

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

EZEQUIEL RODRIGUES MOREIRA

INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI:Um olhar
para a acessibilidade arquitetônica

CAMPO MAIOR
2025

EZEQUIEL RODRIGUES MOREIRA

INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI: Um olhar
para a acessibilidade arquitetônica

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado à coordenação do curso de
Pedagogia da Uespi/Campo Maior- Piauí,
Campus Heróis do Jenipapo, como
exigência parcial para a obtenção de título
de Graduação em Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr^a Telma Cristina
Ribeiro Franco

CAMPO MAIOR
2025

M835i Moreira, Ezequiel Rodrigues.

Inclusão escolar no município de Campo Maior-PI: um olhar para a acessibilidade arquitetônica / Ezequiel Rodrigues Moreira. - 2025.

61f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus Heróis do Jenipapo, Campo Maior-PI, 2025.

"Orientador: Prof.ª Dr.ª Telma Cristina Ribeiro Franco".

1. Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Educação. I. Franco, Telma Cristina Ribeiro . II. Título.

CDD 370

EZEQUIEL RODRIGUES MOREIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI: Um olhar
para a acessibilidade arquitetônica**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr^a Telma Cristina
Ribeiro Franco

Aprovada em: 05 / 06 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Cristina Ribeiro Franco - UESPI
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria de Jesus Queiroz Alencar- UESPI
(Examinadora)

Profa. Dra. Mirian Abreu Alencar Nunes- UESPI
(Examinadora)

Dedico este trabalho à minha família, e a todos que acreditam e lutam por uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por cada desafio superado, por cada pequena conquista. Nos momentos bons e nas horas difíceis, durante minha trajetória acadêmica, Ele se fez presente em minha vida. Sem Ele, nada seria possível.

Agradeço à minha família pelo apoio; ao meu pai, Antônio Moreira, e à minha mãe, Luciêde Rodrigues, que sempre me incentivaram e fizeram o possível para que eu alcançasse os meus objetivos.

À minha orientadora, Telma Franco, minha gratidão por tornar o caminho mais leve com seu acolhimento, seus direcionamentos e sua paciência. Estendo meus agradecimentos às professoras Suênya Mourão e Patrícia França, pelo suporte no início da construção deste trabalho.

Agradeço, ainda, aos colegas de turma com quem compartilhei o processo, aos grupos de trabalho e à minha dupla de sempre nas avaliações. Minha gratidão aos amigos que a UESPI me deu, que me apoiaram e fortaleceram quando eu precisei e aos amigos da vida, com os quais dividi minhas angústias e incertezas. Cada palavra de conforto, cada escuta atenta, cada gesto de incentivo, foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as condições de acessibilidade arquitetônica das escolas de ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública municipal de Campo Maior-PI. Para alcançar este objetivo, foram elaborados objetivos específicos que são, analisar as leis que garantem a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar, examinar a adequação da estrutura básica das escolas às normas de acessibilidade e identificar os principais desafios para a inclusão escolar no que tange à infraestrutura escolar. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, do tipo descriptiva. Como metodologia para a coleta de dados, empregou-se a realização de pesquisa de campo, por meio de observação sistemática e realização de entrevista semiestruturada com os diretores de três escolas de ensino fundamental da rede municipal, com a oferta das séries iniciais. O trabalho foi construído com base nos autores Bardin (2016), Figueira (2021), Lima (2023), Mazzotta (2011), Mendes (2009), Minayo (2001), Sasaki (2009), dentre outros, e documentos legais, como a Lei 13.145/2015. Os resultados apontam para existência de barreiras arquitetônicas que tem dificultado o acesso de alunos com baixa mobilidade aos espaços escolares; mostram, também, que a acessibilidade não tem sido priorizada nas reformas estruturais promovidas nas escolas. Desse modo, conclui-se que a legislação que garante a acessibilidade no ambiente escolar não está sendo cumprida no município de Campo Maior-PI.

Palavras-chave: educação; acessibilidade arquitetônica; inclusão.

ABSTRACT

This study aims to investigate the conditions of architectural accessibility in elementary schools (early grades) within the municipal public network of Campo Maior, Piauí. To achieve this objective, specific goals were established: to analyze the laws that guarantee architectural accessibility in the school environment, to assess the adequacy of the schools' basic infrastructure according to accessibility standards, and to identify the main challenges for school inclusion regarding school infrastructure. The study adopted a qualitative, descriptive approach. For data collection, field research was conducted through systematic observation and semi-structured interviews with the principals of three municipal elementary schools offering early grades. The work was based on authors such as Bardin (2016), Figueira (2021), Lima (2023), Mazzotta (2011), Mendes (2009), Minayo (2001), Sassaki (2009), among others, as well as legal documents such as Law 13,145/2015. The results indicate the presence of architectural barriers that hinder the access of students with limited mobility to school spaces; they also show that accessibility has not been prioritized in the structural renovations carried out in the schools. Thus, it is concluded that the legislation guaranteeing accessibility in the school environment is not being fully complied with in the municipality of Campo Maior, Piauí.

Keywords: education; architectural accessibility; inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DA EXCLUSÃO AO DIREITO: ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.	14
2.1 Aspectos históricos da educação especial no Brasil	14
2.2 Educação inclusiva e seus dispositivos legais	17
2.3 Arquitetura escolar inclusiva	20
2.4 Desafios na promoção de acessibilidade arquitetônica escolar	23
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	26
3.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem	26
3.2 Tipo de pesquisa quanto aos objetivos	26
3.3 Tipo de estudo	26
3.4 Participantes da pesquisa	27
3.5 Coleta de dados	27
3.6 Análise de dados	28
3.7 Cuidados éticos	29
4 ELEMENTOS QUE IMPACTAM A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA ESCOLAR	31
4.1 Categoria 01 - Concepção de acessibilidade no ambiente escolar	31
4.1.1 Subcategoria 01 - Concepções de acessibilidade	31
4.1.2 Subcategoria 02 - Condições gerais de acessibilidade	33
4.2 Categoria 02 - Desafios para a inclusão	34
4.2.1 Subcategoria 01 - Obstáculos arquitetônicos	35
4.2.2 Subcategoria 02 - Acessibilidade nas construções e reformas estruturais	37
4.2.3 Subcategoria 03 - Relação SEMED e escolas na promoção de uma educação inclusiva	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

APÊNDICES	46
ANEXOS	55

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 preconiza que a educação é um direito inalienável, que deve ser assegurado a todos, respeitando as individualidades de cada sujeito e promovendo a oferta de um ensino igualitário (Brasil, 1988). Entretanto, desafios como a ausência de condições materiais para a acessibilidade nas escolas ainda se fazem presentes no dia a dia de estudantes com deficiência, dificultando a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O termo inclusão escolar diz respeito à inserção dos alunos da educação especial nas classes comuns, de forma que eles disponham das mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais, proporcionando a vivência de experiências que favoreçam a sua inserção social na comunidade (Mendes, 2017). Para tanto, é fundamental garantir a acessibilidade no ambiente escolar, de modo que se permita a usabilidade dos espaços escolares por todos os indivíduos, com suas especificidades.

Desse modo, a acessibilidade é entendida como um meio para se alcançar a inclusão, de forma que a adoção de adaptações arquitetônicas nos ambientes escolares é essencial para garantir o direito universal à educação. Sendo assim, é fundamental um olhar mais atento em relação às questões estruturais do ambiente educacional para a construção de uma educação de qualidade.

O direito à acessibilidade é assegurado na legislação brasileira pela Lei de Acessibilidade, nº 10.098/2000, e reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015. Existem ainda normativas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que tratam da acessibilidade, como a Norma Brasileira (NBR) 9050, que estipula os padrões de acessibilidade que devem ser respeitados nos espaços públicos, visando ao conforto e à segurança das pessoas com deficiência ou limitação em sua mobilidade.

No entanto, ainda que a legislação garanta esse direito a uma educação inclusiva mediante a oferta de acessibilidade, na prática, muitas escolas ainda não apresentam condições estruturais adequadas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. A persistência dessas barreiras evidencia a distância entre o que está previsto nos marcos legais e a realidade enfrentada no cotidiano escolar.

Considerando a necessidade da realização de estudos sobre o tema abordado, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: quais as condições de acessibilidade arquitetônica nas escolas de ensino fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Campo Maior-PI? Ademais, as seguintes questões norteadoras foram colocadas: O que a legislação brasileira apregoa sobre acessibilidade arquitetônica nas escolas? No sistema educacional de Campo Maior, as escolas contam com uma estrutura física adequada para receber alunos com deficiência? Quais os principais desafios para a inclusão no que tange à infraestrutura escolar?

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral, investigar as condições de acessibilidade arquitetônica das escolas de ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública municipal de Campo Maior- PI. Como objetivos específicos estipulamos, analisar as leis que garantem a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar, examinar a adequação da estrutura básica das escolas às normas de acessibilidade, e identificar os principais desafios para a inclusão escolar no que tange à infraestrutura escolar.

Como metodologia, empregamos a realização de pesquisa de campo por meio de observação e realização de entrevista semiestruturada com os diretores das escolas de ensino fundamental que contemple a oferta das séries iniciais, a fim verificar as condições de acessibilidade arquitetônica destes ambientes e constatar se a legislação vigente está sendo cumprida.

O interesse em investigar sobre acessibilidade arquitetônica surge após a divulgação dos dados do censo escolar 2022, pelos quais foi revelado que vem ocorrendo um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas classes de ensino regular das escolas brasileiras. Por outro lado, esse levantamento aponta, também, que boa parte das escolas públicas ainda não possuem estrutura totalmente adequada para promover a inclusão plena desses alunos.

Alinhado a isso, as experiências adquiridas em espaços escolares, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, fizeram crescer ainda mais o desejo de pesquisar sobre a temática, ao oferecer uma visão das condições estruturais para a inclusão nas escolas da rede municipal, onde observou-se que a acessibilidade arquitetônica não tem sido priorizada.

Essa pesquisa possui grande relevância social e acadêmica, à medida em que permite a construção de conhecimento sobre as potencialidades e ou fragilidades em relação à acessibilidade nas escolas de Campo Maior-PI. Desse

modo, promove o fomento das discussões acadêmicas a respeito dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, e contribui com a pauta da implementação de políticas públicas educacionais que visem a melhoria das condições de acessibilidade nas escolas.

Este trabalho está organizado em quatro partes. Na revisão de literatura, dialogamos com autores como Mazzotta (2011), Mendes (2009) e Sasaki (2009), que nos ajudam a compreender a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência, nos apresentam o conceito de acessibilidade e discutem os principais desafios para inclusão.

Na metodologia, são detalhados os procedimentos adotados durante a pesquisa, contemplando tipo de estudo, participantes da pesquisa, instrumento de coleta de dados e previsão de análise. Em seguida, discutimos os resultados encontrados no estudo com base na legislação que trata da educação inclusiva e nos teóricos apresentados no referencial teórico. Por fim, apresentamos as considerações finais, refletindo sobre as lacunas da pesquisa e sugerindo novos estudos.

2 DA EXCLUSÃO AO DIREITO: ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.

Esta seção está subdividida em quatro subseções: a primeira trata da trajetória histórica da educação especial no Brasil; a segunda aborda os direitos legais das pessoas com deficiência em relação à educação; a terceira discute o conceito de arquitetura escolar inclusiva; e a quarta levanta alguns dos principais desafios encontrados na promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas.

2.1 Aspectos históricos da educação especial no Brasil

A educação especial no Brasil pode ser dividida em três períodos, fase da segregação, em que os alunos com deficiência eram alocados em escolas especiais; fase da integração, na qual estes eram integrados nas salas chamadas especiais nas escolas de ensino regular ou nas classes comuns, mas sem a oferta de nenhum tipo de assistência para sua permanência; e a fase da inclusão, que objetivava a inserção no ensino regular, oferecendo condições que favorecessem seu desenvolvimento (Barbosa, Fialho, Machado, 2018).

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por preconceito e exclusão. A falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que, até meados do século XVIII, algumas sociedades associassem a deficiência ao misticismo e maus presságios (Mazzotta, 2011).

Além disso, as pesquisas de Figueira (2021) mostram que alguns povos nativos acreditavam que o nascimento de uma criança com deficiência traria má sorte para a comunidade. Isso fez com que algumas sociedades passassem a abandonar e/ou sacrificar aqueles que nasciam com deficiência.

Até 1822, ano em que o Brasil se tornou independente de Portugal, havia uma forte influência dos lusitanos sobre o conhecimento científico brasileiro. No entanto, após a Proclamação da Independência, houve um movimento dos jovens estudantes brasileiros no sentido de buscar novos conhecimentos. Esses estudantes viajaram para países como França e Alemanha para dar continuidade aos estudos e, ao retornarem ao Brasil, trouxeram ideias inovadoras que prometiam modernizar o país (Figueira, 2021).

Da europa, chegaram revistas científicas, livros publicados em países mais adiantados e influentes. Nossos estudantes, já diplomados, voltavam ao Brasil preparados para atuar. E de toda essa modernização e por iniciativa de Dom Pedro II, nasceriam os alicerces do atendimento especializado e a Educação Especial em nosso país (Figueira, 2021, p. 67).

Nesse contexto de mudanças e modernização nacional, surge, no século XIX, as primeiras iniciativas do estado brasileiro para com a educação das pessoas com deficiência. Em 12 de setembro de 1854, Dom Pedro II criou a primeira instituição brasileira direcionada para a escolarização de pessoas com deficiência. Nascia, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, mais tarde, passaria a se chamar de Instituto Benjamin Constant (IBC) (Mazzotta, 2011).

A criação desta instituição teve forte influência do escritor José Álvarez de Azevedo, que, em sua condição de deficiente visual, ainda em sua juventude teve de ir à França para se escolarizar. Lá, ele estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Mais tarde, após retornar ao Brasil, sensibilizado em relação a ausência de medidas educacionais para os deficientes visuais, conseguiu chamar a atenção da família real sobre o tema, resultando na criação da primeira instituição de educação especial na América Latina (Figueira, 2021).

Outro marco importante para a educação especial no Brasil foi a criação do imperial instituto dos meninos surdos-mudos, em 1857, na cidade do Rio de Janeiro. Mais tarde, esta instituição teria seu nome alterado para *instituto nacional de educação de surdos* (INES). Esta instituição tinha como uma de suas propostas o ensino profissionalizante de jovens surdos-mudos, entre 7 e 14 anos de idade (Mazzotta, 2011).

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão. Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de "surdos-mudos" no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Mazzotta, 2011. p.29).

Com a criação do IBC e do INES, deu-se início à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, ainda que de forma precária e com uma capacidade de atendimento escolar inferior à demanda da época. Outro ponto a destacar é a centralização dessas instituições na cidade do Rio de Janeiro, capital do império, dificultando o acesso à escola pelas PCD que residiam em áreas mais afastadas.

Corroborando esta linha de pensamento, Figueira (2021) evidencia, em seus estudos, que, em 1872, dos 15.848 deficientes visuais e 11.595 deficientes auditivos de que se tinha conhecimento, apenas 42 deles eram atendidos por estes institutos. Além disso, outros grupos que integram a educação especial, como as pessoas com deficiência intelectual, não eram contempladas pelas políticas educacionais vigentes.

Somente em 1925, foi criada pelo médico e psicólogo Ulisses Pernambucano de Melo, a primeira escola destinada ao acompanhamento médico-pedagógico de crianças com deficiência intelectual, que ficaria conhecida como escola dos anormais (Figueira, 2021). A existência dessas escolas destinadas a receber alunos com deficiência, para a época representava uma conquista de um direito que historicamente havia sido negado. Porém, também representava uma política educacional excludente, distante dos ideais de inclusão desejáveis.

Para Mendes (2010), a existência de instituições como as escolas para anormais, transformava a educação em um espaço de exclusão e legitimação de uma ideologia discriminatória. Desse modo, havia a necessidade de romper com este modelo de ensino, e buscar a construção de um projeto educacional que acolhesse as individualidades de cada aluno.

No início do século XX, emerge no cenário educacional brasileiro, o movimento escolanovista, ou pedagogia da escola nova. Este movimento propunha mudanças para a educação nacional, criticava o modelo tradicional de ensino vigente e defendia a democratização da instrução escolar (Miranda. 2008).

Nesse contexto de mudanças propostas pelo escolanovismo, começam a emergir uma série de reformas educacionais, como a desenvolvida por Francisco Campos, em Minas Gerais, que oportunizou a vinda de profissionais estrangeiros da área da educação e psicologia para o Brasil, com a finalidade de ministrar cursos para os professores brasileiros (Mendes, 2010).

Dentre estes profissionais, desembarcou no Brasil, em 1929 a psicóloga russa, Helena Antipoff, que, mais tarde, desenvolveria papel de destaque em relação à educação dos deficientes (Mendes, 2010). Adepta do movimento escolanovista e

guiada pelo desejo de prestar assistência às crianças com deficiência intelectual, Helena Antipoff inspirou-se nos trabalhos desenvolvidos por Ulysses Pernambucano, para criar, em 1932, a sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Figueira, 2021).

Vale destacar, porém, que muitas das instituições de atendimento educacional para PCDs não têm sua origem vinculada à figura do estado brasileiro. Até metade do século XX, prevaleceu a omissão do estado em relação às suas responsabilidades para com os alunos com deficiência. Esta situação só viria a mudar com o surgimento dos movimentos internacionais em defesa dos direitos da PCD, que influenciaram a política de educação inclusiva no cenário brasileiro (Barbosa, Fialho, Machado, 2018).

2.2 Educação inclusiva e seus dispositivos legais

O acesso à educação é um direito universal, assegurado pela constituição federal de 1988. A lei mencionada propõe uma educação pautada em condições igualitárias de acesso e permanência, além de apontar a obrigação do estado em oferecer atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1988). Sendo assim, a lei maior do Brasil traz em seu texto princípios de uma educação inclusiva.

Segundo Sassaki (2009), o conceito de inclusão na sociedade pode ser entendido como um processo de adequação à diversidade, ou seja, é garantir condições de receptividade em um ambiente, de modo que todos que compartilham desse espaço se sintam acolhidos.

No contexto educacional, “educação inclusiva é uma concepção de ensino, que objetiva garantir o direito a todos os estudantes à educação, independente da deficiência, cor, raça ou qualquer outra condição” (Rojas e Rodrigues, 2021, p. 15). Essa concepção de ensino está amparada em leis e decretos que visam contribuir com a implementação de uma política educacional que respeite os direitos dos alunos com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Base da educação nacional (LDBEN) nº 9394/96, contribui com a prática de uma educação inclusiva ao determinar, no artigo 58, que a instrução escolar de alunos com deficiência deverá ocorrer, prioritariamente, nas instituições do ensino regular (Brasil, 1996). A referida lei, no artigo 59, garante aos

educandos da educação especial um ensino estruturado de forma a contemplar suas especificidades (Brasil, 1996).

A consolidação de uma educação inclusiva envolve a oferta de acessibilidade nas escolas. O conceito de acessibilidade segundo a NBR 9050, diz respeito à:

possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2020. p. 2).

Sassaki (2009) diz que a acessibilidade pode ser dividida em seis dimensões, sendo elas: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Ainda com base nos escritos do autor citado, entende-se que a acessibilidade arquitetônica diz respeito à remoção de barreiras físicas que impeça ou limite a circulação da PCD nos espaços de convivência compartilhada.

Pensar em inclusão na perspectiva arquitetônica, implica na oferta de espaços livres de obstáculos físicos. Neste sentido, a Lei nº 10.098 de 2000, determina alguns critérios fundamentais para a oferta de acessibilidade para a pessoa com deficiência e baixa mobilidade, e orienta que:

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2000. p. 3).

A Lei nº 13.146/2015 traz em seu texto, a garantia dos direitos essenciais da pessoa com deficiência. Em seu Artigo 3º, dispõe sobre a oferta de acessibilidade nos espaços públicos, uso de tecnologias assistivas e adequações necessárias para o melhor atendimento de todos, de forma que se elimine qualquer tipo de barreira que venha a dificultar a vida da PCD (Brasil, 2015).

Ainda sobre a Lei nº 13.146/2015, no artigo 28, determina que é dever do poder público, desenvolver e fiscalizar, políticas públicas educacionais para o atendimento da PCD, de forma a assegurar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015. p. 20).

A efetivação de uma educação inclusiva passa pela adequação da estrutura arquitetônica das escolas. Sendo assim, a Lei nº 13146/2015 determina que todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, devem obedecer aos critérios estabelecidos pelas normas de acessibilidade em vigor, oportunizando as condições ideais para que a PCD possa acessar todas as suas instalações (Brasil, 2015). Essas normas de acessibilidade estão contidas na ABNT, associação normatizadora que, entre outras funções, estabelece critérios a serem seguidos para a garantia de acessibilidade em locais públicos.

A NBR 9050, da ABNT, contém os padrões de acessibilidade que devem ser respeitados nos espaços públicos, e traz orientações sobre as adaptações que devem ser feitas na estrutura das instituições de uso público, de modo a viabilizar o uso 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).

Percebe-se que a trajetória da educação especial é marcada por batalhas e conquistas que se concretizaram no campo do direito, mas é preciso que estas conquistas façam parte da agenda de compromisso do poder público para com a educação e não fique apenas no âmbito das leis. Ações concretas devem ser adotadas para que se possa construir um sistema educacional inclusivo. “A legislação atual tem ajudado muito para que as autoridades tomem algumas atitudes frente às mudanças que vem acontecendo, porém, ainda é insuficiente, pois melhorar a acessibilidade arquitetônica ainda constitui um desafio” (Rojas; Rodrigues, 2021. p. 19). Outros autores como Medeiro (2010) apontam que a legislação não reflete a realidade das escolas do país e que as ações do estado têm se mostrado insuficientes para garantir um sistema educacional inclusivo.

Em um país com tantas mazelas sociais, garantir que se efetive os direitos educacionais de alunos com deficiência, por meio da inclusão, mediante a adequação na estrutura dos estabelecimentos de ensino, é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa. Todavia, apesar do suporte das leis, a educação especial ainda enfrenta muitos problemas. A falta de acessibilidade

causada pelas condições estruturais das escolas, tem se constituído em um entrave para a inclusão dos alunos com deficiência.

2.3 Arquitetura escolar inclusiva

Para Cardozo e Schneider (2021), uma escola inclusiva deve ser organizada de forma a maximizar as condições de desenvolvimento de seus alunos, tornando-se um espaço acolhedor e democrático. A organização dos espaços escolares, nessa perspectiva, deve observar as particularidades de todos os agentes envolvidos no dia a dia da instituição.

O Ministério da Educação, em ação conjunta com a Universidade Federal de Santa Catarina, lançou em 2009, o manual de acessibilidade espacial para as escolas. Com o intuito de direcionar as ações de implementação das políticas públicas de acessibilidade nas escolas, de forma a contribuir com o acolhimento das diferenças no ambiente educacional (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

O manual de acessibilidade espacial para as escolas apresenta, de forma simplificada, as principais estratégias para tornar o ambiente escolar acessível, com base na NBR 9050. Este manual aponta que a acessibilidade arquitetônica deve garantir a orientação espacial e o deslocamento de forma autônoma, usabilidade de equipamentos e suportes informativos para a aquisição de informações (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

A acessibilidade estrutural na escola é um direito que não se limita aos alunos com deficiência. Uma escola inclusiva deve preocupar-se em contemplar, também, as necessidades dos professores e demais funcionários, devendo ser pensada, inclusive, considerando a recepção de visitantes PCD ou com dificuldade de locomoção (Evangelo, 2014).

É fundamental compreender que existem diferentes tipos de deficiência, e cada uma delas exige condições espaciais específicas para tornar o ambiente acessível. Sendo assim, é de suma importância que as escolas ofereçam os meios para que se reduzam as situações de exclusão geradas pela falta de estrutura voltada para a PCD (Rojas; Rodrigues, 2021).

Evangelo (2014) menciona que a acessibilidade deve contemplar todos os espaços da escola: salas de aulas, bibliotecas, áreas esportivas e de lazer, banheiros e demais espaços de convivência, garantindo assim conforto e segurança

para seus usuários. Dessa maneira, a acessibilidade constitui-se numa forma de respeito às singularidades de cada indivíduo, garantindo a todos os alunos a vivência de experiências sociais, culturais e educativas no âmbito da escola.

Em se tratando da construção de novos edifícios escolares, o ideal é que haja planejamento desde a escolha do terreno, levando em conta as condições geográficas do ambiente e as condições de mobilidade urbana do entorno da escola. O terreno da nova instalação deve ser o menos acidentado possível, facilitando a mobilidade dos seus usuários, e deve ser acessível quanto às suas vias de acesso (Evangelo, 2014).

Em relação às escolas já existentes, é importante remover as barreiras físicas que se constituem um entrave para o acesso e circulação dentro do edifício. Nesse sentido, é essencial assegurar o cumprimento das normas em vigor, como o rebaixamento de calçadas e instalação de sinalização sonora, tátil e visual, de modo a facilitar a localização e o acesso dos espaços pela PCD (Evangelo, 2014).

Cardozo e Schneider (2021) apontam que os estabelecimentos de ensino construídos fora dos padrões de acessibilidade, devem ser norteados pelo desenho universal em caso de reforma, e ou adaptações razoáveis nos casos em que não for possível atender ao desenho universal.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13146/2015, no artigo 3 considera “desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, p. 9).

A lei mencionada caracteriza ainda no artigo 3, inciso VI:

VI - Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, 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 as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (Brasil, 2015, p. 10).

Para a garantia da inclusão, é necessário a adoção de medidas que visem atender às demandas dos alunos com deficiência, por meio da eliminação de obstáculos arquitetônicos e ou qualquer forma de obstrução do ambiente. Para tanto, deve ser garantida a tomada de ações, como “instalação de rampas, corrimão,

adequação dos pisos, revisão dos acessos, adequação dos sanitários e entorno do colégio" (Rojas; Rodrigues, 2021, p. 11).

No modelo ideal de arquitetura escolar inclusiva, a entrada principal da escola deve estar situada, preferencialmente, em vias de pouca circulação de veículos (ABNT, 2020). Esta medida proporciona maior segurança ao público geral e garante a diminuição dos riscos de acidentes.

No interior das instalações escolares, deve haver, no mínimo, uma rota acessível articulando o acesso aos principais espaços da instituição, como sala de aula, laboratórios, áreas esportivas, bibliotecas e refeitórios (ABNT, 2020). "A rota acessível é 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" (ABNT, 2020. p. 52)

Além disso, a NBR determina critérios para a disposição dos mobiliários, indicando que bebedouros, carteiras, armários, prateleiras e demais equipamentos devem ser instalados em altura e local que permita a aproximação e sua fácil utilização por todos (ABNT, 2020).

Conforme Lima (2023), a escola, além de um espaço educativo, é também um local de socialização. Sendo assim, as condições estruturais do ambiente físico das escolas interferem na vida social do aluno. Dessa forma, faz-se necessário a adoção de medidas que oportunizem ao público geral, a exploração dos espaços escolares de forma segura, proporcionando a vivência de experiências sociais em todos os espaços escolares, independentemente de condição física.

A inclusão por meio da estrutura física escolar, atende à proposta de democratização do ensino e representa uma forma de respeito à diversidade humana. Lima (2023) corrobora essa linha de pensamento ao afirmar que a acessibilidade espacial está diretamente ligada aos direitos humanos, uma vez que a sua oferta contribui com a redução das desigualdades e atua no combate à discriminação contra PCD.

A efetivação de uma educação inclusiva, mediante a melhoria de qualidade da estrutura das escolas, exige a participação coletiva dos agentes que compõem o sistema educacional. Rojas e Rodrigues (2021) defendem que é dever do poder público, juntamente com a direção das escolas, atuar na identificação e resolução de problemas estruturais que representem ameaça à proposta de uma educação inclusiva.

As normas e critérios para a acessibilidade arquitetônica nas escolas, levam em consideração as individualidades de cada sujeito e propõem um modelo de organização do ambiente escolar que priorize a receptividade em condições iguais de acesso e usabilidade dos espaços escolares por todos indistintamente. No entanto, é necessário que essas normas sejam colocadas em prática tanto na construção de novos edifícios, quanto por meio da adequação daqueles já existentes.

2.4 Desafios na promoção de acessibilidade arquitetônica escolar

A inclusão educacional, mediante adequação do ambiente escolar às normas de acessibilidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, contribuindo com a democratização do acesso à escola e promovendo a equidade de oportunidades de aprendizagem. Entretanto, esse modelo de escola idealizada para acolher as diferenças, exige esforços coletivos para a sua efetivação.

Sabe-se que a qualidade das edificações e a organização do ambiente interferem na usabilidade das instalações escolares. Apesar disso, poucas ações concretas têm sido tomadas visando a melhoria e adequação das instalações escolares ao padrão de acessibilidade exigido por lei (Rodrigues, 2019).

A acessibilidade espacial é direito que deve ser legitimado em todos os estabelecimentos de ensino. No entanto, percebe-se que muitas escolas só têm buscado o aprimoramento de suas condições de acessibilidade, diante da matrícula de alunos com deficiência (Rojas; Rodrigues, 2021). Nessa ótica, pode se perceber que “não é considerada a acessibilidade arquitetônica como algo público, para todos, mas como uma necessidade individual, dificultando e postergando a adequação de ambientes escolares acessíveis” (Cardozo; Schneider, 2021. p.5)

A ausência de um espaço acessível pode causar uma sensação de inferioridade na PCD, de modo que as barreiras físicas passam a interferir na sua vida social, causando exclusão (Rodrigues, 2019). Dessa forma, é comum que as famílias de alunos com deficiência levem em consideração a qualidade das instalações, e as condições de acessibilidade do ambiente escolar antes de efetuar a matrícula.

Em situações extremas, quando não há escolas com condições favoráveis à acessibilidade, próximo a residência do aluno PCD, este pode acabar evadindo da

escola. Corroborando este raciocínio, Ribeiro (2011, p. 82) afirma que “a maioria dos alunos com deficiência que abandona a escola, o faz devido às condições de inacessibilidade”.

Um dos fatores que tem dificultado a inclusão espacial nas escolas, é a falta de conhecimento dos gestores e professores em relação à temática. Ribeiro (2011) afirma que muitos gestores e professores desconhecem o conceito de desenho universal e os critérios básicos estabelecidos pela ABNT em relação aos padrões de acessibilidades para as escolas.

O desconhecimento das leis que regem a educação inclusiva pelos profissionais da educação, faz com que, em algumas situações, a inadequação do espaço escolar só seja percebida pelo titular do direito, ou seja, o aluno em sua interação com o ambiente vai percebendo as limitações impostas e os obstáculos que emergem das condições estruturais da escola.

Rodrigues (2019) acrescenta, ainda, que há falta de planejamento em relação à forma de acolhimento da PCD nos espaços reservados para o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo o autor, nas escolas de ensino regular que possuem sala de AEE, estas estão situadas nas menores salas e em locais de difícil acesso, contrapondo-se à proposta da educação inclusiva.

A falta de estrutura desencadeia uma série de problemas para o aluno PCD. Ao necessitar de condições instrumentais de acessibilidade, a família faz a solicitação dessas melhorias para a gestão. Em seguida, deverá ser elaborado em um projeto, levantamento de recursos a serem implementados e planejamento das obras. Isso requer tempo e, durante o processo, o aluno que, por lei, deveria usufruir de todos os espaços escolares, tem seus direitos cerceados (Cardozo; Schneider, 2021).

As questões burocráticas e econômicas que envolvem essas adaptações, tendem a postergar a execução das obras. Essa lentidão na implementação de um projeto acessível, por vezes, causa desestímulo no aluno, podendo resultar em evasão para uma instituição com condições arquitetônicas mais favoráveis. Dessa forma, deixa-se de priorizar a reestruturação das escolas mediante a alegação da inexistência de demanda pela instituição (Cardozo; Schneider, 2021).

Diante das dificuldades que se impõem para a execução de um projeto arquitetônico acessível nas escolas, as barreiras físicas continuam a fazer parte da rotina dos educandos com deficiência. Os estudos de Ribeiro (2011) apontam a

existência de um cenário desafiador no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica nas escolas. Problemas como a falta de mobiliário adequado, ausência de sinalização sonora e tátil, desnível nos pisos e a inexistência de vagas de estacionamento reservadas a PCD, ainda são recorrentes nas instituições de ensino.

Em relação à inadequação do mobiliário, Ribeiro (2011) cita algumas características básicas que têm dificultado a sua usabilidade, como a ausência de mesas com padrões que permitam o acomodamento de cadeira de rodas. Em complemento, o manual de acessibilidade espacial para as escolas, lista alguns problemas recorrentes em relação a infraestrutura escolar como, pisos irregulares e em más condições, rampas estreitas, mobiliário em altura inadequada, ausência de sanitários acessíveis e a inexistência de rota acessível para áreas esportivas e de lazer (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

Diante deste contexto, é primordial a adoção de medidas para a efetivação de uma política educacional inclusiva, pautada no respeito à dignidade humana, fazendo se cumprir o direito à educação, assegurado constitucionalmente a todos. Para tanto, é necessário que se faça cumprir as leis, garantindo que todas as escolas possam estar aptas a receber um aluno com deficiência e ou baixa mobilidade, de modo que este possa dispor de um aparato arquitetônico compatível com suas limitações, possibilitando a sua livre exploração de todos os espaços escolares.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, é realizada uma descrição da metodologia adotada na pesquisa, classificando o tipo de pesquisa quanto a abordagem, tipo de pesquisa quanto aos objetivos, tipo de estudo, além da indicação dos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, forma de análise de dados e cuidados éticos adotados.

3.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada por trabalhar com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2002, p. 21).

3.2 Tipo de pesquisa quanto aos objetivos

Este estudo adotou uma investigação do tipo descritiva. Conforme Gil (1999), o objetivo desse tipo de pesquisa é descrever as características de um fenômeno, buscando aproximação entre as suas variáveis. Dentre as pesquisas descritivas, incluem-se aquelas que buscam estudar as características de um grupo, conhecer o posicionamento sobre um assunto e entender as suas crenças e convicções.

3.3 Tipo de estudo

Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo, caracterizando-se pelo contato direto com o objeto de estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa de campo é utilizada para verificar fatos, estudar fenômenos ou buscar respostas a um problema. Ela consiste na investigação dos eventos na forma em que eles se manifestam cotidianamente. Sua utilização requer, primeiramente, um levantamento bibliográfico, visando a compreensão dos aspectos pertinentes ao tema, para posteriormente, iniciar a coleta de dados em campo junto ao objeto estudado.

3.4 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em escolas da rede pública municipal de Campo Maior-PI, tendo como público participante os diretores destas instituições de ensino. Foram selecionadas, de forma aleatória, 03 (três) escolas de ensino fundamental (anos iniciais), onde foram realizadas visitas para a observação dos aspectos ligados à acessibilidade arquitetônica, e entrevistas aplicadas aos três diretores dessas instituições.

O recrutamento dos participantes ocorreu mediante abordagem presencial, onde foi feito um convite formal por meio de um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado por aqueles que aceitaram participar da pesquisa. Os critérios utilizados para a inclusão dos participantes no estudo foram a disponibilidade e a aceitação em contribuir com o estudo.

Foram excluídos do estudo aqueles que se recusaram a concordar com os termos do TCLE ou que não aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. A partir desse público delimitado, iniciou-se a coleta de informações acerca das condições de acessibilidade arquitetônica para a inclusão escolar nas escolas de Campo Maior-PI.

3.5 Coleta de dados

Para atender aos objetivos propostos, utilizamos como instrumento de coleta de informações, observação sistemática nas escolas e entrevista semiestruturada, realizada com os diretores das escolas. A observação sistemática exige uma preparação prévia. Nela, o pesquisador deve ser objetivo, focando nos aspectos centrais do seu objeto de estudo. Para isso, pode-se usar ferramentas auxiliares como quadros, escalas e câmeras (Marconi; Lakatos, 2017).

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador seleciona, previamente, questões relevantes sobre o seu objeto de estudo para aplicá-las ao entrevistado, mas não se prende a elas, de modo que permite a colocação de questões pertinentes que vão surgindo ao longo da conversa (Pádua, 2004).

A observação foi realizada diretamente nas escolas que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. Durante a observação, foram visitadas as áreas pelas quais alunos e visitantes dessas instituições transitam: desde o portão de entrada, incluindo pátio, corredores, salas de aula, áreas esportivas, banheiros, entre

outras, com a finalidade de verificar a existência ou a adequação de infraestrutura para a inclusão da pessoa com deficiência (PCD).

Para auxiliar na verificação dos itens relacionados à acessibilidade em cada um desses ambientes, utilizamos como ferramenta auxiliar um roteiro de observação, no qual constam os principais pontos a serem observados. Além disso, os dados encontrados nessa observação foram registrados em diário de campo.

Já a entrevista semiestruturada foi realizada presencialmente nas escolas, em dia e horário definidos pelos participantes, garantindo que eles estivessem o mais confortáveis possível para responder às perguntas. Para facilitar o registro dos dados, as entrevistas foram gravadas utilizando celular.

3.6 Análise de dados

A análise dos dados exige criatividade do pesquisador, não se tratando, apenas, da síntese dos dados obtidos, mas de um processo que envolve classificação e organização das informações encontradas. Levando em consideração sua pertinência, relevância e autenticidade e auxiliando o pesquisador na identificação de aproximações e divergências entre a teoria e a realidade encontrada na coleta de dados sobre o objeto de estudo (Pádua, 2004).

Como técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. De acordo com Richardson *et al.* (2012), a análise de conteúdo é uma técnica empregada na análise de dados qualitativos, tendo por finalidade compreender um discurso por meio da extração de significados. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo deve seguir as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e sua interpretação.

A pré-análise consiste na preparação inicial dos dados para uma análise mais aprofundada. É a fase de familiarização do pesquisador com os dados obtidos em sua pesquisa. Nesta etapa, são elencados os materiais a serem analisados, constroem-se as hipóteses, e formulam-se indicadores para a interpretação final (Bardin, 2016). Dessa maneira, na pré-análise, realizamos a transcrição das entrevistas e organização dos dados registrados no diário de campo, referentes aos aspectos observados.

Na etapa de exploração do material, o pesquisador se debruça sobre os dados coletados, buscando codificar, decompor e enumerá-los com base em

critérios predefinidos (Bardin, 2016). Nesta etapa, o material foi organizado em categorias de análise, com base nos objetivos da pesquisa.

Por fim, o tratamento e interpretação dos dados corresponde à síntese dos resultados encontrados. Nesta etapa, podem ser incluídos quadros e tabelas para facilitar a visualização das informações obtidas no estudo. Além disso, o pesquisador poderá colocar suas interpretações pessoais em relação aos objetivos propostos, hipóteses levantadas e outras descobertas de seu estudo (Bardin, 2016).

Nesta última etapa da análise de conteúdo, debruçamo-nos sobre o material, analisando o cenário encontrado nas observações de campo, bem como o descrito pelos entrevistados. Para isso, buscamos fundamentar a análise na legislação brasileira e nos autores mencionados no capítulo teórico, permitindo-nos apresentar nossas interpretações pessoais a respeito do objeto de estudo.

3.7 Cuidados éticos

A pesquisa foi enviada para análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e obteve aprovação. Durante o seu desenvolvimento foram seguidas as orientações éticas exigidas pelo comitê. Aos participantes da pesquisa, foi garantido e esclarecido que no processo de investigação, os dados obtidos mediante sua participação apenas seriam utilizados para análise da pesquisa. Para tanto, foi solicitada a autorização por escrito dos participantes por meio da assinatura do TCLE.

Atendendo a resolução nº 466/12, também foi garantido aos participantes, o total sigilo e anonimato, bem como a assistência integral em caso da ocorrência de danos decorrentes da pesquisa, incluindo ressarcimento de eventuais prejuízos financeiros. Esses acordos foram descritos no TCLE, que foi lido e assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao participante da pesquisa como forma de dar garantia de sua segurança.

A pesquisa oferecia riscos mínimos aos participantes, restringindo-se a eventuais constrangimentos decorrentes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, o que não ocorreu. Esse fato proporcionou um maior conforto e segurança durante a aplicação dos instrumentos. Além disso, foi garantido aos participantes o direito de se abster de respostas em que eles não se sentissem confortáveis em responder.

A pesquisa somente teve início após a avaliação e o aceite do comitê de ética, sendo esclarecido aos participantes a possibilidade de sua suspensão em caso de identificação de algum risco aos participantes e que não estavam previstos no TCLE, ou ainda em caso de solicitação do comitê de ética responsável. Ressaltamos ainda que os dados coletados no estudo serão armazenados em arquivo digital de acesso único por um período de até 5 anos, podendo ser utilizados exclusivamente para o estudo descrito no TCLE.

4 ELEMENTOS QUE IMPACTAM A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA ESCOLAR

Nesta seção, encontra-se a análise dos dados da pesquisa, produzidos no percurso metodológico. As categorias de análise deste trabalho estão divididas em duas partes; cada categoria divide-se ainda em subcategorias, com a finalidade de alcançar, da melhor forma, os objetivos estipulados para a pesquisa. Para tanto, realizamos a descrição, e análise dos dados obtidos por meio do relato dos participantes e da observação sistemática nos locais de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram três diretores de escolas da rede municipal de Campo Maior, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa de forma voluntária, por meio de seus relatos a respeito das condições estruturais encontradas nas escolas para a inclusão escolar, com a promoção da acessibilidade arquitetônica.

Para melhor resguardar a identidade dos participantes, foram atribuídos os codinomes Diretora 1, Diretor 2 e Diretora 3.

4.1 Categoria 01 - Concepção de acessibilidade no ambiente escolar

Nesta primeira categoria, apresentamos as discussões envolvendo as concepções de acessibilidade dos entrevistados, assim como as suas perspectivas acerca das atuais condições de acessibilidade arquitetônica, nas escolas em que eles trabalham.

4.1.1 Subcategoria 01 - Concepções de acessibilidade

O conceito de acessibilidade é diverso; envolve múltiplas dimensões, dentre elas a arquitetônica. Sendo assim, entendemos que cada sujeito possui uma concepção própria sobre a acessibilidade. Vejamos a compreensão dos respondentes em relação à ideia de escola acessível:

Diretora 1: uma escola acessível é aquela que dá direito à criança com deficiência física se locomover, ter acesso aos espaços da escola. E acessibilidade não só na questão física, mas também num espaço que ela possa se sentir parte do processo, que ela não se sinta excluída no momento da aula [...] que não tenha dificuldade de

frequentar tanto fisicamente, quanto em questão mesmo de aprendizagem.

Diretor 2: Seria uma escola com todos os recursos necessários para criança se desenvolver, desde o apoio com sala AEE, boas condições estruturais do prédio, tudo isso é um conjunto de situações que fariam com que a escola estivesse pronta para receber esses alunos com deficiência.

Diretora 3: Uma escola acessível seria uma escola adaptada para receber todos os alunos com suas limitações.

Notamos que, na visão da Diretora 1, a acessibilidade deve ser estendida a todo o ambiente escolar, de forma a garantir a locomoção autônoma da pessoa com deficiência. Sua concepção de acessibilidade envolve a oferta de um espaço acolhedor e propício à participação de todos, dentro e fora da sala de aula, de modo que o aluno possa se sentir incluído, garantindo sua aprendizagem e interação social com professores e colegas. Essa concepção, dialoga com o disposto na NBR 9050, que prioriza a autonomia como um dos requisitos essenciais à acessibilidade.

Para o Diretor 2, um ambiente escolar acessível requer uma infraestrutura favorável ao desenvolvimento integral da criança. A partir de sua fala, entendemos que, para ele, o que caracteriza um espaço como acessível é a presença de recursos materiais e arquitetônicos que favoreçam o acolhimento de alunos com suas especificidades. Já a concepção de escola acessível identificada no relato da Diretora 3 diz respeito à adequação arquitetônica do ambiente educacional para a recepção de todos os alunos, respeitando suas particularidades.

A visão dos entrevistados sobre a acessibilidade está alinhada ao disposto nos dispositivos legais. A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) entende que tal conceito está associado à oferta de um espaço onde seja possível a plena participação dos indivíduos, assegurando-lhes sua autonomia e independência (Brasil, 2015).

Fica explícito, nas falas dos colaboradores, que predomina o entendimento de que uma escola acessível é aquela que facilita o acesso aos espaços escolares pela PCD. No entanto, Lima (2023) entende que uma escola acessível deve garantir não somente o acesso aos espaços físicos, mas também um ambiente agradável e favorável ao desenvolvimento da aprendizagem e das relações sociais a todos os alunos, com ou sem deficiência.

4.1.2 Subcategoria 02 - Condições gerais de acessibilidade

O estado da infraestrutura física é determinante para a prática de inclusão nos ambientes escolares. Acompanhe agora a avaliação dos participantes da pesquisa, a respeito das condições física das escolas nas quais eles atuam:

Diretora 1: A meu ver, por ser uma escola pequena, ela está em um local que não é tão bom, tão legal, eu recebo muitas reclamações, mas infelizmente eu não posso estar fazendo muita coisa quanto a isso. Na entrada já é uma dificuldade, a gente tem uma rampa, mas ela não é uma rampa adequada, ela já vem direto para a rua e não tem apoio lateral.

Diretor 2: Se eu fosse dar uma nota para a escola seria 7. Por conta da falta de recursos físicos, principalmente a falta de sala AEE que ainda não ficou pronta.

Diretora 3: Para o público, para os nossos alunos, atualmente, estão condizentes, só que se vier outros alunos, como por exemplo cadeirantes, ou com deficiência auditiva a escola ainda não está adaptada.

Percebemos, no relato da Diretora 1, sua preocupação em relação às questões estruturais da escola para a prática de inclusão. Em sua avaliação, considera que a instituição onde trabalha está inapta para a promoção de acessibilidade. A participante relata, ainda, a insatisfação da comunidade quanto à questão estrutural da escola, e menciona que a inadequação dos meios arquitetônicos pelos quais se busca a acessibilidade se faz presente desde a entrada do prédio.

É importante destacar que uma infraestrutura escolar acessível deve priorizar a mobilidade de forma segura de todos que frequentam o ambiente escolar. Para isso, é necessário considerar não só a parte interna das instituições, mas também o seu entorno, de modo a viabilizar a acessibilidade quanto às suas vias de acesso (Evangelo, 2014).

No entanto, isso não é considerado em algumas escolas. Conforme relatado pela Diretora 1 na escola que ela trabalha “tem uma rampa, mas ela não é uma rampa adequada, ela já vem direto para a rua”, essa fala sugere que houve uma falta de planejamento na construção dessa rampa, o que também foi evidenciado nas observações de campo. A rua em frente a escola trata-se de uma avenida bem movimentada, e o posicionamento da rampa, conforme observado, termina na rua, o

que coloca em risco a segurança das pessoas com baixa mobilidade, contrariando as normativas da NBR 9050.

Quanto aos contributos do Diretor 2, apontamos como ponto-chave de sua fala a “falta de recursos físicos” na escola que favoreçam a inclusão. Em complemento, a Diretora 3 indica que a instituição em que ela trabalha não está adequada para receber alunos com deficiência física, no momento. Identificamos, nesses relatos, o entendimento unânime entre os entrevistados de que as escolas nas quais eles trabalham carecem de melhorias estruturais para a garantia de acessibilidade.

Sabemos que a acessibilidade vem ganhando espaço nas discussões envolvendo a educação inclusiva e que é de entendimento comum da sociedade que ela deve ser assegurada nos espaços públicos. No entanto, o discurso da Diretora 3 expõe uma realidade denunciada por Rojas e Rodrigues (2021), onde muitas instituições de ensino têm buscado se adequar às normas mediante a matrícula de alunos com deficiência, predominando, assim, nas escolas brasileiras, a ausência de infraestrutura acessível.

Observamos, no relato da Diretora 1, que há uma inquietação maior em relação à arquitetura inclusiva, por conta das cobranças quanto à implementação de medidas acessíveis na escola. Por outro lado, a Diretora 3 avalia as condições de acessibilidade como aceitáveis para o momento, mesmo reconhecendo a necessidade de melhorias, tendo em vista a possibilidade da recepção de alunos com deficiência no futuro. Desse modo, percebemos que a cobrança da comunidade e a matrícula de alunos PCD têm sido determinantes na busca por melhores condições de acessibilidade pelas escolas.

4.2 Categoria 02 - Desafios para a inclusão

Nesta categoria, discutimos a respeito dos principais obstáculos à inclusão escolar relacionados à acessibilidade, com ênfase nas barreiras arquitetônicas identificadas nas escolas, por meio da visita de campo e do depoimento dos diretores. Além disso, discorremos sobre a acessibilidade nas reformas dessas instituições e sobre a participação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no fortalecimento de uma educação inclusiva no município.

4.2.1 Subcategoria 01 - Obstáculos arquitetônicos

A seguir, apresentamos o trecho a respeito dos principais desafios arquitetônicos que representam um obstáculo à inclusão na instituição onde atuam, identificados pelos colaboradores da pesquisa.

Diretora 1: O espaço físico, ele me dá algumas dificuldades, caso eu venha receber algum aluno, com deficiência física. As nossas salas são pequenas. Então, teria que diminuir a quantidade de alunos, para receber, por exemplo, um cadeirante. Inclusive, agora a gente está com probleminha, que é ruim de resolver. A gente está com um aluno cirurgiado que está com uns ferros na perna, então o médico já autorizou a criança a vir para a escola, mas pelo fato da gente não ter estrutura ampla, não ter muito espaço, não tem como a gente receber essa criança. Então, na própria sala de aula, eu teria que ficar com alunos fora para poder dar mais espaço para ele, por conta de não machucar. Na hora do recreio ele não teria como ficar lá com as outras crianças, a gente só tem aquele espaço, né? que acaba abrigando mais de 60 crianças num localzinho pequeno, onde só é para 10, 20 crianças. E aí, assim, ele está sem frequentar a aula por conta dessa situação.

Diretora 3: Principalmente a estrutura física, rampas que aqui só temos uma lá na entrada e não é totalmente acessível, os banheiros que ainda não são, e o acesso às salas de aula.

Dentre os principais obstáculos arquitetônicos mencionados pelos diretores estão a dificuldade de acesso às salas de aula, em decorrência de seus espaços reduzidos; ausência de banheiros acessíveis; e insuficiência de rampas que atendam aos padrões estabelecidos pelas normas vigentes.

A contribuição dos entrevistados traz um panorama dos desafios enfrentados por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas escolas do município. Chama a atenção o fato de ser negado a uma criança o direito de frequentar a escola devido a uma condição clínica que exige um maior cuidado e uma infraestrutura adequada. A Diretora 1 afirma que “O médico já autorizou a criança a vir para a escola, mas pelo fato de a gente não ter estrutura ampla, não ter muito espaço, não tem como a gente receber essa criança”.

Percebemos que a Diretora 1 tenta amenizar a gravidade dessa situação de exclusão ao nomear como “probleminha” o impedimento dessa criança de frequentar a escola por conta da ausência de condições estruturais adequadas à sua presença. Tal circunstância viola a LBI, que, em seu artigo 28, inciso XVI, garante o acesso de

todos os estudantes às instalações escolares, nos diferentes níveis e etapas de ensino (Brasil, 2015).

Durante as observações em campo, foi realizado um mapeamento da estrutura das instituições escolares a fim de identificar a presença de obstáculos arquitetônicos, comparando os dados encontrados com os relatos dos diretores. Para uma melhor visualização, os dados obtidos foram organizados no quadro abaixo.

Quadro 01: Observação da estrutura física das escolas

Itens observados	Existência (Sim/Não)		
	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Calçadas rebaixadas	Não	Sim	Não
Rampas de acesso	Sim	Sim	Sim
Piso com sinalização tátil	Não	Não	Não
Guarda corpos em pisos elevados	Não	Não	Não
Área de circulação ampla	Não	Sim	Sim
Banheiros acessíveis	Sim	Não	Não
Espaço AEE	Sim	Não	Não

Fonte: Produção do pesquisador (2025)

Ao compararmos os relatos dos colaboradores com os dados sintetizados no quadro 01, percebemos que os obstáculos para a inclusão mencionados pelos diretores condizem com a realidade observada; identificamos, ainda, barreiras que têm dificultado a promoção de acessibilidade nos espaços escolares e que não foram mencionadas pelos participantes da pesquisa.

Encontramos, no quadro 01, as principais barreiras arquitetônicas que se fazem presentes nas escolas, quais sejam: a inexistência de calçadas rebaixadas, pisos sem sinalização tátil, ausência de guarda-corpos nos pisos mais elevados, banheiros inacessíveis e falta de um espaço destinado ao atendimento educacional especializado (AEE). Também percebemos, na escola 1, que as áreas de circulação dentro e fora das salas de aula são bem apertadas.

Diante do exposto, percebemos que a infraestrutura das escolas ainda possui muitas barreiras que dificultam o acesso e a circulação das PCD. Esse cenário se contrapõe ao princípio constitucional do acesso igualitário à educação (Brasil, 2015).

Deste modo, torna-se urgente a união de esforços entre as escolas e o poder público para identificar e reduzir as situações que representam a falta de acessibilidade, por meio da remoção de obstáculos, criando um ambiente que facilite o deslocamento da PCD ou de pessoas com mobilidade reduzida, permitindo, assim, o livre acesso a todos os espaços da instituição (Rojas e Rodrigues, 2021).

4.2.2 Subcategoria 02 - Acessibilidade nas construções e reformas estruturais

Diante da inadequação das instituições escolares às normas de acessibilidade, as reformas podem contribuir para melhorar as condições de acessibilidade arquitetônica por meio de adequações no espaço físico escolar. A seguir, vejamos os relatos dos colaboradores sobre as reformas estruturais realizadas nas escolas.

Diretora 1: foi feita uma reforma em cima, foi forrada toda a escola no início do ano de 2024. Quando foi no segundo semestre, ela foi pintada, foi trocada as portas, foi melhorada algumas coisas que tinham ficado da reforma ainda. O piso foi colocado que não tinha cerâmica, era um piso de cimento, só algumas salas que tinham. [...] foi mais reparos, estruturais. O que a gente tem aqui, as poucas coisas que nós temos da acessibilidade já existiam, então só reforçou a pintura lá da rampa, não foi feito nada além, só reparos.

Diretor 2: Foi realizada uma reforma em 2024. Foi feito as rampas que não tinha né, foi providenciada as rampas, mas ainda não foi identificado por que o pintor não veio né, mas foi construído essas rampas de acessibilidade, para caso venha algum aluno cadeirante, alguma coisa nesse sentido. Fora essa questão das rampas, não houve outra construção que visasse esse ponto, foi unicamente a questão das rampas.

Diretora 3: Sim. No momento a reforma foi na estrutura física. Então, teve sim, não deixaram de fora a nossa rampa de acesso, mas a outra reforma foi na estrutura física só que no teto da escola, não entrou a questão da acessibilidade.

A exposição do depoimento dos colaboradores mostra que as três escolas visitadas passaram por reformas em sua estrutura física, onde foram realizados reparos estruturais, pinturas, troca de telhado, mudanças nos pisos e construção de rampas de acesso. Entretanto, cabe salientar que, na construção e nas reformas citadas, não houve um planejamento no sentido de buscar melhores condições para a receptividade de alunos PCD nos espaços escolares. A única tentativa de atender

às necessidades desse público nessas reformas diz respeito à construção de rampas de acesso.

A Lei nº 10.098/2000 determina que a acessibilidade deve ser observada nas construções e reformas das instalações de instituições públicas (Brasil, 2000). Todavia, o relato dos diretores nos mostra que, mesmo diante de condições desfavoráveis à inclusão arquitetônica, durante as reformas nas escolas a acessibilidade não tem sido priorizada.

De acordo com Ribeiro (2011, p. 86), “ao abordarmos o eixo acessibilidade físico-arquitetônica, verificamos que o foco se volta, em geral, para a construção de rampas”. A visão deste autor caracteriza bem o cenário descrito pelos entrevistados. No entanto, a acessibilidade é um direito que não se restringe a PCD, de modo que a existência de uma simples rampa de acesso, que, por vezes, ainda é construída fora dos padrões de largura e inclinação exigidos pela NBR, não é capaz, por si só, de garantir a inclusão arquitetônica.

4.2.3 Subcategoria 03 - Relação SEMED e escolas na promoção de uma educação inclusiva

Outro fator determinante para a implementação de um projeto arquitetônico inclusivo nas escolas é o diálogo constante com a Secretaria de Educação. Aos colaboradores da pesquisa foi perguntado sobre o apoio que as escolas têm recebido da SEMED, visando sanar algumas necessidades estruturais, e se há a necessidade de se fortalecer essa parceria com a SEMED. Observemos agora as respostas a estes questionamentos.

Diretora 1: Algumas demandas são prontamente atendidas, outras eu não espero. Se estiver dentro do meu alcance, eu já executo. Tem algumas coisas que demoram um pouquinho, outras não, são prontamente atendidas. Mas se estiver dentro do meu alcance, se eu posso agilizar, eu agilizo, eu não fico esperando [...].

Diretor 2: Eu percebo que há uma certa dificuldade pela questão da logística, por ser distante da sede. Por isso que as coisas demoram mais a chegar. Eu sinto essa necessidade de uma aproximação maior com a sede, com a secretaria, no sentido de construção, de ampliação do prédio, de novos recursos, enfim. Para buscar essa aproximação, a gente leva as demandas semanalmente. Uma vez por semana, eu levo as demandas da escola, seja questões estruturais ou de recursos humanos mesmo, para solicitar, seja um

apoio pedagógico, seja uma sala, a construção de uma sala, ou a aquisição de algum material, ar-condicionado, ou outros recursos que a gente necessita. Então, uma vez por semana, eu levo essas demandas e sempre fico indo lá.

Diretora 3: Por conta da distância, tipo assim, a secretaria de educação não tem um convívio, não estão aqui diariamente, não conhecem a realidade da escola, então acaba dificultando [...] Eu uso diversos métodos para poder quebrar essa distância, os eventos escolares eu sempre convido a secretaria em peso para se fazer presente, para conhecer a escola, aí sempre que secretaria está presente, os supervisores, superintendentes, eles acabam conhecendo a realidade e quando eu vou levar o problema eles já sabem né, já tem uma noção do que se trata e como devem solucionar.

Os entrevistados relataram que existem dificuldades logísticas em relação ao apoio e acompanhamento da SEMED nas escolas, principalmente nas instituições que estão localizadas em áreas afastadas do centro. Foi destacado pelos colaboradores que a SEMED não conhece, de forma aprofundada, a realidade das escolas e, por conta disso, algumas demandas solicitadas demoram a ser atendidas, existindo, assim, a necessidade de se fortalecer essa parceria.

Percebemos, nos discursos do Diretor 2 e da Diretora 3, que um dos principais desafios enfrentados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva nas escolas é o distanciamento em relação à Secretaria de Educação. Essa realidade tem dificultado a aquisição de recursos para a implementação de uma estrutura arquitetonicamente acessível, uma vez que a LBI, em seu artigo 28, responsabiliza o poder público, aqui representado pela Secretaria de Educação, pela criação de políticas públicas voltadas à inclusão nas instituições de ensino, por meio da adoção de medidas que facilitem o acesso e favoreçam a aprendizagem (Brasil, 2015).

Diante disso, ao compararmos a realidade descrita pelos diretores com o que consta na LBI, concluímos que a SEMED tem agido de forma negligente em relação à implementação de melhores condições estruturais para a inclusão escolar, e que a legislação que rege a educação inclusiva não está sendo cumprida.

A análise dos dados encontrados na pesquisa nos permitiu problematizar o cenário observado em campo, buscando aproximações e divergências com o discurso dos entrevistados e com a legislação que abrange a educação inclusiva. Nessa dinâmica, foi possível compreender as concepções de acessibilidade dos

diretores, conhecer as condições gerais de acessibilidade e identificar os obstáculos arquitetônicos encontrados nas três instituições visitadas.

Além desses aspectos, também foi possível entender como o poder público tem olhado para a inclusão arquitetônica nos espaços escolares, verificando, por exemplo, quais as ações realizadas visando à acessibilidade, além de vislumbrar a relação estabelecida entre as escolas e os órgãos responsáveis pela educação no município em relação à promoção da inclusão.

As descobertas apontam para um cenário desafiador, onde ainda existem muitas barreiras arquitetônicas nas escolas, visto que as ações do poder público têm sido insuficientes para superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral conhecer as condições de acessibilidade arquitetônica das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Campo Maior-PI. No percurso metodológico, foi utilizada pesquisa de campo, realizada em três instituições vinculadas à rede municipal. Com base nos resultados encontrados na análise de dados, concluímos que o objetivo geral da pesquisa foi atingido.

Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se as condições desfavoráveis à inclusão escolar, ausência de infraestrutura acessível nos espaços escolares, como salas de aula muito pequenas, banheiros inacessíveis e rampas fora dos padrões estabelecidos pelas normas em vigor. Tal realidade tem interferido diretamente no acesso e usabilidade dos espaços escolares por alunos com dificuldades de locomoção, resultando no impedimento temporário do exercício do direito à educação, mediante a impossibilidade de acesso à escola devido à ausência de condições acessíveis.

Outro ponto importante que identificamos é que a acessibilidade somente tem se tornado uma preocupação para as escolas a partir do momento em que começam a surgir cobranças por parte da comunidade, ou quando há a matrícula de alunos que necessitem de uma arquitetura escolar acessível. Além disso, encontramos, no depoimento dos entrevistados, uma realidade na qual a acessibilidade arquitetônica não tem sido priorizada nas reformas estruturais realizadas nas escolas pelos órgãos que organizam a educação no município. Conclui-se, desse modo, que a legislação que garante a inclusão escolar mediante a promoção de acessibilidade arquitetônica não está sendo cumprida no município.

Dessa forma, esta pesquisa contribuiu com o fornecimento de informação a respeito da acessibilidade arquitetônica nas escolas da rede municipal de Campo Maior-PI. O estudo permitiu a visualização dos principais desafios à inclusão arquitetônica, podendo servir de base para o desenvolvimento de estudos mais aprofundados, visando à implementação de políticas públicas para a superação desses desafios.

O desenvolvimento desta pesquisa também nos trouxe contribuições significativas, na medida em que possibilitou o aprofundamento do nosso senso

crítico acerca de uma temática atual e socialmente relevante, por meio de uma imersão na realidade da acessibilidade no contexto educacional local.

A pesquisa deixa algumas lacunas, uma vez que o grupo amostral é pequeno. Como sugestão para pesquisas futuras, seria interessante expandir a amostra e coletar depoimentos dos familiares de alunos com deficiência, para que se possa analisar a acessibilidade escolar com base nas percepções dessas famílias e em suas vivências em relação à acessibilidade arquitetônica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro: ABNT, 2020. Disponível em: <https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1 -03-08-2020.pdf>. Acesso em 20 Fev. 2024.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf>. Acesso em: 15 Abr 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 Jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 10.098 de 19/12/2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 23 Dez 2023.

CARDOZO, Raphael Demóstenes; SCHNEIDER, Gabriela. Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-23, Nov. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18321>. Acesso em: 5 abr. 2024.

DE LIMA, Alessandra Olympio. **Acessibilidade arquitetônica:** como um ambiente acessível influencia na vivência e aprendizagem na escola. 2023. 54 folhas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31108>. Acesso em: 10 Jan 2024.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: O direito à escola acessível! Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. 115 p. disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/rede_urbanidade/Manual_acessibilidade_espacial_escolas.pdf. Acesso em: 10 Abr 2024.

EVANGELO, Larissa Silva. **Avaliação da acessibilidade e mobilidade arquitetônica em escolas de ensino fundamental de Viçosa - MG**. 2014. 155 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6571>. Acesso em: 20 Abr 2024.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos!. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAZZOTTA., Marcos J. S.. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, Medellín, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 20 Mar 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “inclusivos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58. Acesso em: 5 Mar 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-80.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/> Acesso em: 15 Ago 2024.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

RIBEIRO, Solange Lucas. Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/sitientibus/article/view/8694> . Acesso em: 3 abr. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Eliane Gomes. **Acessibilidade arquitetônica nas escolas estaduais de Governador Valadares**: caminhos e desafios para a equidade. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11412/1/elianegomesrodrigues.pdf>. Acesso em: 1 maio 2024.

ROJAS, Cristiane; RODRIGUES, Fábio da Silva. 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: 8 abr. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO - CAMPO MAIOR/PI
CONDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA



Rua em frente à escola, estacionamento e entrada	Sim	Não	N/A
Existe faixa de pedestres em frente à escola?			
A calçada em frente à escola é rebaixada?			
A escola possui vagas de estacionamento reservado a PCD?			
A calçada em frente à escola possui rampas de acesso?			
A calçada em frente à escola possui sinalização tátil?			
Do portão até a entrada da sala de aula			
O percurso entre o portão de entrada até a sala de aula é pavimentado?			
O trajeto entre o portão de entrada até a sala de aula é livre de obstáculos?			
As portas de entrada das salas de aula são de fácil identificação?			
Corredores, pátios e áreas de circulação			
Os corredores possuem largura compatível com a quantidade de usuários?			
Existem obstáculos que atrapalham a circulação?			
O piso é antiderrapante?			
Existe contraste de cor entre parede e piso?			
Existem placas indicativas de entrada, saída, e ou espaços importantes?			
Existem placas de identificação em letras grandes indicando a porta de entrada de cada ambiente?			
Existem placas com letras com relevo ou em braille nas portas dos ambientes?			
Os bebedouros permitem a aproximação da cadeira de rodas?			

Nos pisos mais elevados é possível identificar a presença de guarda corpos?			
Existem barras de apoio lateral?			
Salas de aula e seu mobiliário			
A porta das salas de aula possui largura adequada para a entrada de cadeira de rodas?			
É possível identificar contraste de cores entre piso, teto e mobiliário?			
Há carteiras que permitem o acoplamento de cadeira de rodas?			
O mobiliário geral, mesas, prateleiras, armário, possui altura compatível para usuários em cadeiras de rodas?			
Refeitório			
É possível circular livremente pelo espaço em uma cadeira de rodas?			
As mesas possuem altura adequada para o alcance de alimentos por uma pessoa em cadeira de rodas?			
Existe contraste de cor entre piso e paredes ?			
Áreas esportivas			
Existe rota acessível levando a quadra de esporte?			
Existem vestiários acessíveis próximo a quadra?			
Existe um contraste de cor no piso da quadra?			
Há um espaço reservado para cadeira de rodas nas arquibancadas?			
Sanitários			
Existe ao menos um banheiro masculino e um feminino acessível para PCD?			
Existe sinalização tátil direcionando aos sanitários?			
O piso dos banheiros é antiderrapante?			
Existe contraste de cor entre piso, paredes e portas?			
Os banheiros permitem a circulação de pessoas em cadeira de rodas?			
Existem barras de apoio lateral nos banheiros?			

Fonte: Adaptado de manual de acessibilidade espacial para as escolas.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO - CAMPO MAIOR/PI
CONDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA



1. Para você, o que é uma escola acessível?
2. Na sua opinião, como você avalia as condições de acessibilidade da escola em que você atua?
3. Na sua opinião, a escola que você trabalha está adequada para receber um aluno com deficiência? Por quê?
4. Para você, quais os principais obstáculos em relação a infraestrutura escolar, que podem dificultar a prática da inclusão escolar na instituição em que você trabalha?
5. Você tem conhecimento sobre a Lei Brasileira de Inclusão Nº13.146/2015?
Fale um pouco sobre ela.
6. Você tem conhecimento sobre os padrões de acessibilidade estabelecidos pela NBR 9050 da ABNT?
7. A escola que você trabalha participa de algum programa de promoção de acessibilidade? Quais?
8. A escola que você trabalha passou por alguma reforma recentemente?
9. Você participou de algum fórum, formação ou seminário sobre educação inclusiva recentemente?

10. Para você, quais medidas podem ser adotadas para promover a acessibilidade arquitetônica na escola em que você trabalha?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO - CAMPO MAIOR/PI
CONDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO – CAMPO MAIOR/PI
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Campo Maior (PI), _____ de _____ de 2025

Título do projeto: Inclusão escolar no município de Campo Maior-Pi: Um olhar para a acessibilidade arquitetônica

Pesquisadora Responsável: Telma Cristina Ribeiro Franco

Telefone para contato: (86) 99987-7530

E-mail: telmafranco@cpm.uespi.br

Pesquisador assistente: Ezequiel Rodrigues Moreira

Telefone para contato: (86) 99559-0693

E-mail: ezequielrodriguesmoreira@aluno.uespi.br

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa que pretendemos desenvolver e dela poderá desistir, retirando o seu consentimento, a qualquer tempo, independente de justificativa. Neste sentido, no presente documento apresentaremos os esclarecimentos para que você possa decidir se quer ou não participar desta investigação. Procure ler com atenção o que se segue, solicitando maiores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida. A pesquisa será conduzida por mim, TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO, e pelo pesquisador assistente EZEQUIEL RODRIGUES MOREIRA.

Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, uma ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida. Lembramos ainda que, de forma

alguma, sua recusa para participação do estudo se constituirá em problema para a pesquisa, uma vez que um dos princípios da presente pesquisa é a participação voluntária dos sujeitos.

O título da pesquisa que pretendemos desenvolver é: “Inclusão escolar no município de Campo Maior-PI: Um olhar para a acessibilidade arquitetônica” sob orientação da Profa.Telma Cristina Ribeiro Franco. Pretendemos investigar as condições de acessibilidade arquitetônica nas escolas de Campo Maior, Piauí. Para isso, esperamos que os diretores participem da pesquisa a fim de que alcancemos nosso intento.

Considerando o que foi dito anteriormente por meio deste documento, gostaríamos de convidá-lo (a) para participar de nossa pesquisa, colaborando conosco com seus relatos, respondendo a uma breve entrevista, possibilitando-nos conhecer mais sobre as práticas de inclusão nas escolas de Campo Maior.

A pesquisa justifica-se pelo desejo de conhecer mais sobre a acessibilidade arquitetônica nas escolas do município de Campo Maior-PI, instigado pela divulgação dos dados nacionais do censo escolar de 2022. Acredita-se que esta pesquisa será de grande relevância social e acadêmica à medida em que permitirá a construção de conhecimento sobre as potencialidades e ou fragilidades em relação a acessibilidade nas escolas de Campo Maior-PI, promovendo discussões acadêmicas a respeito dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, e contribuindo com a pauta da implementação de políticas públicas educacionais que visem a melhoria das condições de acessibilidade nas escolas.

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer as condições de acessibilidade arquitetônica das escolas de ensino fundamental anos iniciais da rede pública e municipal de Campo Maior- PI. Além disso, para melhor progresso dessa pesquisa, têm-se os seguintes objetivos específicos: analisar as leis que garantem a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar; examinar a adequação da estrutura básica das escolas às normas de acessibilidade e identificar os principais desafios para a inclusão escolar no que tange à infraestrutura escolar.

Esclarecemos que o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa é a assinatura deste termo. Posteriormente, os participantes serão convidados a contribuir com seus depoimentos por meio de uma entrevista.

Os riscos que a pesquisa oferece são mínimos e relacionam-se a possíveis

constrangimentos que os participantes possam vir a encontrar diante de algumas perguntas feitas nos instrumentos de coleta de dados. No entanto, ressalta-se que estes riscos serão contornados por meio da interação dialógica entre pesquisador e pesquisado com a finalidade de proporcionar segurança e conforto durante a aplicação dos instrumentos, bem como a possibilidade do sujeito se abster de respostas que não se sentir confortável em responder

A pesquisadora responsável assume, conforme a Resolução Nº466/12 a assistência imediata e integral aos participantes em caso da ocorrência de danos, considerando-se o oferecimento de assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite, bem como prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

A pesquisa fornecerá inúmeros benefícios aos participantes, oferecendo a possibilidade de reflexão a respeito das condições estruturais das escolas para inclusão escolar, com vista a promoção de um sistema educacional inclusivo.

Em casos de dúvidas ou quaisquer esclarecimentos, o participante pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio de telefone ou e-mail indicado no início deste documento. Para resguardar os caracteres éticos desta investigação a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e o participante pode entrar em contato a qualquer tempo em caso de dúvidas por meio de telefone ou e-mail expostos ao final deste documento.

Ressalte-se que esta investigação é isenta de custos para o participante, assegurando-lhe o direito de resarcimento a este diante de quaisquer prejuízos causados. Ademais, a pesquisa não implicará em remuneração para o participante. A pesquisa será patrocinada pelos próprios pesquisadores.

Afirmamos o compromisso com o sigilo das informações colhidas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa, em quaisquer circunstâncias, incluindo-se aí, as oportunidades de divulgação dos dados da pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidos dados da pesquisa em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável conforme Resolução 466/12 do tópico XI, letra "f" e Resolução 510/16, Cap VI, art 28, item IV, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Ainda conforme as referidas resoluções, destaca-se o

encaminhamento dos resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto.

Caso aceite participar desta pesquisa, preencha os campos indicados, **assine e rubrique em cada uma das páginas deste documento, por favor.** Desde já, agradecemos antecipadamente, por sua atenção e esperamos contar com a sua participação.

DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu _____, brasileiro/a, residente à rua _____, Bairro: _____, número _____, Município de Campo Maior-PI, portador do RG _____, CPF: _____, concordo em participar da pesquisa intitulada: “Inclusão escolar no município de Campo Maior-PI: Um olhar para a acessibilidade arquitetônica”, conforme esclarecido, ficando claro, os propósitos, prazos e procedimentos a serem realizados durante a pesquisa, estou ciente das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de colaboração a qualquer momento, antes ou durante ele, sem penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido durante a pesquisa. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido para a participação neste estudo. Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Campo Maior _____ de _____ de 2025

Assinatura do participante

Pesquisador responsável Telma Cristina Ribeiro Franco- CPF 274.833.633-04

Pesquisador assistente Ezequiel Rodrigues Moreira- CPF 082.165.243-58

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – Centro Universitário Santo Agostinho UNIFSA

E-MAIL: comitedeetica@unifsa.com.br

TELEFONE: (86) 3215-8700

Endereço: Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP;

Bairro: São Pedro, CEP: 64.019-625, Teresina/Piauí

Horário de atendimento: 8h às 12h (segunda a sexta).

Anexo A- Parecer do CEP

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE
DE ENSINO - FACULDADES
SANTO AGOSTINHO/ATE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR - PIAUÍ: UM OLHAR PARA A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Pesquisador: TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 85214524.4.0000.5602

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.378.619

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR - PIAUÍ: UM OLHAR PARA A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Pesquisador Responsável: TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

CAAE: 85214524.4.0000.5602

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do(s) arquivo(s) intitulado(s) ÆPB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2449369.pdf de 29/01/2025.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 preconiza que a educação é um direito inalienável, que deve ser assegurado a todos, respeitando as individualidades de cada sujeito e promovendo a oferta de um ensino igualitário (Brasil, 1988). Entretanto, desafios como a ausência de condições materiais para a acessibilidade nas escolas, ainda se fazem presentes no dia a dia de estudantes com deficiência, dificultando a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva (Lima, 2023). O termo inclusão escolar diz respeito à inserção dos alunos da educação especial nas classes comuns, de forma que eles disponham das mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais,

Endereço: Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 64.019-625
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3215-8700 **Fax:** (86)3215-8749 **E-mail:** comitedeetica@unifsa.com.br

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE
DE ENSINO - FACULDADES
SANTO AGOSTINHO/ATE



Continuação do Parecer: 7.378.619

proporcionando a vivência de experiências que favoreçam a sua inserção social na comunidade (Mendes, 2017)

Para tanto, é necessário que a escola disponha de um ambiente apropriado para receber alunos com diferentes características, garantindo a eles os meios necessários para sua permanência na escola e o uso de suas instalações de forma autônoma (Lima, 2023).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 enuncia no art. 53, que a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (Brasil, 2015, p. 32). A lei mencionada define, ainda, as obrigações do poder público com relação à criação e fiscalização de políticas públicas educacionais para o atendimento da pessoa com deficiência (PCD), de forma a proporcionar um ambiente livre de barreiras e propício à inclusão (Brasil, 2015).

Em consonância, a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), por meio da Norma Brasileira (NBR) 9050, estipula os padrões de acessibilidade que devem ser respeitados nos espaços públicos, visando o conforto e segurança das pessoas com deficiência ou limitação em sua mobilidade. Promover adaptações arquitetônicas com foco na inclusão, contribui para o desenvolvimento do aluno com deficiência, tendo em vista que a escola, além de um espaço de aprendizagem, é também um local de socialização (Lima, 2023).

Lima (2023) aponta que os espaços físicos da escola contribuem para o desenvolvimento dos alunos e alerta para a importância da promoção de acessibilidade nas escolas como forma de efetivação de uma política educacional centrada no respeito aos direitos humanos. Destaca, ainda, a necessidade de um olhar mais atento em relação às questões estruturais do ambiente educacional para a construção de uma educação de qualidade.

Considerando a necessidade da realização de estudos sobre o tema abordado, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: quais as condições de acessibilidade arquitetônica nas escolas de ensino fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Campo Maior-PI? Ademais, as seguintes questões norteadoras foram colocadas: O que a legislação brasileira apregoa sobre acessibilidade arquitetônica nas escolas? No sistema educacional de Campo Maior, as escolas contam com uma estrutura física adequada para receber alunos com deficiência? Quais os principais desafios para a inclusão no que tange à infraestrutura escolar? Esta pesquisa apresenta como objetivo geral, conhecer as condições de acessibilidade arquitetônica das escolas de ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública municipal de Campo Maior- PI. Como objetivos específicos compreende, analisar as leis que garantem a acessibilidade

Endereço: Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP
Bairro: SAO PEDRO CEP: 64.019-625

UF: PI Município: TERESINA

Telefone: (86)3215-8700 Fax: (86)3215-8749 E-mail: comitedeetica@unifsa.com.br

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE
DE ENSINO - FACULDADES
SANTO AGOSTINHO/ATE



Continuação do Parecer: 7.378.619

arquitetônica no ambiente escolar, examinar a adequação da estrutura básica das escolas às normas de acessibilidade e identificar os principais desafios para a inclusão escolar no que tange à infraestrutura escolar.

Como metodologia, pretende-se realizar pesquisa de campo por meio de observação e realização de entrevista semiestruturada com os diretores das escolas de ensino fundamental que contemple a oferta das séries iniciais, e com matrícula de crianças com deficiência, a fim verificar as condições de acessibilidade arquitetônica destes ambientes e constatar se a legislação vigente está sendo cumprida.

O interesse em investigar sobre acessibilidade arquitetônica surge após a divulgação dos dados do censo escolar 2022, pelos quais foi revelado que vem ocorrendo um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas classes de ensino regular das escolas brasileiras. Por outro lado, esse levantamento aponta, também, que boa parte das escolas públicas ainda não possuem estrutura totalmente adequada para promover a inclusão plena desses alunos.

Essa pesquisa será de grande relevância social e acadêmica, à medida em que permitirá a construção de conhecimento sobre as potencialidades e ou fragilidades em relação à acessibilidade nas escolas de Campo Maior-PI. Desse modo, provocará discussões acadêmicas a respeito dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, e contribuirá com a pauta da implementação de políticas públicas educacionais que visem a melhoria das condições de acessibilidade nas escolas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, exploratório com abordagem qualitativa, ou seja, caracterizada por trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (Minayo, 2002, p. 21). A pesquisa terá como público participante diretores de escolas da rede pública municipal de Campo Maior-PI. Serão selecionadas de forma aleatória até 3 (três) escolas de ensino fundamental dos anos iniciais com matrícula ativa de alunos com deficiência, para visita e realização de entrevistas com os diretores dessas instituições.

Com base nos objetivos propostos, pretende-se utilizar como instrumento de coleta de informações, observação sistemática nas escolas e entrevista semiestruturada realizada com

Endereço: Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 64.019-625
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3215-8700 Fax: (86)3215-8749 E-mail: comitedeetica@unifsa.com.br

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE
DE ENSINO - FACULDADES
SANTO AGOSTINHO/ATE



Continuação do Parecer: 7.378.619

os diretores das escolas. A observação sistemática exige uma preparação prévia. Nela, o pesquisador deve ser objetivo, focando nos aspectos centrais do seu objeto de estudo. Para isso, pode-se usar ferramentas auxiliares como quadros, escalas e câmeras (Marconi; Lakatos, 2017). Como técnica de análise de dados, pretende-se utilizar a análise de conteúdo. De acordo com Richardson et al. (2012) a análise de conteúdo é uma técnica empregada na análise de dados qualitativos, tem por finalidade compreender um discurso por meio da extração de significados. De acordo com Bardin (2016) a análise de conteúdo deve seguir as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e sua interpretação.

Como critérios de inclusão e exclusão foram elencados a disponibilidade e a aceitação em contribuir com o estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Conhecer as condições de acessibilidade arquitetônica das escolas de ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública municipal de Campo Maior- PI.

Objetivos Específicos

- Analisar as leis que garantem a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar;
- Examinar a adequação da estrutura básica das escolas às normas de acessibilidade;
- Identificar os principais desafios para a inclusão escolar no que tange à infraestrutura escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente investigação classifica os riscos como Mínimos. Restringindo-se somente à possibilidade de ocorrer constrangimentos decorrentes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Nesta perspectiva, os riscos serão contornados por meio da interação dialógica entre pesquisador e pesquisado visando proporcionar segurança e conforto durante a aplicação dos instrumentos. Além disso, os participantes poderão se abster de respostas que

Endereço:	Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP			
Bairro:	SAO PEDRO	CEP:	64.019-625	
UF:	PI	Município:	TERESINA	
Telefone:	(86)3215-8700	Fax:	(86)3215-8749	
			E-mail:	comitedeetica@unifsa.com.br

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE
DE ENSINO - FACULDADES
SANTO AGOSTINHO/ATE



Continuação do Parecer: 7.378.619

não se sentirem confortáveis em responder. A coleta dos dados será realizada em local e horário escolhido pelo participante, a fim de que se possa assegurar o anonimato e ele(a) possa se sentir o mais confortável possível podendo ser realizada na própria instituição onde o participante trabalha ou em outro local indicado. As pesquisadoras se comprometem com o total sigilo das informações, bem como, a assistência integral no caso da possível ocorrência de danos decorrentes da pesquisa incluindo resarcimento de eventuais prejuízos.

Quanto aos benefícios, as pesquisadoras destacam a possibilidade de reflexão a respeito das condições estruturais das escolas para inclusão escolar, com vista a promoção de um sistema educacional inclusivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória, com abordagem qualitativa. A qual será realizada em três escolas da rede pública municipal da cidade de Campo Maior - PI, selecionadas de forma aleatória e não probabilística. Os participantes da investigação serão os diretores(as) das escolas selecionadas, os quais serão submetidos a uma entrevista semiestruturada. Será aplicada respectivamente, a observação sistemática com utilização de formulário específico direcionada à verificação da infraestrutura presente/ausente destinada a garantir a acessibilidade e promoção do processo de inclusão no interior dessas instituições de ensino. Após a coleta dos dados, os mesmos serão submetidos à análise dos conteúdos.

A presente pesquisa apresenta grande relevância social e acadêmica, à medida em que permitirá a construção de conhecimento sobre as potencialidades e ou fragilidades em relação à acessibilidade nas escolas de Campo Maior-PI, podendo motivar o desenvolvimento de ações por parte do poder público no sentido de garantir às escolas a infraestrutura necessária para que os processos de acessibilidade e inclusão se concretizem. Além do que, poderá motivar ações no sentido de promover maior fiscalização acerca do cumprimento da legislação existente acerca a inclusão das pessoas com deficiência nos demais ambientes públicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo atende às exigências da Resolução CNS 466/12.

Foram apresentados adequadamente os seguintes documentos:

1-Folha de rosto;

Endereço:	Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP			
Bairro:	SAO PEDRO	CEP:	64.019-625	
UF:	PI	Município:	TERESINA	
Telefone:	(86)3215-8700	Fax:	(86)3215-8749	
		E-mail:		comitedeetica@unifsa.com.br

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE
DE ENSINO - FACULDADES
SANTO AGOSTINHO/ATE



Continuação do Parecer: 7.378.619

- 2-Carta de anuência;
- 3-Lattes dos pesquisadores;
- 4-Cronograma coerente e possível de ser cumprido;
- 5-Declaração de compromisso dos pesquisadores
- 6-Projeto de pesquisa;
- 7-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;
- 8-Instrumento de coleta dos dados
- 9-Orçamento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Mediante a importância social e científica que o projeto apresenta, a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como APROVADO, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 466/12 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os pesquisadores da referida pesquisa devem:

- Comunicar ao CEP/UNIFSA os eventos adversos ocorridos com os participantes da pesquisa.
- Apresentar o relatório final da pesquisa ao CEP/UNIFSA, via plataforma Brasil, em MAIO/2025.
- Retirar por própria conta os pareceres junto à secretaria do CEP/UNIFSA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2449369.pdf	29/01/2025 12:11:43		Aceito
Outros	Correcao_de_parecer.pdf	29/01/2025 12:10:04	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recursos.pdf	29/01/2025 11:55:07	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	08/01/2025 16:09:59	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_completo.pdf	08/01/2025	TELMA CRISTINA	Aceito

Endereço: Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 64.019-625
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3215-8700 Fax: (86)3215-8749 E-mail: comitedeetica@unifsa.com.br

ASSOCIAÇÃO TERESINENSE
DE ENSINO - FACULDADES
SANTO AGOSTINHO/ATE



Continuação do Parecer: 7.378.619

/ Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	16:09:09	RIBEIRO FRANCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores.pdf	08/01/2025 16:08:41	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/01/2025 16:08:03	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Outros	LATTES_PESQUISADORES.pdf	01/12/2024 12:53:49	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Outros	Roteiro_de_observacao.pdf	27/11/2024 21:16:57	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	27/11/2024 21:13:48	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/11/2024 21:13:20	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	27/11/2024 21:09:54	TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 13 de Fevereiro de 2025

Assinado por:

LIANA DANTAS DA COSTA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Valter Alencar, nº 665, prédio sede, sala CEP
Bairro: SAO PEDRO CEP: 64.019-625
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3215-8700 Fax: (86)3215-8749 E-mail: comitedeetica@unifsa.com.br