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem sinal visual - Paraná, 2020 e 2021

2020			2021	
Sinal visual	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	1559	73,2	1445	68,3
Sim	572	26,8	671	31,7
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Em 2020, 1559 escolas não possuíam o sinal visual instalado, representando aproximadamente 74% e, em 2021 esse percentual diminuiu para 68,3% ou 1445 instituições. Aproximadamente 70% das instituições, em 2021, não possuem sinalização visual instalada, demonstrando que a comunicação está insuficiente nestes ambientes escolares.

Ao realizar um estudo de análise das políticas de inclusão escolar através da perspectiva das famílias dos estudantes da educação especial nas escolas de Araçatuba/SP, Branco (2020) constatou que:

Na Sinalização Visual, observou-se que 50% das famílias da E5, 45% das famílias da E3 e 40% das famílias da E4 apontaram não haver esse tipo de sinalização nessas escolas. A proporção de familiares que apontaram haver sinalização visual nas escolas de seus filhos PAEE foi de 30% das famílias da E2, E5 e E6, 12% da E7 e 9% da E3. (p.117)

A sinalização visual, “é composta por mensagens de textos, contrastes, símbolos e figuras.” (ABNT, 2020, p. 33). Esta sinalização deve seguir alguns padrões para que pessoas com baixa visão possam também ter a devida percepção.

5.2.9.1 Linguagem visual Informações visuais devem seguir premissas de texto, dimensionamento e contraste dos textos e símbolos, para que sejam perceptíveis inclusive por pessoas com baixa visão. (p.36)

Perante o contraste visual, presente na NBR 9050 (2020), visando o destacamento de elementos, a fim de despertar a atenção da pessoa que observa, proporcionando legibilidade e compreensão da sinalização visual.

O contraste também deve ser usado na informação visual e para alertar sobre perigos. O contraste é a diferença de luminância entre uma figura e o fundo. Ainda deve ter parâmetros a seguir quanto a sua legibilidade, de forma que a iluminação não prejudique a compreensibilidade destas sinalizações.

Deve haver contraste, conforme a Tabela 2, entre a sinalização visual (texto ou símbolo e fundo) e a superfície sobre a qual ela está afixada, cuidando para que a iluminação do entorno – natural ou artificial – não prejudique a compreensão da informação. 5.2.9.1.2.2 Os textos e símbolos, bem como o fundo das peças de sinalização, devem evitar o uso de materiais brilhantes e de alta reflexão, reduzindo o ofuscamento, e devem manter o LRV conforme a Tabela 2. A tipografia em Braille não necessita de contraste visual 5.2.9.1.2.3 Quando a sinalização for retroiluminada, deve manter a relação de contraste. (ABNT, 2020, p. 36-37)

Um item básico para permanência dos estudantes com deficiência, especialmente física, é o banheiro adaptado, a tabela abaixo demonstra que aproximadamente 80% das instituições em 2020 e 2021 possuem esse item de acessibilidade.

TABELA 11 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem banheiro PNE - Paraná, 2020 e 2021

Banheiro PNE	2020		2021	
	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	470	22,1	449	21,2
Sim	1661	77,9	1667	78,8
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Pode-se observar que quase 80% das escolas possuem banheiro para pessoas adaptadas. Em 2020, 1661 instituições ou 77,9% possuem este item e em 2021, houve um pequeno aumento no número de atendimento, sendo 1667 escolas ou 78,8% que possuem banheiro para atender as pessoas com deficiência, especialmente física.

Em uma pesquisa realizada por Andrade *et al.* (2020) nas escolas do município de Cedro/CE, os autores encontraram uma escola que não possuía banheiro PNE, o que se entende como escola não acessível, pois sem um banheiro acessível a permanência de estudantes com deficiência não ocorre.

De outra forma, a escola 01 não possui banheiros com acessibilidade, o que se constitui um desrespeito à dignidade humana. Caso haja algum aluno com deficiência física, cadeirante, ele estará limitando sua capacidade de usar tal instrumento para fazer suas necessidades (p. 768).

Na NBR 9050 (2020) traz os requisitos sobre os banheiros acessíveis, regulamentando sobre quantidades mínimas a estarem presentes nas edificações, localização, dimensões, acessórios, entre outros pontos necessários.

Os sanitários, banheiros e vestiários acessíveis devem obedecer aos parâmetros desta Norma quanto às quantidades mínimas necessárias, localização, dimensões dos boxes, posicionamento e características das peças, acessórios, barras de apoio, comandos e características de pisos e desnível. Os espaços, peças e acessórios devem atender aos conceitos de acessibilidade, como as áreas mínimas de circulação, de transferência e de aproximação, alcance manual, empunhadura e ângulo visual, definidos na Seção 4 (ABNT, 2020, p. 82).

Perante sua localização, os banheiros acessíveis precisam seguir as normativas da NBR 9050 (2020), e também estarem devidamente sinalizados.

7.3.1 Os sanitários, banheiros e vestiários acessíveis devem localizar-se em rotas acessíveis, próximas à circulação principal, e próximas ou integradas às demais instalações sanitárias, evitando os locais isolados para situações de emergências ou auxílio, e devem ser devidamente sinalizados, conforme a Seção 5 (ABNT, 2020, p. 82)

Mesmo que os dados apresentem um número significativo de escolas com o banheiro PNE, ainda existe a problemática de 21,2% de escolas no ano de 2021 no Paraná que não atendem esse critério básico de acessibilidade. Ocasionalmente uma dificuldade na permanência e autonomia de estudantes que possuem alguma deficiência. Além disso, não se sabe ao certo as condições desses banheiros.

Para melhor atender os estudantes com necessidades especiais, um item básico é a Sala de Atendimento Especial, também citado em alguns documentos e artigos como Sala de Recursos, os dados referentes ao percentual de escolas que oferecem este item no Paraná em 2020 e 2021, estão apresentados na tabela abaixo.

TABELA 12 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem sala de atendimento especial - Paraná, 2020 e 2021

2020			2021	
Sala de atendimento especial	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	711	33,4	705	33,3
Sim	1420	66,6	1411	66,7
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

A tabela acima demonstra que houve pouca mudança na perspectiva das porcentagens apresentadas, sendo que em 2020, 66,6% das instituições possuíam sala de atendimento especial e em 2021 esse número aumentou para 66,7%.

Em um estudo realizado no Ensino Fundamental e Médio da rede municipal e estadual de uma cidade do interior de São Paulo a autora Medeiros (2016), apresentou como era distribuído às salas de recursos no ano de 2014

A Diretoria de Ensino Estadual do município estudado até o ano de 2014 contava com o total de nove salas de recursos, sendo quatro para alunos com deficiência intelectual; uma para deficiente visual; duas para deficiente auditivo; uma para Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); e uma para deficiente físico, alocadas em nove escolas de um total de 30 escolas que atendiam o ensino fundamental e médio. (p. 57)

A legislação paranaense, especificamente a Deliberação 02/2016, traz considerações sobre a sala de recursos, sendo um espaço organizado com o objetivo da oferta do Atendimento Educacional Especializado, servindo de apoio aos estudantes e ao corpo docente da instituição.

Art. 16. Considera-se sala de recursos multifuncionais o espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (PARANÁ, 2016).

As salas de recursos devem ser disponibilizadas, conforme houver necessidade dos estudantes, a fim de complementação curricular e pedagógica. Na Deliberação 02/2016, que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação

Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, são citadas algumas orientações conforme as especificidades dos estudantes.

Art. 17. As instituições da rede regular de ensino deverão disponibilizar salas de recursos multifuncionais de diferentes categorias, conforme a necessidade de seus estudantes, visando à complementação curricular e pedagógica: I – sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos; II – sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua; III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade; IV – sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016).

As salas de atendimento educacional especializado promovem maior aprendizado e condições de permanência aos estudantes com necessidades especiais. Observamos que mesmo com a garantia desse item de acessibilidade, previsto na legislação paranaense, na Deliberação 02/2016, a sua universalização de atendimento não está presente em aproximadamente 33% das escolas analisadas no ano de 2021.

A próxima tabela apresenta a acessibilidade de forma mais ampla, não especificando por item de acessibilidade, como demonstrado acima. A partir do entendimento da acessibilidade arquitetônica Cardozo (2021) constata a importância de sua efetivação nas instituições.

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 pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida 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. (p.21-22)

TABELA 13 - Indicador do número de escolas e percentual que possuem acessibilidade - Paraná, 2020 e 2021.

Acessibilidade	2020		2021	
	Número de escolas	(%)	Número de escolas	(%)
Não	1950	91,5	1963	92,8
Sim	181	8,5	153	7,2
Total	2131	100	2116	100

FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

Com os dados apresentados nesta tabela, podemos observar que a maioria das escolas possui algum tipo de acessibilidade, correspondendo a 91,5% em 2020 e a 92,8% em 2021. Das escolas que não possuem nenhuma acessibilidade, em 2020 havia 181 instituições ou 8,5% e, em 2021 haviam 153 instituições ou 7,2%.

Na Deliberação 02/2016, em seu Art. 13 se traz a responsabilidade da mantenedora a providência de prover, de acordo com a demanda:

I – acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação, nos transportes e nos demais serviços, conforme normas técnicas vigentes;(PARANÁ, 2016, p. 9)

Os dados apresentados pelo Paraná, em 2020 e 2021, revelam que a maioria das escolas possuem algum item de acessibilidade, cerca de 92%. Porém, somente com esses dados em análise não é possível afirmar que essas instituições são de fato suficientes ou adequadas perante os critérios da acessibilidade arquitetônica.

No Plano Estadual de Educação do Paraná (PEEPR, 2015) em sua Meta 4 apresenta a estratégia 4.15, que propõe “Manter e ampliar programas suplementares que promovam acessibilidade nas instituições públicas para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiências” (p. 68).

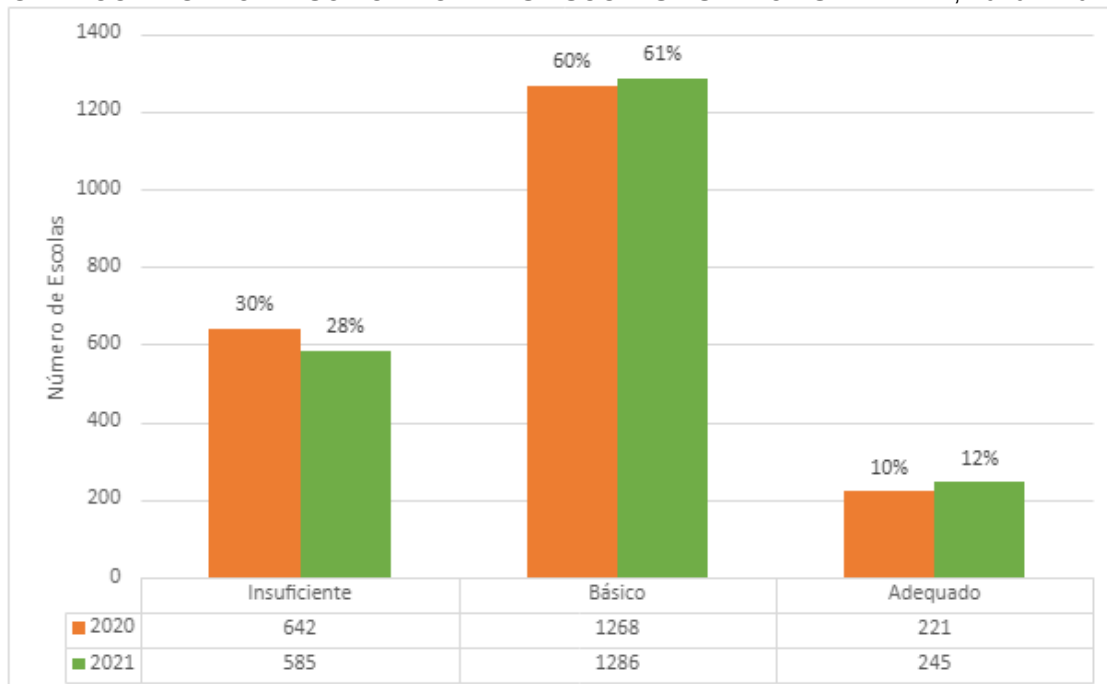
Nos gráficos a seguir analisa-se o grau de suficiência das escolas estaduais do Paraná, verificando a disponibilidade dos itens de acessibilidade: corrimão; pisos táteis; vão livre; rampas; sinal sonoro; sinal tátil; sinal visual e banheiro PNE.

Como parâmetro de qualidade da acessibilidade arquitetônica, foi definido que escolas que possuem a oferta de zero a dois itens de acessibilidade são consideradas insuficientes; escolas que possuem de três a cinco itens estão no grau

básico e; escolas que possuem de seis a oito itens estão no grau adequado. É evidente que existe uma diferença entre os itens, mas opta-se por analisar a escala sem realizar uma hierarquia de necessidade, considerando um olhar geral.

No gráfico 1 é possível perceber que a maioria das escolas se encontra no nível básico.

GRÁFICO 1 - GRAU DE SUFICIÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No ano de 2020 o percentual de insuficiência era de 30,1%, totalizando 642 escolas do Paraná, em 2021 esse percentual diminuiu para 27,7% sendo 585 escolas. Quanto ao grau de nível básico é possível observar um acréscimo em sua porcentagem sendo 59,5%, ou seja, 1268 das escolas em 2020 e em 2021 um total de 60,8% em nível básico equivalente a 1286 escolas. Pode-se perceber uma pequena diminuição do percentual de escolas no nível básico e um aumento no nível adequado, indicando uma melhoria das condições das escolas. A partir da análise do gráfico de grau de insuficiência, o que se destaca é a grande diferença entre o percentual e número de escolas do grau básico para o grau adequado. Apenas 11,6% das escolas do Paraná em 2021 possuem seis a oito dos itens de acessibilidade arquitetônica utilizados neste estudo, apresentando recursos necessários para o acesso e permanência de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Mesmo com todas as normas, deliberações e legislações sobre

acessibilidade em instituições escolares apenas 245 garantem os itens de acessibilidade coletados pelo Censo Escolar.

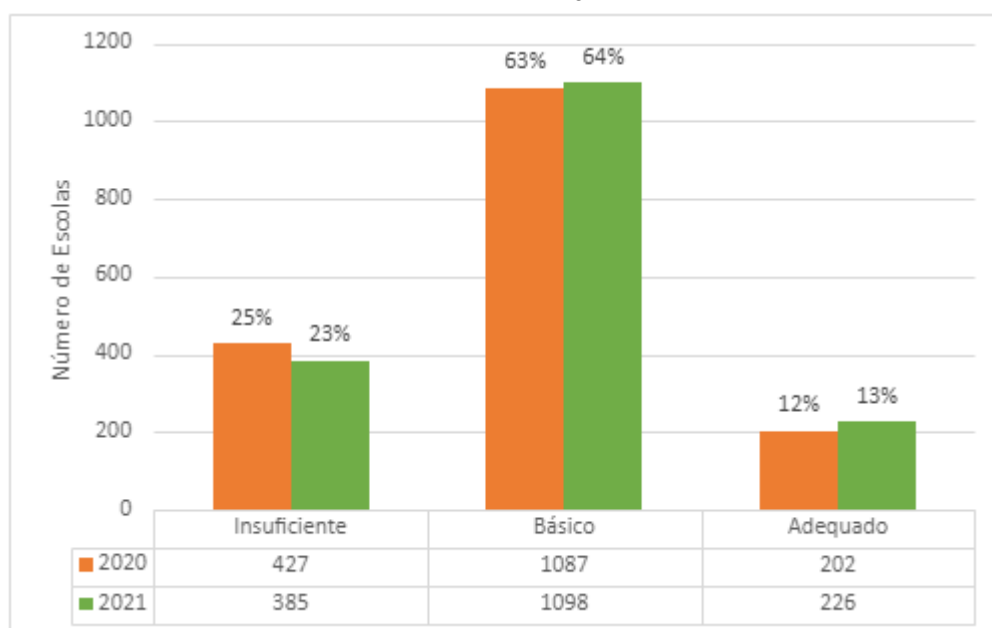
Na Deliberação 02/2016, em seu Art. 15, traz a garantia do direito para estudantes com deficiência, sendo a infraestrutura um item necessário.

§ 1o Para o atendimento ao estudante com deficiência na rede regular de ensino a instituição deverá prover, entre outros, infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, profissionais, professores especialistas em Educação Especial, tradutor ou intérprete e pessoal de apoio para as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que necessitam desse tipo de atendimento. (PARANÁ, 2016, p. 10)

A realidade das escolas, porém pode ser explicada por características próprias, uma delas tem relação com a localização, haja vista que em geral escolas rurais tendem a ser menores e, portanto, elas diferem das escolas urbanas. Para melhor esboçar o grau de suficiência destas, iremos analisar separadamente as escolas estaduais do Paraná de acordo com sua localização: urbana e rural.

Em 2020, havia 2131 instituições de ensino, estando 80,5% em área urbana, representando as 1716 unidades e as 415 instituições que representam os 19,5%, localizadas em área rural. E em 2021, foram encontradas 2116 instituições, sendo que 80,8% estão localizadas em áreas urbanas e 19,2% estão em áreas rurais. O gráfico 2 apresenta a realidade das escolas urbanas.

GRÁFICO 2 - GRAU DE SUFICIÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS: PARANÁ, 2020 E 2021

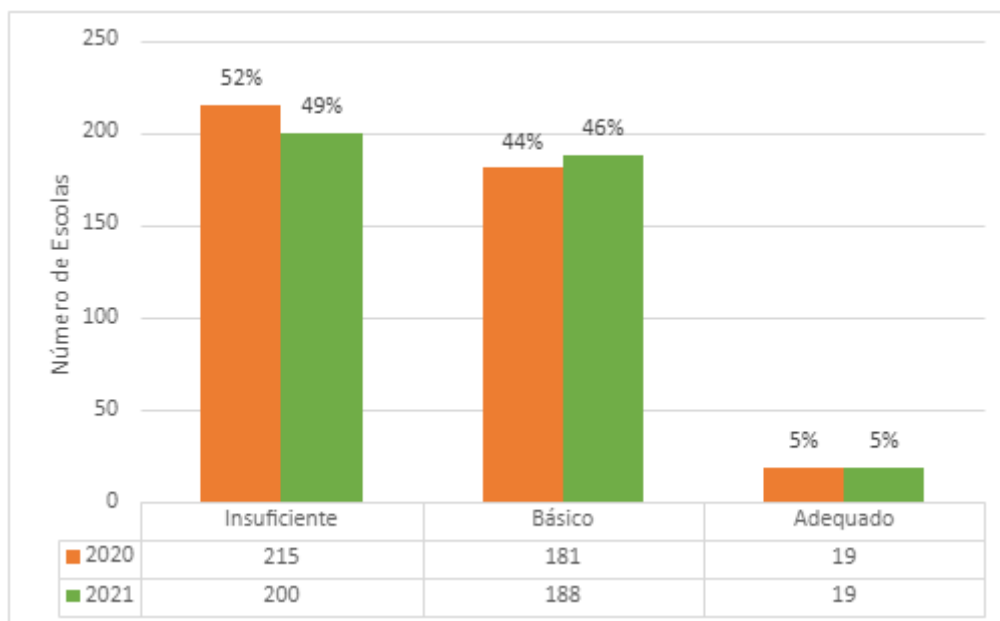


FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No ano de 2020 o percentual de insuficiência era de 25%, sendo 427 escolas do Paraná, em 2021 esse percentual foi reduzido para 23% correspondendo a 385 escolas. Quanto ao grau de nível básico é possível observar um aumento em sua porcentagem totalizando 63%, ou seja, 1087 escolas em 2020 e, em 2021 o percentual é de 64% em nível básico equivalente a 1098 escolas. Pode-se perceber um declive íngreme do nível básico para o adequado fazendo o percentual cair para 12% sendo 202 das escolas em 2020 e 226 escolas em 2021 sendo 13%. É interessante observar um aumento, ainda que pequeno, das escolas nas condições adequadas e básicas e uma diminuição nas inadequadas, sinalizando que as escolas urbanas possuem situação um pouco melhor que o conjunto de todas as escolas. Cabe lembrar, no entanto, que das 2116 escolas, em 2021, no Paraná, 1709 escolas são urbanas. O maior atendimento dos estudantes está neste tipo de localização. Por isso, os números apresentados são parecidos em comparação com os valores de níveis inadequado, básico e adequado com o gráfico anterior que apresentou a realidade de todas as escolas paranaenses.

O gráfico 3 apresenta os mesmos dados sobre as escolas rurais, no qual é possível perceber uma situação bastante distinta do que foi analisado anteriormente.

GRÁFICO 3 - GRAU DE SUFICIÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS RURAIS: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No ano de 2020 o percentual de insuficiência era de 52%, um total de 215 escolas do Paraná, em 2021 esse percentual foi reduzido para 49% correspondendo a 200 escolas. Quanto ao grau de nível básico é possível observar uma diminuição em sua porcentagem totalizando 44%, sendo 181 escolas em 2020 e, em 2021 o percentual é de 46% em nível básico totalizando 188 escolas. Ainda que se perceba uma diminuição de escolas no nível inadequado e um leve aumento no básico, a realidade das escolas rurais, em termos de acessibilidade, ainda é bastante precária, mesmo quando comparada a outras escolas da própria rede estadual.

De acordo com a Resolução 2/2008, referente a políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais (sic), objeto da modalidade de 37 Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008, p.1)

Os dados sinalizam os desafios da oferta, da garantia de uma escola inclusiva, sendo que mesmo escolas pequenas e rurais precisam ser adequadas de forma a garantir um espaço seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Segundo as autoras Caiado e Meletti (2011) a acessibilidade a pessoas com deficiência nas escolas rurais apresenta uma defasagem, e a produção científica não se debruça sobre isso,

[...] assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na educação do campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo. (p.103)

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante que as particularidades das pessoas com deficiência de todas as comunidades ou grupos sociais sejam atendidas.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (p.17)

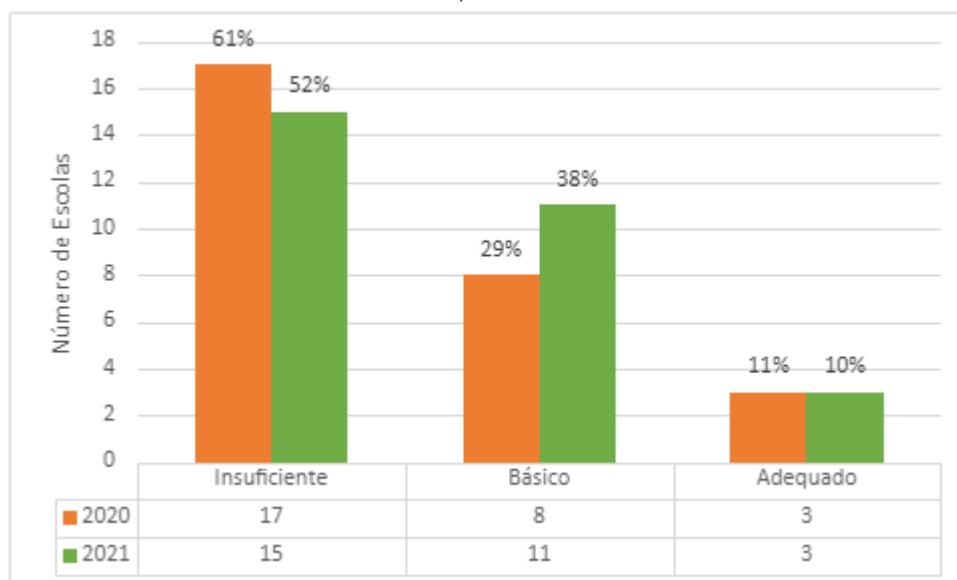
Para aprofundar a discussão, se fará a análise das condições das escolas estaduais do Paraná segundo a localização diferenciada: Área de assentamento; Terra indígena; Comunidade remanescente de quilombos e também os dados das escolas que não estão em área diferenciada a fim de comparação.

Esboçando melhor o panorama da distribuição das escolas perante suas localizações diferenciadas, em 2020, 96,8% ou 2062 instituições não estavam em localização diferenciada; 28 unidades estavam em área de assentamento; 39 em terra indígena e duas instituições em área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos.

Em 2021 os números continuam semelhantes, em comparação com o ano anterior: 96,8% estão em áreas de localização não diferenciada, sendo 2049 instituições; 29 instituições estão em áreas de assentamento, representando 1,4%; 36 instituições estão em terra indígena, representando 1,7% da contagem e apenas 2 instituições estão em área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos.

É perceptível um pequeno aumento no nível básico e declínio no inadequado. A área de assentamento é considerada “[...] é um conjunto de unidades agrícolas, instaladas pelo Incra em um imóvel rural.” (BRASIL, 2021)

GRÁFICO 4 - GRAU DE SUFICIÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ASSENTAMENTO: PARANÁ, 2020 E 2021.



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No ano de 2020 o percentual de insuficiência nas escolas localizadas em áreas de assentamento era de 61%, o que representa 17 escolas, em 2021 esse percentual foi reduzido para 52% correspondendo a 15 escolas. Quanto ao grau de nível básico é possível observar uma diminuição em sua porcentagem totalizando 29%, sendo 8 escolas em 2020 e, em 2021 o percentual é de 38% em nível básico totalizando 11 escolas. Pode-se perceber um declive do nível básico para o adequado fazendo o percentual cair para 11% que equivale a três escolas em 2020 e, em 2021 sendo 10% o equivalente também a três escolas

Com um número total pequeno de escolas nessa localidade, o presente percentual de mais de 50% nos anos de 2020 e 2021 de escolas com insuficiência na acessibilidade é bastante preocupante, demonstrando serem instituições inacessíveis para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Quanto às 3 escolas com grau adequado de acessibilidade arquitetônica constata a dificuldade de atendimento aqueles que necessitam destes recursos.

A área de assentamento possui espaços para o convívio comunitário e coletivo, como as escolas, igrejas, entre outras.

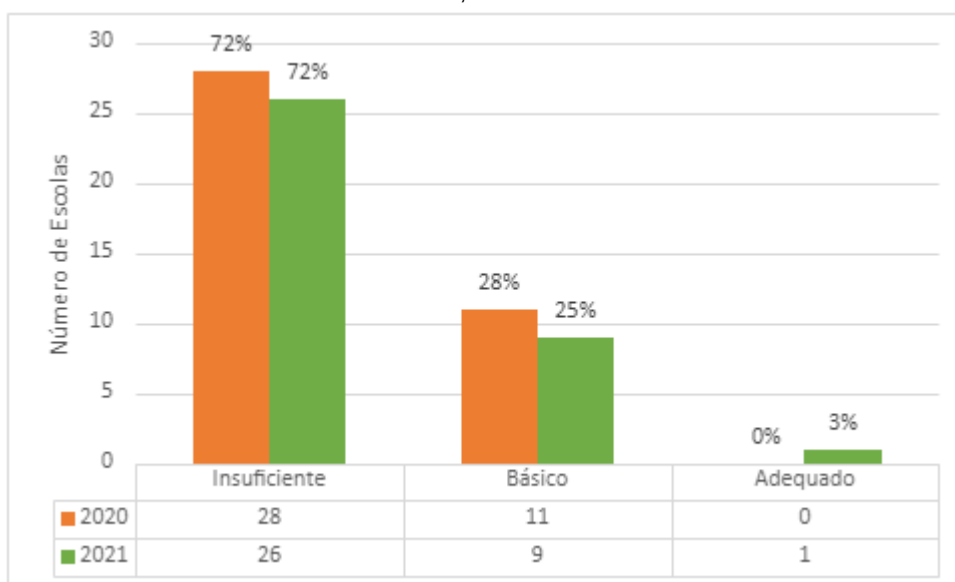
O assentamento tem também áreas de uso comunitário e para construção de estruturas coletivas, como igrejas, centros comunitários, agroindústrias, escolas, unidades de saúde e áreas esportivas. Toda área de reforma agrária tem ainda locais de preservação ambiental, como reserva legal e área de proteção permanente (BRASIL, 2021).

O governo também deve atuar para satisfazer os direitos das pessoas que residam nesta área, incluindo as instituições escolares.

Cada lote em assentamento é uma unidade familiar em seu respectivo município e demanda benefícios de todas as esferas de governo, como escolas (municipal e estadual), estradas (federal, estadual e municipal), créditos (federal e estadual), assistência técnica (federal, estadual e municipal), saúde (estadual e municipal) e outros. (BRASIL, 2021)

Seguindo as análises das escolas que estão em localização diferenciada, o gráfico 5 mostra a realidade das escolas localizadas em terra indígena. Para fins de definição, a Lei nº 6001 (1973), traz em seu Art. 30. a definição sobre terra indígena: “território federal indígena é a unidade administrativa subordinada à União, instituída em região na qual pelo menos um terço da população seja formado por índios.” (BRASIL, 1973)

GRÁFICO 5 - GRAU DE SUFICIÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM TERRA INDÍGENA: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No ano de 2020 o percentual de insuficiência em terras indígenas era de 72%, com 28 escolas em 2021 o percentual permaneceu o mesmo, mas como as

escolas diminuí, o número corresponde a apenas 26. Quanto ao grau de nível básico é possível observar decréscimo em sua porcentagem para 28%, sendo 11 escolas em 2020 e, em 2021 o percentual é de 25% totalizando 9 escolas. Em 2020 nenhuma escola estava adequada e em 2021 apenas 3% o equivalente a 1 escolas adequadas.

Em 2020 havia 39 escolas localizadas em territórios indígenas no Paraná, em 2021 esse número diminuiu para 36 escolas, em que mais de 70% apresentaram o grau de insuficiência. No ano de 2020 não existia nenhuma escola adequada para o atendimento de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, esse número sofreu mudanças positivas, mesmo que em 2021 apenas uma escola possuísse o grau adequado de acessibilidade arquitetônica apresenta um avanço quanto a possibilidade de acesso e permanência destes estudantes.

Na legislação que dispõe sobre o Estatuto do Índio, (Lei 6001) em seu Art. 50, traz como a educação deverá ser orientada.

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (BRASIL, 1973)

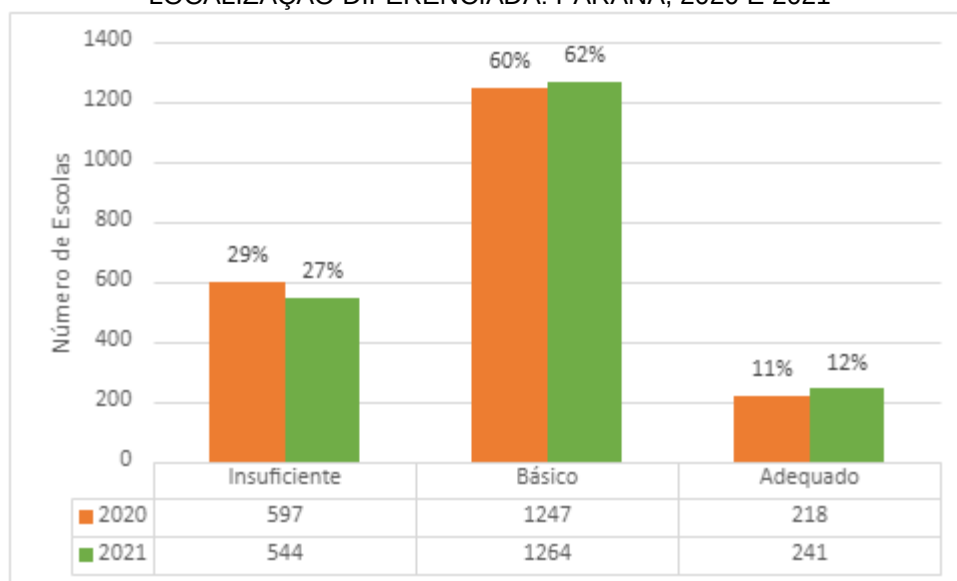
Para finalizarmos as análises sobre a suficiência das escolas em localização diferenciada, trazemos os dados das instituições escolares que estão presentes em área de comunidade remanescente de quilombos. Para caracterização dessa comunidade, tem-se o Art. 2 do Decreto 4887 (2003):

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1o Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade. § 2o São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. (BRASIL, 2003)

Nas áreas de comunidade remanescente de quilombos, as duas escolas apresentadas estavam em 2020 e 2021 em um nível básico de suficiência. O nível básico consiste em possuir de três a cinco itens de acessibilidade arquitetônica discutidos neste capítulo.

No próximo gráfico analisa-se o grau de suficiência das escolas que não estão situadas em área de localização diferenciada, ou seja, são as escolas que não estão localizadas em áreas de assentamentos, terras indígenas ou área remanescente de quilombos, nos anos de 2020 e 2021.

GRÁFICO 6 - GRAU DE SUFICIÊNCIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE NÃO ESTÃO EM ÁREA DE LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No ano de 2020 o percentual de insuficiência nas escolas fora de área de localização diferenciada era de 29%, um total de 597 escolas do Paraná, em 2021 esse percentual foi reduzido para 27% correspondendo a 544 escolas. Quanto ao grau de nível básico é possível observar um aumento em sua porcentagem totalizando 60%, sendo 1247 escolas em 2020 e, em 2021 o percentual é de 62% em nível básico totalizando 1264 escolas. Pode-se perceber um declive considerável do nível básico para o adequado fazendo o percentual cair para 11% que equivale a 218 escolas em 2020 e, em 2021 sendo 12% o equivalente a 241 escolas em 2021.

Nas escolas que não estão em localização diferenciada, a maior parcela delas, 60% em 2020 e 62% em 2021 suficiência tendo de três a cinco itens de acessibilidade arquitetônica. Muito semelhante ao que ocorreu nas escolas urbanas, considerando que uma parcela significativa dessas escolas está localizada em áreas urbanas. Ainda que mais da metade das instituições estavam no nível básico, apenas 12% que corresponde a 241 escolas estavam no nível adequado no ano de 2021, que demonstra uma baixa quantidade de escolas que possuem de seis à oito dos itens de acessibilidade, que possibilitando a utilização dos espaços escolares

com maior segurança, autonomia e plena efetivação dos direitos das pessoas com deficiência

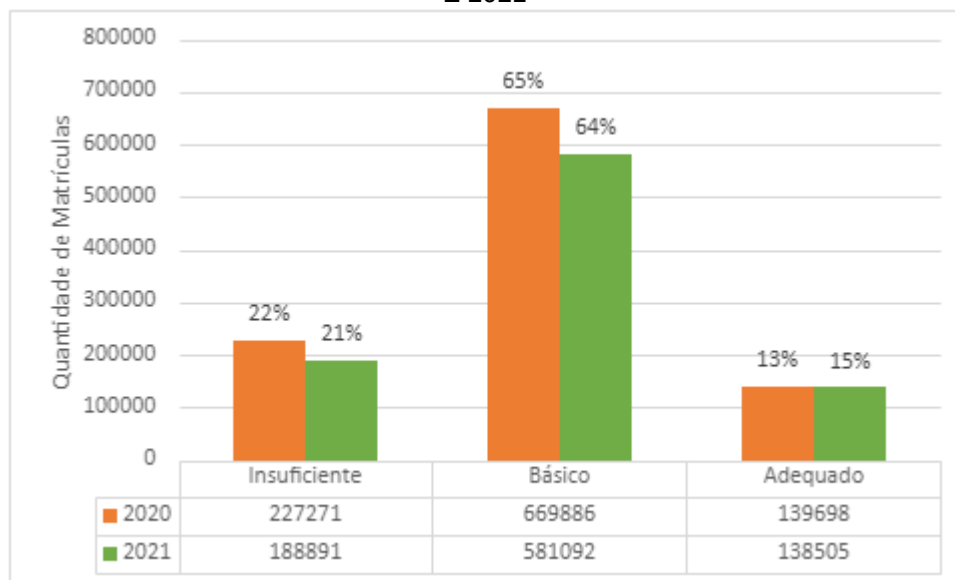
Existem poucas escolas presentes em localização diferenciada, totalizando 407 escolas em 2021. Destas instituições somente quatro se enquadram ao nível de suficiência adequada de acessibilidade arquitetônica, apresentando de seis a oito itens em sua arquitetura.

Cardozo e Schneider (2021) apresentam justificativas acerca da falta de aplicação das leis em instituições escolares:

Isso traz uma antiga questão, que é a existência de leis e sua falta de aplicação, justificada por diversos motivos pelos responsáveis, e neste caso, são analisados três, sendo o primeiro: escolas construídas com padrões construtivos anteriores as leis; o segundo pelos custos da adequação nas escolas e o terceiro justificado pela inexistência de alunos com deficiência física. (p.4)

Nos próximos gráficos analisa-se o grau de suficiência perante sua oferta de itens de acessibilidade e a quantidade de matrículas de estudantes nas escolas da rede estadual do Paraná nos anos de 2020 e 2021. Comparando a quantidade de matrículas com o grau de suficiência das instituições, para compreender se o atendimento dos estudantes com deficiência e mobilidade reduzida matriculados nessas modalidades, detalhando-as por: Educação Básica, Educação Especial Inclusiva e Educação Especial Exclusiva nos anos de 2020 e 2021, possuem itens que garantam seu acesso e permanência.

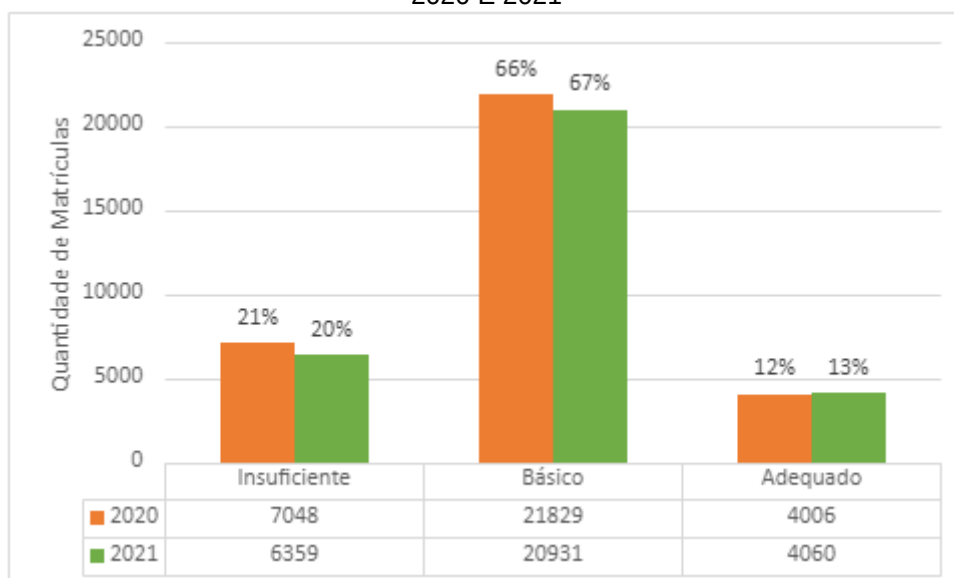
GRÁFICO 7 - GRAU DE SUFICIÊNCIA POR MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No gráfico 8 é possível perceber que o maior percentual de matrículas da educação especial está em escolas que estão classificadas como possuindo itens básicos de acessibilidade, sendo que houve uma pequena diminuição desse percentual de 2020 para 2021, mas um aumento em escolas adequadas. É preocupante, contudo, o fato de que estudantes da educação especial ainda não tenham assegurados elementos básicos de infraestrutura, sinalizando desafios quanto à garantia do direito à educação.

GRÁFICO 8 - GRAU DE SUFICIÊNCIA POR MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

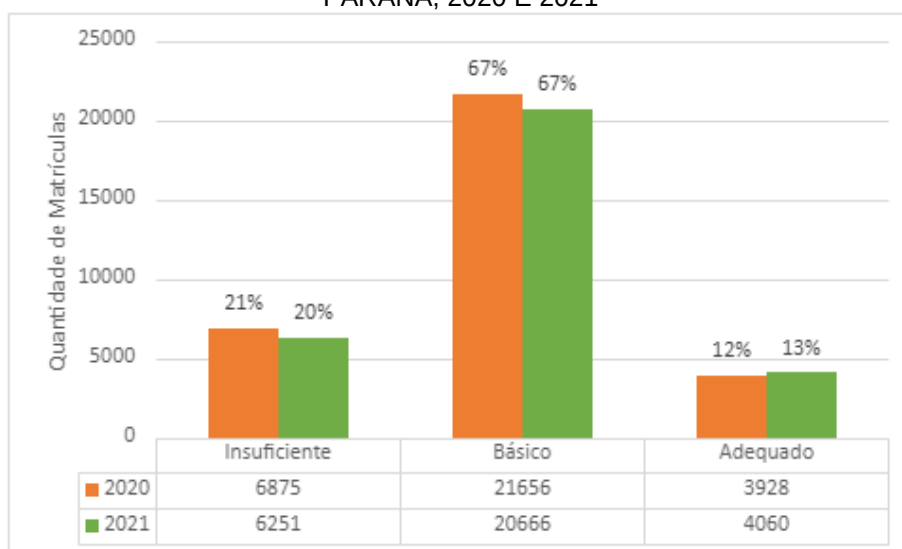
Apesar de ser um direito declarado desde a Deliberação 20/1986, que as instituições de ensino que ofertam Educação Especial devem estar adequadas perante suas instalações e equipamentos, a fim de preservar a qualidade de suas atividades educativas, aproximadamente 10% dos estudantes estão matriculados em escolas consideradas adequadas perante sua suficiência de acessibilidade.

No Gráfico 9 apresenta-se os dados das matrículas na Educação Especial Inclusiva, nos anos de 2020 e 2021 e o grau de suficiência presentes nas instituições onde os estudantes dessa modalidade estão presentes.

O PNEE define a Educação Especial Inclusiva como:

Modelo no qual todas as crianças, independentemente do impedimento de longa duração de natureza física, intelectual ou sensorial são matriculadas nas escolas comuns e participam das classes comuns por todo o período escolar, recebendo atendimento complementar e suplementar em salas de recursos no contraturno escolar. (BRASIL, 2020, p. 18)

GRÁFICO 9 - GRAU DE SUFICIÊNCIA POR MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No gráfico apresentado acima fazemos um comparativo da quantidade de matrículas de estudantes na Educação Inclusiva com o grau de suficiência de itens de acessibilidade arquitetônica apresentado pelas escolas. No ano de 2020 havia cerca de 6880 matrículas em instituições que se apresentaram insuficientes e, em 2021 este número é de 6251, apresentando uma diminuição de cerca de 1% ao ano anterior. Pode-se observar que a maioria das matrículas estão em escolas com a

suficiência no nível básico, cerca de 67% no ano de 2020 e 2021, mas com uma diminuição de 990 matrículas em 2021. Como apresentado no gráfico 9, as matrículas de estudantes na educação inclusiva também é o de menor porcentagem sendo aproximadamente 13%, evidenciando que as escolas com nível adequado atendem poucos estudantes com deficiência.

O PNEE (2020) apresenta a necessidade de criação de políticas que visem propiciar condições diferenciadas para os estudantes com deficiência, visando a melhor forma de educação para cada estudante, respeitando suas especificidades.

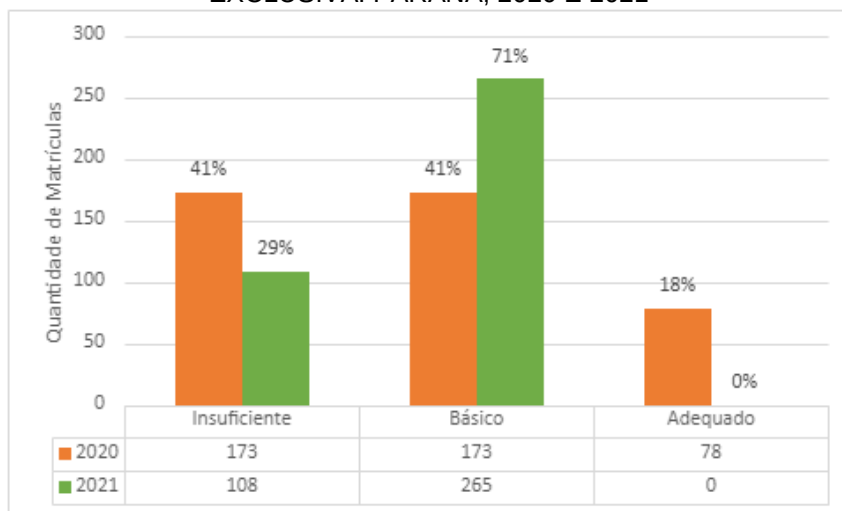
Portanto, é necessário criar uma Política Nacional de Educação Especial que amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos educandos e das famílias bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e ainda estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação, pois cada ser humano é único e merece ser tratado com a devida dignidade inerente a essa condição. (BRASIL, 2020, p. 20)

O gráfico a seguir traz as matrículas nos anos de 2020 e 2021 em instituições de educação especial exclusiva e o grau de suficiência das escolas em que esses estudantes estão matriculados. Pode-se observar uma queda substancial do nível básico para o nível adequado de acessibilidade, em que temos total de zero matrícula no ano de 2021 e um aumento de matrículas no nível básico, sinalizando que mesmo em escolas que atendem exclusivamente estudantes da educação especial, não são dadas garantias mínimas.

As escolas exclusivas são destinadas para um determinado grupo de pessoas, sendo o oposto de escolas que são inclusivas, como cita Cardozo (2021):

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 (p. 21).

GRÁFICO 10 - GRAU DE SUFICIÊNCIA POR MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXCLUSIVA: PARANÁ, 2020 E 2021



FONTE: Elaborada pelas autoras a partir dos microdados do Censo Escolar (2020 e 2021).

No ano de 2020 o percentual de insuficiência por matrícula na Educação Exclusiva era de 41%, um total de 173 matrículas no Paraná, em 2021 o percentual apresentou um decréscimo e foi para 29% o mesmo correspondendo a 108 matrículas. Quanto ao grau de nível básico é possível observar uma igualdade com o nível insuficiente em sua porcentagem e número de matrículas em 2020 e, em 2021 o percentual é de 71% totalizando 265 matrículas. Em 2020, no nível insuficiente e básico estava matriculada a mesma quantidade de estudantes, 173, representando a maioria dos estudantes da educação especial exclusiva neste ano.

Apenas 18%, representando 78 estudantes estavam matriculados em escola com o nível de suficiência adequado, apresentando de seis a oito itens de acessibilidade arquitetônica. Este percentual de matrículas no nível adequado em 2021 chega a zero que é preocupante, mesmo que em 2021 o número total de matrículas caindo para 373, o que apresenta uma diferença de 51 matrículas que no ano anterior, essa inexistência de matrículas em escolas adequadas apresenta que os estudantes da educação especial exclusiva, em 2021 não estão em instituições que propiciam a acessibilidade arquitetônica, dificultando o acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

Com os gráficos acima, é possível perceber a falta de acessibilidade arquitetônica em várias escolas da rede estadual do Paraná. Ao buscar uma sociedade mais participativa e solidária, tem-se a acessibilidade arquitetônica como caminho do processo inclusivo, levando a desafiar à construção de uma comunidade

que atenda, efetivamente, a pessoa com deficiência. A escola então é o espaço para que a inclusão social possa acontecer.

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) (CARDOZO; SCHNEIDER, 2021, p. 19).

Para Santana (2017) ressalta-se que a inclusão e a acessibilidade compreendem múltiplos fatores que vão desde a adequação das tarefas até a acessibilidade.

Na inclusão se defende que é necessário adaptar a escola, a acessibilidade e as estratégias de ensino para incluir o/a aluno/a com deficiência e não adaptar esse/a aluno/a para que ele/a possa ser incluído/a. Essa via não deve ser unilateral. Portanto, a falsa ideia de que esses/as alunos/as com deficiência só podem participar de tarefas modificadas pode perpetuar a lógica de que eles/as não têm capacidade de realizar tarefas que não sejam adaptadas (SOUZA, 2017, p. 32).

Como se constata na discussão incluir significa garantir acessibilidade, sendo esses elementos parte da garantia do direito à educação, afinal.

A acessibilidade arquitetônica é um direito garantido por lei, absolutamente fundamental para que as crianças e jovens com deficiência possam acessar todos os espaços de sua escola e participar de todas as atividades escolares com segurança (CASTRO *et al.*, 2018, p.8).

Neste capítulo, através das análises realizadas a partir dos dados do Censo Escolar nos anos de 2020 e 2021, pode-se observar que mesmo existindo leis estaduais que estabelecem diversas garantias do direito à educação para pessoas com deficiência, a realidade das instituições escolares perante sua oferta de acessibilidade arquitetônica é bastante desigual no território paranaense. Os itens de acessibilidade não são ofertados de forma igualitária a todos os estudantes que necessitam destes para garantia de seu acesso e permanência nas instituições.

A seguir, trazemos nossas considerações finais deste trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar a garantia de acessibilidade nas escolas estaduais do Paraná, seja o que está descrito na legislação, bem como a análise de itens de acessibilidade presentes nas escolas. Na Deliberação 02/2016, se assegura que os estudantes da Educação Especial devem ter os mesmos direitos e deveres que os demais estudantes que se encontram matriculados na rede de ensino, ou seja, é preciso garantir o acesso e permanência dos estudantes nos ambientes escolares, e para que essa garantia se efetive se faz necessário do uso de recursos de acessibilidade arquitetônica. Para averiguar como se realiza esta garantia, nos anos de 2020 e 2021, foram efetuadas análises dos dados obtidos através do Censo Escolar.

A análise sugere que apesar dos avanços em termos legislativos, tanto no âmbito nacional como estadual, com indicações de normas técnicas para a concretização da Educação Inclusiva, a realidade ainda se apresenta bastante dispare. Os dados analisados sinalizam que não há uma universalização das condições de acessibilidade nas escolas analisadas.

Os dados analisados indicam a existência de alguns itens da acessibilidade arquitetônica nas instituições escolares, fazendo-se necessário uma avaliação técnica da oferta desses itens para averiguar se estão de fato dentro das especificações técnicas. Uma vez que só a presença do item não é possível afirmar que este torne a escola inclusiva.

Os prédios escolares foram analisados conforme a oferta dos seguintes itens da acessibilidade: corrimão, pisos táteis, vão livre, rampas, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual, banheiro PNE e sala de atendimento especial, caracterizando assim seu grau de suficiência. E utilizaram-se características das escolas como localidade e localidade diferenciada para uma melhor compreensão do alcance da acessibilidade. Além disso, também foram analisadas as escolas que contam com alunos públicos da educação especial.

A partir da análise de suficiência perante a disponibilidade de itens da acessibilidade, foi possível perceber que em 2021, 61% das escolas estaduais paranaenses atingiram o nível básico, ofertando de três a cinco itens. Considerando que o valor máximo estipulado para essa suficiência adequada é de oito itens, o Paraná possui apenas 11,6% das instituições adequadas, em 2021. Esses dados

estão demonstrando que os estudantes em sua maioria, frequentam ambientes que não se mostram acessíveis para sua permanência e acesso.

A literatura educacional e mesmo as legislações indicam a importância da acessibilidade arquitetônica e que essa é uma característica essencial, especialmente quando se fala de uma escola inclusiva. Sua importância reside no fato de ser capaz de garantir condições igualitárias de oferta, conforme previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, uma escola acessível é capaz de promover a autonomia, a segurança e para o desenvolvimento e permanência dos estudantes público da educação especial.

Os dados de localização diferenciada ilustram que há uma grande diferença perante o atendimento dos direitos desse público nessas áreas, sendo percebida uma situação mais precária que nas escolas que não são de localidade diferenciada. Apesar do número pequeno dessas escolas, elas apresentam pouca acessibilidade, nas que comunidades quilombolas, por exemplo, não há nenhuma escola que esteja classificada como adequada. Na terra indígena apenas uma escola está classificada como adequada. Em áreas de assentamento há três escolas que são classificadas como adequadas. Nas escolas presentes nas áreas de localização não diferenciada há 241 escolas adequadas, ainda sendo um número pequeno perante a totalidade de escolas.

Também foi possível perceber que cerca 67% dos estudantes matriculados na Educação Especial Inclusiva estão frequentando instituições não adequadas, pois oferecem apenas três a cinco itens de acessibilidade arquitetônica. Resultando na resposta da nossa questão-problema: as escolas do Paraná, em sua maioria, não oferecem acessibilidade em um nível de suficiência considerado adequado para atender os estudantes com necessidades especiais.

Ainda que 13% das matrículas na Educação Especial Inclusiva estão em instituições escolares que se apresentaram adequadas, há outro elemento que é o quanto essas medidas garantem realmente uma escola acessível, além disso, seria importante avaliar o quanto conceitos do Desenho Universal (que traz o entendimento de estruturas que atendam a todos sem a necessidade de adaptações específicas) e das normas técnicas que possuem como finalidade a construção ou adaptação para ambientes, a fim de torná-los acessíveis.

Acredita-se que uma forma de validar essa pesquisa futuramente, a fim de garantir direitos inclusivos, se faz através da verificação do atendimento do público

da educação especial e o nível de suficiência das instituições, possibilitando uma visão realista dos avanços ou retrocessos ao longo dos anos, tendo como finalidade a exigência da garantia das legislações.

Por fim, a garantia de uma educação inclusiva no Paraná ainda não ocorre em sua totalidade, pois a existência de barreiras arquitetônicas nas instituições escolares impossibilita a utilização de forma autônoma, segura e acessível para os estudantes com necessidades especiais e mobilidade reduzida. Compreende-se a acessibilidade como um conceito e que a remoção de barreiras se faz necessário para sua garantia, necessitando de avanços perante a sua garantia e legitimidade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. R. P. **Escola inclusiva: uma leitura possível a partir das elaborações lacanianas dos quatro discursos**. 107 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101584>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ALENCAR, S. dos S.; FRANÇA, S. dos S. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Desafios e Perspectivas. **Revista de Psicologia**, [S.l.], v.11, n. 38, p. 541-552, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v11i38.919>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ALGEBAIL, E.; SOUZA, L. A. A educação escolar de crianças e jovens com deficiência como questão. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 34-57, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157521002/html/>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ALBUQUERQUE, K. A.; *et al.* O espaço físico como barreira à inclusão escolar. **Caderno de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 23, n. 1, p. 75-84, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-849429?lang=es>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- ANDRADE, E. F. de; SANTOS, M. L. A. dos. Programa escola acessível: a política e o âmbito escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 1068 - 1087, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104885>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s1413-389x1995000200008>
- ARAUJO, L.; MAIA, M. A Cidade, o Dever Constitucional de Inclusão Social e a Acessibilidade. **Revista de Direito da Cidade**, [S.l.], v. 8, n.1, p. 225-244, fev. 2016. Disponível em: http://www.epublicacoes_teste.uerj.br/index.php/rdc/article/view/19901. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16537**: Acessibilidade — Sinalização tátil no piso — Diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro, 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.
- BASEI, A. P.; CAVASINI, G. F. A inclusão escolar e as condições de acessibilidade: um estudo preliminar na região sudoeste do Paraná. **Revista do Departamento de**

Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, v.16, n. 1, p. 27-32, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v16i1.5645>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BORDIGNON, K. K. de O.; CANAN, S. R.; PIOVESAN, J. Acessibilidade arquitetônica nas escolas municipais de Frederico Westphalen para educandos com deficiência física: Limites e Possibilidades da Inclusão. **Revista Contexto e Saúde**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 123–132, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-7114.2011.20.123-132>. Acesso em maio de 2023.

BRANCO, A. P. S. C. **Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial**. 251 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14090>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6949, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 06 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Aprovado em 17 de setembro de 2008.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação, n. 83).

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de abril de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.333, de 04 de maio de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de maio de 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14333-4-maio-2022-792590-norma-pl.html#:~:text=EMENTA%3A%20Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA,necessidades%20espec%C3%ADficas%20de%20cada%20aluno>. Acesso em jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=Territ%C3%B3rio%20federal%20ind%C3%ADgena%20%C3%A9%20a,artigo%20198%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal.. Acesso em 01 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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**. Secretária de Educação Especial. Aprovada em 23 de março de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretária de Educação Especial. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Física. Secretaria de Educação Especial.** Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20%C3%A9%20uma,turmas%20comuns%20do%20ensino%20regular. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O direito à escola acessível!.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2020. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Assentamentos.** Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>. Acesso em 01 jun. 2023.

BRASÍLIA. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.93-104, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARDOZO, R. D. **Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação: um olhar em escolas municipais de Pinhais.** 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/71853>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARDOZO, R. D.; SCHNEIDER, G. Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–23, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18321.084. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18321>. Acesso em: 9 jul. 2023 (referência que esta faltando)

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, G. G. de. *et al.* Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 93–106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CRUZ, J. Educação especial e políticas públicas. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20570/1/MD_EDUMTE_II_2014_76.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *In: INEP*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>. Acesso em: 5 jun. 2023.

DPE-PR. **DPE-PR lança Plano de Ação de Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2022. Disponível em <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/DPE-PR-lanca-Plano-de-Acao-de-Acessibilidade-e-Inclusao-da-Pessoa-com-Deficiencia>. Acesso em maio de 2023.

DUTRA, V. M. M. et al. Barreiras arquitetônicas e suas implicações no contexto escolar para pessoas com deficiência física e visual em um projeto educacional. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional** [S. l.], v. 5, n., p. 204-217, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto39758>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FIEGENBAUM, J. **Acessibilidade no contexto escolar: tornando a inclusão possível**. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33297/000726075.pdf>. Acesso em maio de 2023.

FORTUNA, J. **O conceito de acessibilidade e suas relações com educação e cidadania**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2009. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GARCIA, R. M. C. Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas. **Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis, Florianópolis, Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público**

Municipal de Florianópolis. E2, v. 80, 2010 (s/d). Disponível em: <http://sintrasem.org.br/sites/default/files/att00073.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.** 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Setor de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2932>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GUERREIRO, E. M. B. R., A Acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021.** Brasília: Inep, 20. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar#:~:text=Finalidade%20%E2%80%93%20O%20Censo%20Escolar%20%C3%A9,a%20efetividade%20das%20pol%20%C3%ADticas%20p%20%C3%ABlicas.> . Acesso em: 04 nov. 2022.

LEAL, Arthur. **Quase 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram ensino fundamental, e apenas 5% terminaram a faculdade.** 2021. *In*: O Globo [online]. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qjzdFuBrHZcJ:https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/quase-70-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil-nao-concluíram-ensino-fundamental-apenas-5-terminaram-faculdade-25170593&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 mai. 2023.

LIMA, A. O. de. **Acessibilidade arquitetônica: como um ambiente acessível influencia na vivência e aprendizagem na escola.** 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2023. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31108/2/acessibilidadearquitetonicaescola_p roduto.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

MACALLI, A. C. **Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar.** 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Setor de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8929>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MACHADO, Rosangela. Acessibilidade Arquitetônica. *In*: SHIRMER C. R. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 281- 289.

MATOS, N. da S. D. de; BARROCO, S. M. S. A política de educação especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição. **Revista HISTEDBR**, v. 17, n. 4, p. 1153–1168, Campinas, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651228>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MAZZONI, A. A. *et al.* Propostas para alcançar a acessibilidade para os portadores de deficiência na biblioteca universitária da UFSC. **Revista ACB**, v. 5, n. 5, p.120-130, Santa Catarina, 2000. Disponível em: <http://www.revista.acb.org.br/index.php/racb/article/viewFile/352/416>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. – 3. Ed. - São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, N. R. de. **Percurso escolar de alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental ao médio**. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143883>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MELO, M. W. S. Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, 2011. Disponível em: <https://ojs3.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8696/7238>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NEPOMOCENO, T. A. R.; CARNIATTO, I. Inclusão na perspectiva da educação básica pública: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 3518–3534, 2021. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1881. Acesso em: 15 jun. 2023.

NOGUEIRA, A.; MAIA, M. N.; FARIAS, M. R. Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1417>. Acesso em: 29 jun. 2023.

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 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948, Genebra, 1948.

PALMA, L. E.; MANTA, S. W. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 2, p. 303-314, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2080>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná, **Parecer 07/14 – CEE**. Estabelece proposta de ajustes na organização das escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional. Curitiba, 07 mai. De 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_5371_pa_bicameral_07_14.pdf?query=teresina. Acesso em : 15 jun. 2023.

PARANÁ. Deliberação 03. **Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Aprovada em 09 de junho de 2006.

PARANÁ. Deliberação nº 02. **Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Aprovada em 02 de junho de 2003.

PARANÁ. Deliberação nº 02. **Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Aprovada em 03 de dezembro de 2014.

PARANÁ. Deliberação nº 02. **Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Aprovada em 15 de setembro de 2016.

PARANÁ. Deliberação nº 04. **Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Aprovada em 21 de maio de 2021.

PARANÁ. Direitos da pessoa com deficiência. **Coleção Paraná Inclusivo**, Paraná, v. 2, 2022. Disponível em https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/colecao-parana-inclusivo-volume-ii-web.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

PARANÁ. **Documento-base do Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba, 2015. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/190/documento_base_pee_pr.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

PARANÁ. Lei nº 18.419, de 07 de janeiro de 2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. **Diário Oficial**, PR, n.9366, 08 jan. 2015.

PONTE, A.; SILVA, L. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 23, p. 261-271, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ROJAS, C.; RODRIGUES, F. da S.. Acessibilidade em escolas públicas regulares. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 9 out. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/14169>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SALLES, L. E. S. **As políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial**. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34714>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SANTOS, A. R. dos; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. *In: Anais, Simpósio Educação e Comunicação*, p.77-87, 2012. Aracaju: SIMEDUC. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTOS, C. E. M. dos; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, e07167, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147167>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, M. L. A. dos. **Política de inclusão escolar: uma análise do programa Escola Acessível**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29438>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SASSAKI, R. K. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial - Parte 2. **Revista Reação**, n. 79, p. 12-19, 2011.

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: 15 jun. 2023.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SEBIN, B. R. O contexto de prática da política de inclusão na ótica dos estudantes do público-alvo da educação especial. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Setor de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação especial. São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14396>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, E. R. R. Acessibilidade arquitetônica inclusiva nas universidades públicas e privadas: uma revisão sistemática. **Revista Educação Inclusiva**, Paraíba, Edição Contínua, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/download/1342/1407/5850>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SILVA, J. G. da; LIMA, C. M. D. de; ALMEIDA, C. C. R. Arquitetura e Escola: uma abordagem dos espaço físico educacional colaborador dos processos de ensino. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 615–629, 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1026. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOUSA, N. A. de; SILVA JUNIOR, M. F. da; COSTA, S. K. Instituições de ensino consideradas sustentáveis e inclusivas: a acessibilidade nos espaços físicos para as crianças com deficiência em Vitória da Conquista – BA REMEA. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 103-132, 2017. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5353/4349>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TINÔCO, S. **Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial**. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Setor de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12107>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: A Perspectiva de Experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

WATAKABE, T. As barreiras sociais para inclusão escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.l.], v. 14, n. 162, p. 40-47, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/25455>. Acesso em: 15 jun. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Relatório mundial sobre a deficiência**. 2012.

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**, Campinas, 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. 2023.

APÊNDICE 1 – QUADRO

QUADRO 2 – Trabalhos selecionados através de pesquisa

(continua)

Título	Autor	Instituição	Ano
A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E A PERCEPÇÃO DAS PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA	ALINE SARTURI PONTE; LUCIELEM CHEQUIM DA SILVA.	UFSCar	2015
A ACESSIBILIDADE E A EDUCAÇÃO: UM DIREITO CONSTITUCIONAL COMO BASE PARA UM DIREITO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	ELAINE MARIA BESSA REBELLO GUERREIRO	UFSM	2018
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA COMO QUESTÃO	EVELINE ALGEBAIL; LUIZ ANTONIO DE SOUZA	UERJ	2017
A INCLUSÃO ESCOLAR E AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE: UM ESTUDO PRELIMINAR NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ	ANDRÉIA PAULA BASEI; GREZIELI FÁTIMA LATINDEX CAVASINI	UNISC	2015
ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CEDRO-CE COM BASE NA LBI E NBR9050/2015	VIRGÍNIA DINIZ TORRES; RICARDO RICELLI PEREIRA DE ALMEIDA; ELYSSON MARCKS GONÇALVE ANDRADE; GUILHERME URQUISA LEITE	REVISTA MULTIDISCIPLINAR E DE PSICOLOGIA	2020
ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL	AURISEU NOGUEIRA; MÉRSIA NOGUEIRA MAIA; MOISÉS ROCHA FARIAS	REVISTA EXPRESSÃO CATÓLICA	2015
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTO PAULISTA: EXPERIÊNCIAS DO PRONERA	TAISA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES	UFSCar	2014
ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO	UFSCar	2020
ARQUITETURA E ESCOLA: UMA ABORDAGEM DO ESPAÇO FÍSICO EDUCACIONAL COLABORADOR DOS PROCESSOS DE ENSINO	JACIEL GUILHERME DA SILVA ; CONCEIÇÃO MARIA DIAS DE LIMA ; CLAUDIA CRISTINA RÊGO ALMEIDA	DIVERSITAS JOURNAL	2020
AS BARREIRAS SOCIAIS PARA INCLUSÃO ESCOLAR	THAIS WATAKABE	REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO	2014

QUADRO 2 – Trabalhos selecionados através de pesquisa

(continuação)

Título	Autor	Instituição	Ano
BARREIRAS ARQUITETÔNICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E VISUAL EM UM PROJETO EDUCACIONAL	VICTOR MATHEUS MARINHO DUTRA; RAPHAEL BRITO NEVES; SAMANTHA HANNA SEABRA CASTILHO SIMÕES; DÉBORA RIBEIRO DA SILVA CAMPOS FOLHA	REVISTA INTERINSTITUCIONAL BRASILEIRA DE TERAPIA OCUPACIONAL	2021
ESCOLA INCLUSIVA: UMA LEITURA POSSÍVEL A PARTIR DAS ELABORAÇÕES LACANIANAS DOS QUATRO DISCURSOS	ALINE RECK PADILHA ABRANTES	UNESP	2012
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLAS DAS REDE ESTADUAL: ACESSIBILIDADE E ADAPTAÇÃO ESTRUTURAIS	GISÉLIA GONÇALVES DE CASTRO; CESAR AUGUSTO FRANÇA ABRAHÃO; ÂNGELA XAVIER E NUNES; LILIAN CRISTINA GOMES DO NASCIMENTO; GLÓRIA LÚCIA ALVES FIGUEIREDO	REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2018
INCLUSÃO ESCOLAR E INFRAESTRUTURA FÍSICA DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS; VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI	CADERNO DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS)	2021
INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.	SAIMONTON TINOCO DA SILVA	UFSCar	2018
INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	TAIANE APARECIDA RIBEIRO NEPOMOCENO; IRENE CARNIATTO.	DIVERSITAS JOURNAL	2021
O CONTEXTO DE PRÁTICA DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	BRUNA RAFFAINI SEBIN	UFSCar	2021
O ESPAÇO FÍSICO COMO BARREIRA À INCLUSÃO ESCOLAR	KÊNNEA MARTINS ALMEIDA; VIVIANE DOS REIS LOURENÇO FERNANDES; KAROLINA ALVES DE ALBUQUERQUE; GIBRAN AYUPE MOTA; ANA CRISTINA RESENDE CAMARGOS	UFSCar	2015

QUADRO 2 – Trabalhos selecionados através de pesquisa

(conclusão)

Títulos	Autores	Instituição	Ano
PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO	NILZA RENATA DE MEDEIROS	UNESP	2016
POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL	MAVIEL LEONARDO ALMEIDA DOS SANTOS	UFPE	2017
PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL: A POLÍTICA E O ÂMBITO ESCOLAR	EDSON FRANCISCO DE ANDRADE; MAVIAEL LEONARDO ALMEIDA DOS SANTOS	UFRGS	2017
TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	SIMONE DOS SANTOS ALENCAR; AURENIA PEREIRA DE FRANÇA	REVISTA MULTIDISCIPLINAR E DE PSICOLOGIA	2017
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: MATRÍCULAS DO CENSO ESCOLAR	ANA CAROLINA MACALLI	UFSCar	2017

FONTE: As autoras (2023).

