UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAULO ANDRÉ CASTRO CRUZ

OPINIÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: um grito de satisfação ou de socorro?

Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Orientador: Dr. Lúcio Fernandes Ferreira

Manaus/AM

2024

PAULO ANDRÉ CASTRO CRUZ

OPINIÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: um grito de satisfação ou de socorro?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-FACED e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES, como requisito para o Exame de Defesa para a obtenção do título de Mestre em Educação do EDITAL N.º 023/2022-PROPESP/UFAM.

Área de concentração – Linha 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Manaus/AM

2024

Paulo André Castro Cruz

OPINIÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: um grito de satisfação ou de socorro?

BANCA EXAMINADORA:

Data da defesa: 13/11/2024.

Prof. Dr. Lucio Fernandes Ferreira - Orientador
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza -Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Eduardo José Manzini - Membro Externo
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília)

Profª. Dra. Giandra Anceski Bataglion – Suplente Interno
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profª. Dra. Eleny Cavalcante Brandão – Suplente Externo
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

"Combati o bom combate, terminei a minha carreira, guardei a fé"

(2Timótio 4,7)

Dedico à minha querida mãe, Maria Alcinéia Castro Cruz (in memoriam); aos meus avós (in memoriam); aos professores que lutam e aos que lutaram por uma Educação de qualidade, em especial à minha mentora, professora Paula do Carmo Martins (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Trindade, acima de tudo, sem Ele nada seria possível.

À minha esposa, Francimara Cabral Campos, pela compreensão, incentivo, apoio e carinho a mim dispensado.

Aos meus filhos, Inês, Samara, Paula e Carlos pela compreensão, apoio e amor.

Aos meus familiares, pai e irmãos que sempre torceram e oraram por mim.

Ao meu orientador, Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, que em mim confiou e oportunizou a mudar a minha vida, meu modo de ver a Educação, com seus ensinamentos e jeito único, um Ser especial.

Aos professores que compuseram a banca de avaliação desta pesquisa, Dr. Eduardo José Manzini, Dr. Cleverton José Farias de Souza, Dra. Giandra Anceski Bataglion e Dra. Eleny Brandão Cavalcante, pelo cuidado em pontuar ricas e significativas contribuições.

Aos gestores(as), pedagogos(as), alunos(as) participantes desta pesquisa e seus respectivos responsáveis que me receberam e atenderam com tanto carinho em suas escolas.

Ao Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) por toda contribuição oferecida que agregou significativamente no meu processo acadêmico, e em nome dos professores Dr. Lúcio Fernandes Ferreira e Dr. Cleverton José Farias de Souza, estendo a todos os membros deste laboratório por contribuírem com os seus conhecimentos teóricos e ajuda na coleta de dados e orientações ao longo desta trajetória.

Aos meus amigos e colegas de turma e de laboratório, professora Dra. Sâmia Maia, professor Otoniel Antunes, a professora Ma. Karla Gurgel, a professora Ma. Jessica Silvia, ao professor Me. Thiago Cruz, ao professor Mateus Ribeiro, a professora Ma. Geane Chagas, ao professor Me. Keegan Ponce e ao professor Me.

Renan Rodrigues, pelo auxílio e companheirismo ao longo de estudos, aplicação de testes, elaboração de artigos, congressos e coleta de dados.

Aos amigos Ana Ivanilda e Rodney Carvalho pelas contribuições nas edições de textos.

Aos professores e professoras do PPGE, especialmente aos professores da Linha de pesquisa 3: Dra. Maria Almerinda, Dr. João Libardoni, Dr. Cleverton José e ao Dr. Lucio Ferreira, que dividiram seus conhecimentos durante esta trajetória.

À colaboradora professora, Dra. Elaine Bessa Guerreiro, pelas suas contribuições, meu muito obrigado.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM, ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFAM na pessoa da coordenadora Professora Dra. Camila Silva.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar por contribuir dando a anuência para realizar a pesquisa nas escolas da rede estadual.

Ao Centro de Referência Paralímpico do Amazonas – CRP, na pessoa do coordenador professor Keegan Ponce.

À Biblioteca Braille do Amazonas – BBAM, na pessoa do gerente Gilson Mauro.

A CAPES e FAPEAM pelo financiamento do estudo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **15**
1 INTRODUÇÃO **17**
2 QUADRO TEÓRICO **21**
2.1 Contextualizando Educação 21
2.2 Educação Especial e a perspectiva inclusiva 31
2.3 Contextualizando a acessibilidade 49
2.4 Conceituando e Contextualizando Satisfação sobre a acessibilidade no ambiente escolar. ... 58
3 QUESTÃO DE ESTUDO **61**
4 OBJETIVOS **61**
4.1 Objetivo Geral 61
4.2 Objetivos Específicos 61
5 PERCURSO METODOLÓGICO **62**
5.1 Aspectos éticos 62
5.2 Tipo de pesquisa 62
5.3 Delineamento da pesquisa 62
5.4 Participantes 63
5.5 Instrumento e procedimento de coleta de dados 65
5.6 Aplicação do Estudo Piloto 70
6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES **71**
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES **73**
7.1 Categorias 75
8. CONCLUSÃO **118**
9 REFERÊNCIAS **119**

Resumo

Acessibilidade como sendo condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida - pautou esse estudo a buscar conhecer a opinião dos alunos com deficiência sobre a acessibilidade no ambiente escolar. Participaram 16 alunos, sendo oito com Deficiência Física e oito com Deficiência Visual, entre 15 a 17 anos de idade, pertencentes à rede pública de ensino da cidade de Manaus, Amazonas. Na coleta das informações, utilizou-se o Questionário sobre satisfação e atitudes em relação a acessibilidade no Ensino Médio – QSA-Ensino Médio, com 47 itens que pontuam de 1 a 7, após preenchimento eram justificadas pelo aluno gerando as falas das opiniões. Para a análise das informações recorreu-se à Análise Textual Discursiva (ATD). Conclui-se, que as opiniões dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade no ambiente escolar seguem em direções opostas. Enquanto os alunos com Deficiência Física mostram-se satisfeitos com as possibilidades de locomoção, com o apoio de material pedagógico recebido, e com as atitudes dos colegas, professores e funcionários, os alunos com Deficiência Visual revelam sua insatisfação com a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Direitos Humanos, Transitabilidade, Comunicabilidade, Amazônia.

Abstract

Accessibility, conceptualized as the condition enabling utilization, with safety and autonomy, either independently or assisted, of urban spaces, furniture, equipment, buildings, transportation services, communication devices, and information systems, by individuals with disabilities or reduced mobility, formed the basis of this study. The research aimed to elucidate the opinions of students with disabilities regarding accessibility in the school environment. Sixteen students participated, comprising eight with physical disabilities and eight with visual impairments, aged 15-17, enrolled in public schools in Manaus, Amazonas. Data collection employed the Questionnaire on Satisfaction and Attitudes towards Accessibility in High School (QSA-High School), comprising 47 items rated on a 1-7 scale. Subsequent open-ended responses provided qualitative insights into the students' opinions. Discursive Textual Analysis (DTA) revealed divergent opinions among students with distinct disability types regarding school accessibility. Students with physical disabilities expressed satisfaction with mobility options, pedagogical materials, and peer/teacher/staff attitudes. Conversely, students with visual impairments reported dissatisfaction with architectural, communicative, and attitudinal accessibility.

Keywords: Inclusive Education, Special Education, Human Rights, Transitability, Communicability, Amazon.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATD – Análise Textual Discursiva

BE – Biblioteca Escolar

CDE – Coordenadoria Distrital de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CIDID – Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem

CIF – Classificação de funcionalidade, incapacidade e saúde

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DF – Deficiência Física

DV – Deficiência Visual

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EE – Educação Especial

ESA – Escala de Satisfação e Atitude de Alunos com Deficiência

FACED – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LECOMH – Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCD – Pessoa com Deficiência

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

QSA- Ensino Médio – Questionário sobre Satisfação e Atitude em relação à acessibilidade no Ensino Médio

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas

TA – Tecnologia Assistiva

TAD – Teoria da Autodeterminação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência, Cultura e Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem. 34
Quadro 2. Visão Geral da CIF. 36
Quadro 3. Classificação das alterações do corpo humano. 40
Quadro 4. Dimensões da Acessibilidade. 53
Quadro 5. Dimensões da acessibilidade e tipos de acesso na educação. 54
Quadro 6. Perfil dos alunos participantes da pesquisa. 63
Quadro 7. Itens retirados da ESA. 67
Quadro 8. Itens acrescentados pelos pesquisadores na QSA-Ensino Médio 68
Quadro 9. Construção da Matriz de Especificações da ESA. 68
Quadro 10: Unitarização e Categorização das respostas do aluno A1. 72
Quadro 11. Itens da dimensão arquitetônica. 76
Quadro 12. Pergunta 1. 76
Quadro 13. Pergunta 2. 78
Quadro 14. Pergunta 3. 80
Quadro 15. Pergunta 8. 82
Quadro 16. Pergunta 10. 84
Quadro 17. Pergunta 12. 86
Quadro 18. Pergunta 19. 88
Quadro 19. Pergunta 20. 89
Quadro 20. Itens da dimensão comunicacional. 91
Quadro 21. Pergunta 22. 92
Quadro 22. Pergunta 23. 93
Quadro 23. Pergunta 24. 95
Quadro 24. Pergunta 27. 97
Quadro 25. Pergunta 30. 99
Quadro 26. Pergunta 31. 102
Quadro 27. Itens da dimensão atitudinal. 104
Quadro 28. Pergunta 33. 105
Quadro 29. Pergunta 34. 107
Quadro 30. Pergunta 35. 109
Quadro 31. Pergunta 36. 111
Quadro 32. Pergunta 25. 113
Quadro 33. Pergunta 37. 116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.....38

Tabela 2: Perfil dos alunos participantes da pesquisa.....63

Tabela 3: Resultado da pontuação individual por dimensão do QSA-Ensino Médio, alunos com Deficiência Física (DF).....75

Tabela 4: Resultado da pontuação individual por dimensão do QSA-Ensino Médio, alunos com Deficiência Visual (DV).....75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da QSA-Ensino Médio em Braille.....67

Figura 2: Fases da ATD segundo Mores e Galiazzi.....74

Figura 3: Exercício para o Meta-texto.....77

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário sobre satisfação e atitudes em relação a acessibilidade no Ensino Médio – QSA-Ensino Médio.

Apêndice B – Informação do Participante da pesquisa.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

Apêndice E- Escala de Satisfação e Atitude de Pessoa com Deficiência - ESA.

ANEXO

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa dedica-se ao estudo temático sobre acessibilidade, sendo esta requisito de caráter avaliativo para a obtenção de formação em pós-graduação ao nível de mestrado. A escolha do tema teve sua iniciação na vivência do pesquisador enquanto professor da rede pública, onde presenciou situações que desonravam as pessoas com deficiência, negando seus direitos constitucionais. Direito à liberdade, direito de ir e vir, direito à dignidade e a justiça social que são fundamentais ao ser humano.

A caminhada para se chegar até aqui foi árdua e desafiadora, desde as tentativas dos processos seletivos para o ingresso no curso de mestrado, tanto quanto ao grito preso na garganta que queria buscar ajuda para os alunos na escola que necessitavam de suporte pela falta de compromisso do poder público com a Educação.

A vida acadêmica não se separa da vida social, mas a complementa. Foi entre o ato de estudar, trabalhar e pesquisar que se tornou evidente a relação entre elas. No decorrer dessa trajetória muitas foram e continuam sendo as dificuldades encontradas, contudo, sempre terá alguém para estender a mão e caminhar ao seu lado. Na vida acadêmica, contamos com os professores que tendo consciência de seus papéis sociais abraçam seus alunos e orientandos.

Um apoio fundamental foi encontrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM, ao qual sou imensamente grato. Não menos importante, tem-se o apoio do laboratório de estudos, que não é apenas um espaço físico, é sobretudo pessoas comprometidas mutuamente com a ciência e com o ser humano – aqui trato especificamente do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOHM/FEFF/UFAM. Por outro lado, o apoio da família e sua incansável compreensão.

Enumerar fatores prós e contra tornaria enfadonho este texto, mas dizer que a caminhada, apesar de muitos prós e contras é satisfatória, isso sim, é encantador. Por isso, aqui deixei todo o empenho para fazer o melhor nesta pesquisa, pois sabe-se que a caminhada por uma Educação de qualidade para todos não é só glória, é necessário luta, e lutar é uma das minhas virtudes.

Concluído este trabalho pretende-se deixar um legado de amor à Educação, um amor que se sedimenta em estudos, pesquisa e resultados sobre a inclusão das pessoas com deficiência, falando de seus direitos e apontando sinais para contribuir nas suas vidas.

1 INTRODUÇÃO

Ter direito ao acesso à espaços é fundamento inegável na vida do ser humano e indispensável para o exercício da cidadania. Dessa maneira, é necessário adequações e mudanças nas atitudes das pessoas, nas estruturas, nos materiais didáticos-pedagógicos, comunicacionais, equipamentos e mais. Tratar sobre esse assunto é de crucial importância e visibiliza as necessidades das pessoas que vivenciam as realidades do direito à acessibilidade. A acessibilidade deve ocorrer nas moradias das pessoas, vias públicas, nos espaços em geral, no transporte público ou privado, escolas entre outros. Esse direito é resguardado por meio de imperativos legais e devem ser implementados por políticas públicas efetivas que garantam o direito à acessibilidade, rompendo as barreiras e proporcionando a inclusão. Assim preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Artigo 1º, que objetiva "assegurar e a promover, em condição de igualdade, os exercícios dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania" (Brasil, 2015).

A escola é considerada um lugar de vivências e interações, devendo promover e atender todos os alunos, independentemente, de suas condições físicas, neurológicas, motoras, crenças, diversidade humana, promovendo o acesso à educação com qualidade e equidade, tornando o ambiente escolar um espaço para novos aprendizados. Entretanto, quando retratamos os alunos com deficiência, a história nos revela um abismo evidenciado pela discriminação, preconceito e exclusão. Muito embora isso tenha mudado no decorrer dos tempos, é necessário que avancem para que os alunos possam estar cada dia mais incluídos, participantes e consigam evoluir dentro do processo educacional.

A problemática, também, contextualizada por uma trajetória profissional, pelo autor vivenciada, enquanto professor da Educação Básica, onde pode perceber a realidade dos alunos, público da Educação Especial de terem seus direitos negligenciados, foi fator decisório para essa proposta de estudo referente à acessibilidade no ambiente escolar sustentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Dessa maneira, ter as evidências dos fatores determinantes que dificultam as experiências dos alunos nas escolas e entender a partir dos mesmos, como eles percebem esse ambiente, e se o consideram satisfatório para que o ensino e a aprendizagem ocorram em

conformidade aos demais colegas e pelo que preconizam os documentos legais, é fundamental.

Ainda sobre a justificativa do estudo, por outro lado, além da questão social e profissional, há uma relevância científica, fundamental, não só pelo objetivo de conhecer a satisfação do aluno, mas de proporcionar um modelo de pesquisa com instrumento para tal fim, visto que, pela revisão integrativa da literatura sobre instrumentos para avaliação de tal variável, não foram encontrados instrumentos voltados para Educação Básica, que avaliassem a satisfação sobre acessibilidade dos alunos com deficiência no Ensino Médio, nessa relação social dialógica da pesquisa Omote (2018, p.27) afirma que "investigação criteriosa em busca da construção do conhecimento precisa basear-se em dados dialógicos obtidos de instrumentos confiáveis e compartilhados de coleta de dados".

Neste sentido, fez-se a adaptação da Escala de Satisfação e Atitude da pessoa com deficiência no Ensino Superior – ESA, de Guerreiro (2019) para a Educação Básica – Ensino Médio, denominada de Questionário sobre satisfação e atitudes em relação a acessibilidade no Ensino Médio – QSA-Ensino Médio. Um questionário com 47 itens que pontuam de 1 a 7 numa escala Likert com pares de diferencial semântico.

"E, certamente, a disponibilidade de tais instrumentos contribui sensivelmente para o desenvolvimento de pesquisas na área. [...] que podem auxiliar na coleta de tais dados e inspirar a construção de novas ferramentas." (Omote, 2018, p.27)

Diante o exposto, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: **Qual é a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade no ambiente escolar?**

Para responder à questão de estudo, teve-se como objetivo geral "Conhecer a opinião dos alunos com deficiência sobre a acessibilidade no ambiente escolar." E como específicos, (a) identificar a opinião dos alunos com deficiência sobre à acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar; (b) identificar a opinião dos alunos com deficiência sobre a acessibilidade comunicacional no ambiente escolar; e (c) identificar a opinião dos alunos com deficiência sobre a acessibilidade atitudinal no ambiente escolar.

Metodologicamente tratou-se de uma de pesquisa do tipo de caracterização com característica transversal e com abordagem qualitativa (Volpato, 2017). Envolveu-se 16 alunos, selecionados por conveniência, com as seguintes deficiências: Deficiência Física (DF) 08 alunos e Deficiência Visual (DV) 08 alunos. Para a recolha das informações utilizamos a Entrevista estruturada que teve como base o QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E ATITUDES EM RELAÇÃO A ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO – QSA-Ensino Médio. Para análise das informações utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006).

Em suma, este trabalho está dividido em quatro capítulos iniciais, o primeiro versando sobre: Contextualizando a Educação; o segundo: Educação Especial e a perspectiva inclusiva; o terceiro: Contextualizando a acessibilidade e quarto capítulo versa sobre: Conceituando e Contextualizando Satisfação sobre a acessibilidade no ambiente escolar seguida da Metodologia, as Análise e a Conclusão.

É importante obter conhecimento da acessibilidade nesse ambiente para saber se as garantias de direitos ao acesso estão presentes, isto significando em permanência e participação ou não dos alunos com deficiência de acordo com as políticas públicas vigentes. Essa característica se firma na possibilidade de poder usufruir de todas as dependências da escola quanto às estruturas e os equipamentos, ações necessárias para consolidar e incentivar a eliminação das barreiras de acesso, no sentido de incluir todos independentemente de suas peculiaridades (Bahls; Silva; Resende, 2013).

Ademais, compreende-se que a busca pela consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, perpassa pelo direito à acessibilidade em todos os ambientes escolares para que os alunos com deficiência possam usufruir satisfatoriamente de seus direitos.

Assim, conhecer, entender e vivenciar as necessidades e aspirações sobre a acessibilidade permitirá reavaliar a realidade escolar e contribuir para que as barreiras para inclusão sejam superadas. Trazer à luz esses fatores, pode contribuir para a qualidade da educação, fazendo da escola uma aliada frente à inclusão, modificando as estruturas sociais que se fortalecem diariamente na desmotivação, preconceito, discriminação por parte do corpo docente ou dos próprios colegas de turma.

Por fim, ter o apoio de uma instituição parceira como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM); do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FACED); do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH); de docentes e discentes desta e de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e de outros profissionais parceiros, que tem compromisso com a educação, contribuiu para uma discussão científica embasada em autores e marcos teóricos legais que afirmam e lutam pela aplicabilidade dos direitos das pessoas com deficiência.

Chegando ao fim, com a execução das ações traçadas no projeto de pesquisa reafirmam-se e vislumbram-se que é possível fazer pesquisa com compromisso que contribua com a produção de novos conhecimentos sobre um tema de estudo, muito recorrente e necessário tanto socialmente quanto na literatura.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 Contextualizando Educação

A humanidade vem se transformando ao longo da história, criando dentro de si, mecanismos de sobrevivência seja com a própria natureza ou com as relações sociais as quais constituiu. Não pode-se escapar do que se é enquanto ser social, dentro do limite de tempo que biologicamente e historicamente se é apresentado. Desde o surgimento dos primeiros grupos humanos, o objetivo de organização sempre foi a sobrevivência e convivência. Muitas relações foram criadas e muitas desapareceram, no entanto, muitas se perpetuaram, pois nestas os indivíduos encontravam e encontram sentido para a obtenção da felicidade de viver bem de acordo com a razão.

Ideias defendidas desde remotas eras, por exemplo, por Aristóteles 384-322 a.C., filósofo, que foi um dos propulsores do ideal da Paidéia, que deixou para trás o pensamento dos povos antigos orientais teocráticas, até mesmo de seu mestre Platão, saindo do mundo das ideias e adentrando em uma relação de homem real e prospecção do homem futuro. Dentro deste contexto de diferentes sociedades adotadas pela humanidade, desde os mais remotos grupos sociais, está a Educação. Menciona-se ainda, que a essa temática de estudo está intrinsecamente atrelada a este movimento da Educação, seja no aspecto físico, seja no aspecto intelectual.

Se pudessem traduzir o que é Educação, o que diriam? De certo, diriam muitas coisas e, de fato, sobre Educação também tem-se muito a dizer, mas irá aqui, após este antelóquio, fazer um epítome de alguns conceitos da literatura clássica. A iniciar pela Grécia Antiga, por Aristóteles, que tinha como premissa a Educação para a formação do bom ser humano a dizer: “[...] Como é óbvio que a educação pelo hábito deve vir antes da educação pela razão, e o exercício do corpo antes do exercício do espírito [...]” (Aristóteles, 1985, p. 1338b). A Educação, como resultado de uma série de atos e atividades que a cidade e o indivíduo devem adotar, tendo por finalidade uma obra política da Educação, ou seja, a formação do caráter para viver bem socialmente e suprir as necessidades peculiares da época.

De tal modo a educação na Roma Antiga, caminhou no mesmo sentido para os ideais humanistas como destaca Sêneca (4a.C. - 65) que revela qual tipo de educação trilha e pretende deixar a seus discípulos:

> "[...]estou trabalhando para a posterioridade. Vou compondo alguma coisa que lhe possa vir a ser útil: passo ao papel alguns conselhos, salutares como as receitas dos remédios úteis, conselhos que sei serem eficazes por tê-los experimentados nas minhas próprias feridas [...]. Indico aos outros o caminho justo, que eu próprio só tarde encontrei, cansado de atalhos (Sêneca, 1991, Cartas 8, p. 2-3).

De acordo com o autor o caráter de transferência de conhecimento é nítido nesse modelo de Educação, mas também o ensaio à prospecção da maturidade da razão se faz presente como forma de evolução cívica dentro das cidades. A formação do homem passou a superar as antigas doutrinas gnósticas.

Neste sentido, Sêneca (4a.C.-65) indaga-se sobre qual é a maior virtude do ser humano, sua maior qualidade. Ele mesmo responde afirmando que é quando o ser humano alcança a plenitude da razão. Quando esta razão torna -se real, então, temos a maior qualidade humana, a sua perfeição natural a moral (Sêneca, 1991, Cartas 76, p. 10-11).

Para os romanos de acordo com Sêneca, o homem deveria preparar-se não só espiritualmente, mas o físico e, sobretudo, intelectualmente, pois para uma verdadeira satisfação de vida é necessário o uso da razão, a plena convicção dos fatos de sua própria vida e coletivamente como cultura predominante, claramente virtuosa.

Em algumas reflexões de Plutarco (46-126) na obra "Da educação das Crianças", a tendência à educação intelectual como fator fundante de um bom ser humano, são claras. No sentido de coadunar com essas prerrogativas o autor salienta que "é essencial que eles tenham um princípio, meio e fim, uma instrução séria e uma educação tradicional, e digo que essas são condutoras e confluentes para a virtude e a felicidade" (Plutarco, 2015, 5C).

Elencou-se esses teóricos no sentido de contextualizar historicamente (os conceitos) de Educação nas sociedades organizadas já em cidades, no sentido de dar um marco inicial ao entendimento sobre o que é Educação geral e suas distintas

épocas. Como visto, a educação de outrora, nos dias atuais seriam colocadas em discussão, sendo que as pessoas com deficiência teriam sérias dificuldades de participação.

A Educação não foi privilégio dessas sociedades, mas a contemplaram em subsequente às sociedades primitivas e antecedentes a sociedades "desenvolvidas". Manacorda (2002) afirma que provas de civilizações mais antigas já existiam no Egito, trouxeram dados sobre Educação que influenciaram outras civilizações como a greco-romana, e salienta que pode haver civilizações anteriores às egípcias.

Denotando a pluralidade de características da origem e da aplicabilidade da Educação no percurso da humanidade, Brandão (1995) afirma que a Educação é múltipla e que está presente nas sociedades tribais, caçadoras, agrícolas, pastoris, nômades, países desenvolvidos, com classe e sem estas, entre e sobre as pessoas.

Nessa perspectiva, entende-se que a Educação não é a mesma em todos os tempos e nem em todas as sociedades, e que ela não nasceu com a escola. Considerando as várias épocas históricas e várias sociedades, contemplar-se-á vários tipos de educação. Como essa proposta tem uma delimitação de tempo e de realidade social, a qual tratam-se no antelóquio e nos clássicos supracitados, irão-se, a partir deles trilhar esse caminho fazendo a "descoberta" [1]dos conceitos inerentes a Educação a partir da caracterização das teorias clássicas às contemporâneas.

Desta forma, contextualizam-se algumas teorias mais amplas que influenciam a Educação contemporânea. Iniciar-se-á por David Émile Durkheim 1858-1917, (FUNCIONALISMO) para ele a Educação faz parte da ordem social. Este tipo de educação manifesta-se em uma realidade externa ao indivíduo, porém assimilada pela socialização. O que aprendem-se consiste justamente nessas representações coletivas que incutem à consciência de cada um. Segundo Durkheim (1996, p. 461), essa dimensão desperta no coletivo um "sentimento de apoio, de proteção de dependência [...]. Pois o que faz o homem é esse conjunto de bens intelectuais que constitui a civilização, e a civilização é obra da sociedade". Logo, parte desse

[1] *Descoberta*: segundo Pillete, ela é importante para mudança social, para fazer a História avançar. Trata-se do conhecimento de algo que já existe.

processo educativo, segundo Durkheim, vem a ser a incorporação pelo sujeito das representações coletivas da sociedade real.

Assim, exemplifica Durkheim (1983) sobre o fato social e Educação, dizendo que qualquer atividade que as pessoas, as crianças realizam, sejam na família ou na atividade social, cumpre-se os deveres definidos pelas regras de aculturação. consciente e inconsciente, tendo ou não sentimento próprio, passa a ser a realização de objetivos existentes na vida. Objetivos estes sem que as pessoas escolham, mas que fazem parte do contexto da educação. Contudo, afirma Durkheim, que estes poderes são imperativos e coercivos, pois o indivíduo realiza, quer queira, quer não.

Neste sentido, o autor alude Educação ao fazer a relação da criação da criança como um fato social. Para Durkheim (1983) a relação entre educação e criação de uma criança está totalmente relacionada à transferência de cultura, onde o ato de ensinar a comer, a vestir, a obedecer, etc., tudo isso a criança recebe dos adultos de forma coerciva, mas que no decorrer do tempo passa a ser automático, e deixa de ser uma dependência do outro e se transforma em uma atividade puramente prática que em muitas ocasiões dá espaço a outras práticas derivadas desta anterior.

Noutros termos a educação para Durkheim, é produto da relação social imperativa de determinado grupo no sentido de perpetuá-lo com as características aceitas e incorporadas pela coletividade. É fruto da coerção social de diferentes grupos, sobretudo de quem detém o poder macro. A coerção é entendida como aplicabilidade das regras e exige a ação comum. Para o autor é pela ação comum que os atos se tornam consciência. Ele também afirma que os mestres, os professores são agentes que realizam um processo de coação sistemática sobre as novas gerações.

Contudo, Freitag (1992) faz duras críticas a esse modelo de Educação praticada por certas sociedades delineadas por Durkheim, pois restringe a liberdade do indivíduo enquanto ser humano na acepção do termo. A saber, Freitag (1992), critica que esta forma de perpetuar a cultura de um grupo, elimina o curto tempo de liberdade enquanto ser natural. Um processo de modelagem, no sentido de garantir a ordem e não incorrer em uma futura deliberação de atos não aceito pelo coletivo.

Chega-se a este ponto de entendimento sobre Educação em Durkheim, avançaremos agora, para uma outra perspectiva de Educação denominada de “MATERIALISMO” a partir de Karl Marx (1818-1883). O autor não se preocupou em criar um conceito específico de educação que estivesse separado como uma ciência social, contudo, este autor trata a Educação como parte do processo histórico que pode, por meio dela, realizar mudanças históricas. Afinal, ele se preocupou em fazer duras críticas ao modo de produção capitalista, no entanto seu pensamento influenciou e influencia muitos pensadores na atualidade, neste sentido nos esforçamos para atrelar o conceito de Educação com o conceito de trabalho por ele proposto, sendo que é através da ação do indivíduo que o mundo pode ser transformado.

Para Marx (2013), esta ação deve ser compreendida como um processo natural, onde o ser humano e a natureza possam se completar e a partir disso realizar suas transformações. Exige apenas de si e da potência natural existente entre esses dois universos, o homem e a natureza. Para isso se utiliza de seus membros e de sua capacidade de raciocinar, modificando esse espaço ele modifica a si mesmo. Este ato o autor chama de trabalho.

O trabalho, para Marx, deve ser uma relação entre o homem e a natureza, pelo qual o homem utiliza seu corpo, seu intelecto e suas habilidades técnicas para realizá-lo e com isso sobreviver socialmente e transformar a realidade. Neste sentido, para ele, assim deve ser a Educação, um processo pelo qual o homem encontra a melhor forma de convivência. No entanto, Marx subleva que a Educação não cumpre esse papel de transformar, para melhorar a totalidade, mas está a serviço da perpetuação do capital que exclui e escraviza. Buscamos essa característica da Educação em Mészáros (2018, p.35) “A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer o conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva [...] mas gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.”

Para Marx, esse antagonismo de classes é que constitui uma organização sistêmica do capital, pela qual a Educação perpassa e atende aos interesses, neste caso, da classe dominante. Assim sendo, ela faz parte do sistema reprodutor do

capital, e não da classe dominada. A educação atende aos interesses de quem pode controlá-la, visto que ela é uma ação puramente racional e controlável. Ela funciona agindo no intelecto das pessoas, como afirma Mészáros (2018) ´que a educação no seu amplo termo é uma questão de “internalização” pela qual as pessoas passam de acordo com as suas atribuições no sistema social.

Em suma, a Educação, para Marx, pode transformar a realidade social tornando-a mais igualitária e humana, isso só é possível pela Consciência de Classes, que é o nível mais alto de interesse de uma classe, buscando uma totalidade dos indivíduos, que, no entanto, pela perspectiva do capital tende a ser uma Educação alienante (Uribe,1980)

Por outro lado, Weber (1864-1920) apresenta uma visão sobre Educação do indivíduo com ações socialmente diferentes de Durkheim e totalmente contrária à de Marx. A racionalização é o ponto principal da teoria weberiana. Faz menção a outros tipos de ações como as tradicionais e as afetivas. Weber preocupa-se em entender o comportamento, conduta e o sentido que os indivíduos dão às suas ações.

Uma sociedade estatal, necessita de um aparato estatal robusto que garanta a sua subsistência, assim pensa Weber sobre o Estado, ou seja para os padrões capitalista uma forma de perpetuação. Neste sentido, está a Educação como promotora desse aparato, que determinadas sociedades orientais já praticavam. Assim, dizia Weber (1971) que durante a monarquia na China exigia-se uma capacitação, uma certificação para o recrutamento entre eles. Existia um tipo de competição e o que tivesse o maior número de aprovações em exame, esse seria contratado para servir a monarquia. Indubitavelmente, Weber pensa num sistema educacional para as pessoas baseado na meritocracia, ou seja, de quem consegue ter mais acesso à Educação, à formação da razão intelectual, esse tem mais oportunidades de conquistar os melhores espaços sociais.

Apesar de racional, para o desencantamento, é uma racionalidade burocrática. Ianni (1997) ajuda a esclarecer esse conceito de educação em Weber, quando destaca que aos poucos a burocratização vai tomando conta das esferas sociais, agi calculadamente visando o lucro, a eficácia. As esferas da vida social estão fixadas na produtividade. Tudo está racionalizado do estado às atividades

intelectuais, burocratizam as ciências, tornando-as geradoras de tecnologia de todos os tipos a serviço da racionalização do mundo.

Corroborando com a conceituação de Educação em Weber, Rodrigues (2000) destaca as seguintes afirmações de que a educação é nada mais que a própria satisfação de realização de alguns seres humanos, que se preparam para tornarem-se agentes que a própria racionalização determinou. “A Educação Sistemática, passou a ser um pacote de conteúdos e disposições voltado para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar essas novas funções, de pilotar o estado, as empresas e a própria política, de um modo racional (Rodrigues, 2000, p. 75-76).

Desse modo, ao finalizar esse pensamento, evidenciou-se que a Educação para Weber está literalmente imbuída em formar especialistas em áreas específicas, a fim de atender as demandas sociais. Processo pelo qual as pessoas com deficiência enfrentam muitas dificuldades, sejam de cunho intelectual ou adequações físicas como acessibilidade.

Em outra perspectiva de educação, Pestalozzi (1746-1827), difere-se dos postulados anteriores. O conceito de Educação para as classes populares, se deu entre idas e vindas dentro de sua consciência moral em função do momento pelo qual passava a sociedade. Pestalozzi (*apud* Soëtard, 2010, p. 53-54) na sua obra Como Gertrudes instrui seus filhos, ele faz a seguinte ponderação após tomar para si a educação de um grupo de crianças abandonadas nas ruas por motivos diversos; dizendo que ao realizar atividades educativas com uma forma de tratamento acolhedor, assim, estas crianças desenvolviam sentimento de capacidade, de harmonia e da beleza de viver. A escola deixou de ser um compromisso desagradável e passa a ser realizado a partir de uma tomada de consciência. Entenderam que queriam, podiam e perseveravam, sentindo-se felizes, restabelecendo o poder de viver com alegria que outrora era ignorada por elas.

Pestalozzi entende que a Educação é um resultado puramente moral, não é o educador que lhe dá novos poderes e faculdades, mas lhe fornece alento e vida. Ele cuidará apenas que nenhuma influência desagradável traga distúrbio na marcha do desenvolvimento da natureza (Pestalozzi *apud* Gadotti, 1994, p. 93). Entende-se,

com estas duas alusões, que a Educação para ele deveria ser a formação integral do ser humano. Uma ideia que ajuda muito na formação dos alunos com alguma deficiência ou transtorno.

Na visão das correntes existencialista e fenomenológica, autores como Sartre e Merleau-Ponty, destacaram que existe um conceito de educação a qual se empreende a capacidade do indivíduo de transcender a cultura, a sociedade, e a encontrar-se a si mesmo, num exercício de auto formatação. Para isso o processo educacional social deve desconsiderar algumas concepções tradicionais, ou seja, requer uma nova visão de pensar o indivíduo, deve-se, portanto, evitar toda e qualquer "concepção rígida, simplesmente estatística, dos estádios da criança (por exemplo, falar da natureza da criança de tal idade) e toda a concepção rígida da psicologia dos sexos" (Merleau-Ponty *apud* Pinho, 2014, p. 09).

Destarte, é necessário o entendimento que a criança tem um potencial que precisa ser desenvolvido, mas sem que haja interferência de um adulto, este ser em desenvolvimento, não é um ser inexistente físico e cognitivamente *Ibid* (2014, p.07) "Este hiato entre a minha mão direita tocada e a mão direita tocante, entre o ouvir e o falar, entre um momento de minha vida táctil e o seguinte, não é, porém, um vazio ontológico, um não-ser: ele é envolvido pelo ser, total de meu corpo e pelo do mundo".

Questão como estas não se tratam, apenas, de um fenômeno, mas também, da concepção de Educação. Quando Ponty (*apud* Pinho, 2014, p. 08) salienta que o esquema corporal de uma criança fornecesse uma série de comunicação e relação com o meio e com seus pares, significa que a educação é uma relação de equivalência entre as pessoas, um exemplo seria então a forma de tratar as crianças e receber da mesma forma o tratamento vindo dela. Isso vai além de tratamento é um conjunto de ações que podem ser colocadas em práticas e ter respostas equivalentes.

De acordo com Pinho (2014, p. 09), "o que é determinante para a Educação é valorizar a sensibilidade, a corporeidade, a outridade (intersubjetividade), a linguagem específica e a mundaneidade (relação com o mundo) do sujeito que está em processo de aprendizagem." Entender que o indivíduo pressupõe um

poliformismo e não um caos, que os adultos não devem interferir nesse desenvolvimento caracterizando sua autoridade, mas propondo meios essenciais nas relações no ambiente, sejam relações físicas ou de comportamentos para o desenvolvimento das sensações que ele denomina de percepções, a Educação é um ato livre. Garantir a acessibilidade é também propor meios essenciais, é garantir a liberdade aos indivíduos.

Do ponto de vista do pragmatismo de John Dewey (1859-1952), sustentada pela corrente progressista, enfatiza que qualquer discurso deve ser avaliado a partir da sua função prática na vida social. Menezes (2006, p. 41) corrobora com a seguinte afirmação: “Para Dewey há uma relação orgânica entre inteligência e mundo, sujeito e objeto.” Faz um apelo a experiência do sujeito e a democracia como interação de liberdade para o desenvolvimento pessoal e social. Na concepção deweyana não deve haver nenhuma separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida, em condições integrais e educação fazem parte da mesma complexidade social.

Na contramão das três visões anteriores, está a Educação na perspectiva do estado positivista no conceito de Herbert Spencer (1820-1903) que a condiciona às garras da ciência e a outros três pilares: (1) crítica ao ensino tradicional; (2) a não intervenção do estado na educação; e (3) a classificação dos conteúdos e métodos usados nas escolas. Para Spencer (1888, *apud* Junior & Santos, 2022) tudo deve ser embasado na ciência, tudo a ciência explica e resolve. Para a conservação da vida e da saúde a ciência tem a saída, nas questões nacionais como a política, a ciência é a base. Nas produções agrícolas, industriais, intelectuais é a ciência. Positivista declarado, defendeu uma Educação vinda das escolas privadas para que os estudantes não tivessem interferência do estado para que não tivessem limitações interventivas nas técnicas necessárias à competição no mercado de trabalho.

Faz-se algumas referências aos educadores brasileiros, no que se refere a Educação na perspectiva do Brasil como república democrática, que tem como princípio a Educação como um direito de todos preconizado na Constituição Federal (CF) de 1988.

Para Gadoti (2013, p.02) “A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo.” O educador deve fazer o seu papel de protagonista da transformação educacional. O movimento que esta faz não é apenas um movimento repetitivo de engrenagens justapostas, mas é sobretudo de transformação.

Assim, “A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática” (Freire, 1992, p. 46). O autor acredita que a educação por si só não é política, tampouco a política é educação, mas para que a educação seja política e a política educação os educadores devem assumir realmente a Política da Educação no seu cotidiano.

Neste sentido, a Educação é sobretudo, uma prática política, uma ação política, um envolvimento, um compromisso social. Uma ação que garanta uma transformação, libertação e emancipação (Freire, 2021a; 2021b). Libertação no sentido de ver o lugar onde vive, e, a partir de uma ação reflexiva do indivíduo em relação a si e ao mundo, agir numa relação dialógica.

Para este autor, um dos processos fundamentais da Educação é de “Criando e recriando, integrando-se nas condições do seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura” (Freire, 2021b, p. 85-86). Nesta perspectiva, de acordo com a visão de Freire e de Gadoti, a Educação tem papel fundamental para a transformação social e individual do ser humano.

Contribuindo com a mesma concepção, veja como Saviani define sua clássica conceituação educativa, deixando ainda mais evidente a necessidade de uma proposta de Educação libertadora, afirmando positivamente que não há outra forma de construção da humanidade se não ela mesma mergulhando na sua própria história e vivenciar as mais significativas e verdadeiras aventura humana (Saviani, 2012). Como diria Paulo Freire, a educação não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas, estas por sua vez transformam o mundo.

Tani (2007) ajuda a compreender a importância da Educação para a formação do ser humano como um todo, pois para ele a Educação tende a ser o desenvolvimento integral da personalidade do educando, a Educação deve prepará-lo para a vida, não apenas uma vida individual, egocêntrica, mas em sociedade e para a cidadania.

Objetiva-se neste tópico salientar o que foi e o que é a Educação em diferentes tempos e visões, sobretudo dar ênfase no papel de transformação que esta tem sobre o universo, sobre as pessoas, não obstante, entender que a temática objeto deste estudo que é a acessibilidade das pessoas com deficiência sofreu e sofre transformações consequentes do movimento da Educação geral. De forma positiva a Educação deve contemplar a todos, assim como a Constituição Federal do Brasil no artigo 205 prevê, o acesso à educação com todos os direitos.

No próximo tópico vamos discorrer sobre a Educação Especial (EE) e a perspectiva inclusiva da Educação, a importância na vida de todos, destacando o direito e a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência.

2.2 Educação Especial e a perspectiva inclusiva

A Educação, no geral, foi se construindo dentro dos processos sociais, da evolução das comunidades e de suas necessidades, como vimos no tópico anterior. No entanto, por vezes, esta educação não tinha objetivos definidos de acordo com a sociedade que a constituía, no sentido de democratizá-la, ou seja, de torná-la um bem para todos. De outro modo, Educação Especial EE é fruto de caminhos realizados com lutas sociais. As opções tomadas para vida coletiva foram fundamentais para essa trajetória.

Em conformidade com Oliveira, Omote e Giroto (2008) estes afirmam que a sobrevivência faz parte do processo natural, seja individual ou em grupo, algumas destas ações foram se transformando em modelo para a sucessão da espécie, muitas vezes para benefício de quem tinha o poder, mas outras vezes para a proteção dos mais fracos conforme os interesses dos grupos. A partir dessas ações iniciam os cuidados com os mais fracos, fato estes que davam uma conotação diferente da qual era a lei natural do ser humano que eliminava os mais fracos por sua própria natureza.

Para estes autores, as sociedades vêm equacionando essas oposições, de forma a procurar integrar os indivíduos. Conforme os autores, essa caminhada leva em consideração as diferenças individuais como fenômenos importantes para a dinâmica da vida em coletividade.

A evolução da Educação Especial está intrinsecamente ligada à evolução do tratamento da pessoa com deficiência, de acordo com Aranha (2000) três modos distintos de tratamento podem ser identificados na história, a saber: (1) o paradigma da institucionalização; (2) o paradigma de serviço; e (3) o paradigma de suporte.

O paradigma de suporte de acordo com Oliveira, Omote e Giroto (2008, p.23) se constituiu esboçando-se na derivação mais ou menos natural do paradigma de serviços, que era dar treinamento capacitando as pessoas com deficiência para o convívio em sociedade. Já o paradigma de suporte intencionava-se a preparar a pessoa com deficiência também para o convívio na sociedade, e, para fazê-lo, havia um contrassenso, que era segregá-lo em ambiente restrito e especial. Em decorrência das críticas, novas concepções foram necessárias para transformar o modelo integracionista em ações que dessem às pessoas com deficiências as mesmas oportunidades de estarem em convívio com toda a comunidade.

Assim, surgiu o Modelo Social de interpretação da deficiência que tem suas origens nos movimentos sociais ocorridos no mundo inteiro, que ultrapassou os modelos da Antiguidade e Idade Média chamado de Moral ou Religioso e o modelo Médico ou Biomédico. O Modelo Social, para Oliveira (2022, p.20) “desloca as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência, advindas dessa condição, para o meio social no qual elas convivem”. Não centraliza as dificuldades nas pessoas com deficiência, por esta razão as dificuldades tendem a ter níveis de acordo com que o meio oferece de suporte às pessoas com deficiência. Desta forma, o que tende a avançar são as melhorias nas ações que a sociedade deve propor no sentido de dirimir as barreiras para que todos possam ter seus direitos garantidos, características semelhantes ao presenciado hoje, o de modelo baseado em direitos (Leme e Costa, 2016).

Após a Segunda Guerra Mundial, movimentos clamaram por um mundo mais justo, tanto econômica quanto socialmente, este movimento resultou na criação da carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações

Unidas, que em seu artigo 2º ONU (1948) declara que, “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou **de outra natureza**, [...], **ou qualquer outra condição**.” (Grifo nosso). Estabelece proclamada que ninguém deve ficar refém do outrem ou governo, ao direito à liberdade, e este é inerente ao ser humano e que "toda pessoa tem direito à educação" (ONU, 1948), proporcionando condições necessárias para o acesso e permanência nas escolas.

A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975, define que o termo "pessoa deficiente" refere- se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

A terminologia empregada em algumas legislações utiliza o termo “pessoas portadoras de deficiência”, inclusive a (CF) de 1988. Mas a partir da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência e seus protocolos assinados em 30 de março de 2007, cujo o Brasil é signatário pelo Decreto nº 6.949 de 2009, essa terminologia foi modificada e passou ser adotada a seguinte expressão **“pessoas com deficiência” (PCD)**, a terminologia foi fruto de discussões nas reuniões e tem por motivo maior, destacar a pessoa com deficiência. Para esta convenção e reafirmado no decreto supracitado, PCD é aquela que têm “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Brasil, 2009b).

Com este decreto as legislações, normas e as políticas voltadas ao público em questão passaram a adotar a nomenclatura PCD, assim também menciona a LBI com um acréscimo da palavra “mental”, no Art. 2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Isto posto, faremos uso deste termo no

escopo desta pesquisa, com ressalva aos mencionados nos documentos oficiais e científicos.

Acompanhando esse processo de transformação da sociedade em relação à PCD, o próprio termo deficiência não deve ser assumido como definitivo, pois o conceito do termo está em constante evolução, contudo, a condição de deficiência resulta da interação da pessoa com deficiência e as barreiras nas atitudes e no meio que impedem de participar das ações e práticas com eficácia, desta forma compreende-se que a deficiência não é atributo da pessoa mais do meio no qual ela convive (Brasil, 2012)

Uma outra informação importante e esclarecedora sobre as pessoas com deficiência, proveniente da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2023) nos diz que:

> *La discapacidad forma parte del ser humano y es consustancial a la experiencia humana. Es el resultado de la interacción entre afecciones como la demencia, la ceguera o las lesiones medulares, y una serie de factores ambientales y personales. Se calcula que 1300 millones de personas, es decir, el 16% de la población mundial, sufren actualmente una discapacidad importante. Esta cifra está aumentando debido al crecimiento de las enfermedades no transmisibles y a la mayor duración de la vida de las personas. Las personas con discapacidad constituyen un grupo diverso, por lo que sus experiencias vitales y a sus necesidades en materia de salud se ven afectadas por factores como el sexo, la edad, la identidad de género, la orientación sexual, la religión, la raza, la etnia y la situación económica. Las personas con discapacidad mueren antes, tienen peor salud y experimentan más limitaciones en su actividad cotidiana que las demás (OMS, 2023).*

Na IX Assembleia da OMS, ocorrida em 1976, esta entidade definiu os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem dentro da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidade e Desvantagem (CIDID).

Este conjunto de informações da OMS, define as características de deficiências que são baseadas no modelo biopsicossocial, cuja discussão permeia as diversas áreas do conhecimento em virtude de suas concepções epistemológicas, Diniz (2007). No sentido de esclarecimento, a OMS em 1976, definia os termos baseados no modelo médico, mostrados no quadro a seguir:

Quadro 1. Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem.

Conceituação	
Deficiência	Perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou

	anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.
Incapacidade	Restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.
Desvantagem	Prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou incapacidade, que limita ou impede desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Fonte: OMS (1989).

Devido às duras críticas e debates acadêmicos entre o modelo médico que presumia a normalidade como parâmetro e, de outro lado, o modelo social que potencializa o indivíduo com deficiência, eximindo deste toda e qualquer responsabilidade de não participação nos direitos, em geral, como pessoa humana, debatidas pelas autoras Diniz, (2007) e Oliveira et al. (2021), a OMS revisou a sua classificação, e, em 2002, publicou a *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, que no Brasil tem a sua tradução como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Integra os modelos médico e social, em várias perspectivas de funcionalidade utilizando a abordagem biopsicossocial e chega a uma síntese concreta das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social (Guerreiro, 2019).

A OMS buscou estruturar as prioridades da CIF em duas partes: 1) Funcionalidade e Incapacidade; e 2) Fatores Contextuais. Cada parte tem dois componentes, veja o quadro 2 abaixo:

Quadro 2. Visão Geral da CIF.

	Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade		**Parte 2: Fatores Contextuais**	
Componentes	Funções e estruturas do corpo	Atividades e participação	Fatores ambientais	Fatores pessoais
Domínios	Funções do corpo e estruturas do corpo	Áreas vitais (tarefas, ações)	Influências externas sobre a funcionalidade e incapacidade	Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
Construtos	Mudanças nas funções do corpo (fisiológicas) Mudanças nas estruturas do corpo (anatômicas)	Capacidade de execução de tarefas num ambiente habitual Desempenho/execução de tarefas no ambiente habitual	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa
Aspectos positivos	Integridade funcional e estrutural	Atividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
Aspectos negativos	Deficiência	Limitação da atividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

Fonte: OMS (2008).

Caracterizar as pessoas com deficiência a partir do modelo biopsicossocial, não as tornam partícipes dos movimentos sociais ou dos direitos adquiridos, é necessário que os governos e a sociedade, em geral, propiciem a esta população condições para o exercício da cidadania, como afirma Matos (2013) que a cidadania não existe por si só, ela deve ser vivenciada, ela não é um ponto de chegada ou de partida, mas é a própria natureza humana que a estabelece como fundamento de liberdade e direitos construído nas relações sociais e individuais, formadores de sua própria identidade.

No Brasil, de acordo com o último censo de 2022, gerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população brasileira é de 203.062.512 pessoas, sendo que 8,9% dessa população de 2 anos ou mais de idade, ou seja, 18,07 milhões têm alguma deficiência, segundo os tipos de dificuldades funcionais. A Região Norte tem 8,4% desta população. Um dado alarmante, e que persiste é sobre o analfabetismo das pessoas com alguma deficiência, este mantém-se alta e chega aos 19,5% desta população acima dos 15 anos de idade (Brasil, 2022, p.4).

O Senso da Educação Básica de 2022 gerado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta um número

expressivo de alunos público da Educação Especial de 1.527.794[2] matriculados em escolas das redes federal, estaduais, municipais e privadas. Sendo que destes, 1.372.985 estão em classes comuns e 154.809 em classes exclusivas. Classes comuns são classes das escolas regulares que atendem a todos os alunos com ou sem deficiência e/ou transtornos, as classes exclusivas são classes constituída na PNEE (1994) como sendo: “Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial”.

Quanto ao tipo de deficiência os números são seguintes, abaixo na tabela 1.

[2] O total de alunos não equaciona com o total de Deficiências, Transtornos e Altas habilidades e/ou Superdotação. *

Tabela 01. Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.*

Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades / Superdotação
7.308	80.429	20.669	40.294	628	158.371	914.467	86.341	429.521	26.815

Fonte: INEP 2022.

Entre os 10 tipos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação apresentados pelo INEP, os alunos com as Deficiência Física e Deficiência Visual estão entre a terceira e quarta posições com maior prevalência matriculados nas escolas da Educação Básica, representando 13,9% do total de alunos matriculados. Os dois maiores números estão com a Deficiência Intelectual e o Transtorno do Espectro Autista, equacionando um percentual de 76,1%, os 10% restante estão para as demais deficiências e Altas Habilidades e/ou Superdotação.

Apesar das políticas e dos movimentos voltados para que a Educação tornem-se igualitária e equitativa, deparamo-nos com muitas dificuldades enfrentadas pelas PCD. Este público, de acordo com a PNEEPEI, Brasil (2008), enfrenta nas instituições escolares muitas dificuldades e barreiras que geram inúmeros problemas como evasão escolar, abandono escolar, reprovações e outros.

2.2.1 Conceitos e definições das deficiências:

Muitas são as causas das deficiências, e elas podem ser em várias partes e situações do corpo. As pessoas podem conviver sem muitas dificuldades com algumas delas, porém, outras não. Como conceituado no tópico acima, a deficiência é uma perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que pode ser temporária ou permanente. As anomalias refletem um estado patológico, geram distúrbios ou perturbação no órgão (OMS, 1989).

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar a opinião da pessoa com deficiência sobre a acessibilidade e terão como variáveis duas deficiências, a Deficiência Física e a Deficiência Visual, por esta razão vamos nos dedicar a eles neste estudo.

a) A Deficiência Física - DF:

Referente a dados quantitativos segundo o portal da Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde do Brasil, no país há cerca de 13 milhões de pessoas com deficiência física (DF). Estas pessoas estão distribuídas em diversas áreas da sociedade, com estudos, trabalho, famílias e outras frentes, contudo muitos destes ainda se encontram em condições de desamparo social, outrossim, apesar de estarem nas escolas, por motivos vários, as pessoas com deficiência ainda sofrem muitos descasos, preconceitos e discriminações nesse ambiente que deveria acolhe-los de forma digna. Souza (2014) diz que na escola estão presentes todas as áreas da sociedade, é na escola que encontram- se refletidas todas as manifestações sociais como os aspectos econômicos, políticos, culturais, de poder e opressões, e também, manifestações de preconceitos e discriminações.

Mas o que é a Deficiência Física?

Para dar essa resposta embasar-se-á no Decreto-Lei nº 5.296/2004, Brasil (2004) que define como uma desajuste total ou parte de um ou mais segmentos do

corpo humano, ocasionando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

De acordo com Giacomini *et al*. (2010) ausência de alguma parte do corpo, seja por amputação, má formação congênita, lesões ou alterações funcionais neurológicas ou ainda deformidades ósseas e musculares podem ter como sequela dificuldades no controle e na amplitude de movimentos, na sustentação da postura, no equilíbrio e na mobilidade. Essas dificuldades que podem aparecer estão ligadas à falta de acessibilidade no ambiente, nas atitudes das pessoas a partir da concepção biopsicossocial. O quadro 3 apresenta a definição das deficiências supracitadas.

Quadro 3. Classificação das alterações do corpo humano.

Deficiência	Definição
Paraplegia	Paralisia total ou parcial da metade inferior do corpo, comprometendo as funções da perna
Paraparesia	Perda parcial das funções dos membros inferiores
Monoplegia	Perda total das funções motoras de um só membro, superior ou inferior
Monoparesia	Perda parcial das funções motoras de um só membro, superior ou inferior
Tetraplegia	Paralisia total ou parcial do corpo, comprometendo as funções dos braços e pernas
Tetraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores
Triplegia	Perdas total das funções motoras em três membros
Triparesia	Perdas parcial das funções motoras em três membros
Hemiplegia	Perda total das funções motoras de um hemisfério, direito ou esquerdo
Hemiparesia	Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo, direito ou esquerdo

Fonte: Macedo (2008)

De acordo com Souza (2014, p.54), as condições das pessoas com DF têm melhorado, muito em função dos avanços científicos e sociais “com o avanço da

medicina e dos recursos de Tecnologia Assistiva, dependendo do caso, as pessoas com deficiência conseguem ter uma vida independente com a ajuda de próteses, cadeiras de rodas ou outros aparelhos auxiliares." Desta forma, é possível que uma pessoa com deficiência possa viver em condições satisfatórias e exercer suas funções sociais. A importância da acessibilidade nos ambientes é fundamental para que isso ocorra com dignidade.

As melhorias de condições de acesso a serviços para este público, sua interação e participação depende muito do que se conhece sobre a deficiência e as estratégias a serem pensadas e empregadas em todas as esferas macro e micro, com abrangência à sala de aula, (Souza, 2014). O autor é um dos grandes ícones do movimento em defesa e promoção da pessoa com deficiência da Região Amazônica, tem em seu rol várias obras, destaque algumas neste trabalho.[3]

Outras questões importantes devem ser tratadas nos seus pormenores, talvez não seja nesta pesquisa, mas em outra, considerando os aspectos específicos dos materiais, equipamentos e recursos de sala de recursos multifuncional, para o Atendimento Educacional Especializado AEE. Sua usabilidade, necessidade nas aplicações e interações com os conteúdos, como a Tecnologia Assistiva com próteses e órteses, adaptações em materiais pedagógicos e mobiliários quanto nas estruturas dos prédios (Brasil, 2008).

b) Deficiência visual - DV:

De acordo com o Decreto-Lei nº 5.296 de 02/12/2004, Brasil (2004) a Deficiência Visual divide-se em dois estágios: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, contando com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual

[3] Acessibilidade comunicacional: a produção do núcleo de tecnologia assistiva do IFAM em obras didáticas e paradidáticas. 2018.
Educação inclusiva no contexto amazônico: formação e práticas docentes entre rios e florestas. 2018
Deficiência e Política Pública: reflexões sobre humanos invisíveis. 2016
Acessibilidade e Inclusão: mosaico de experiências em ambientes de aprendizagem. 2015
Mobilidade urbana na cidade de Manaus: um estudo de caso das condições e qualidade dos espaços de circulação de pedestre avenida Rio Negro no bairro Mauazinho. 2015.
Políticas Públicas Inclusivas: A Experiência do Projeto Curupira do IFAM. 2014

em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004).

A visão monocular, com o Decreto-Lei nº 14.126 de 22 março de 2021**,** passa então a ser considerada DV, assim descrito no Art. 1º "Fica a visão monocular classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais."

Na baixa visão, como definido acima, existe a perda na acuidade visual e no campo visual, em conformidade com Domingues *et al.* (2010) a acuidade visual e campo visual são, respectivamente, Acuidade visual - AV. é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos. Esta medida é obtida mediante o uso de tabelas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem os óculos.

Nestas situações complexas de compreender as pessoas com deficiência visual, incorremos em falhas, em negligenciá-los, tanto na escola quanto na vida social em geral, ocasionando o insucesso destas pessoas. No caso da baixa visão, a avaliação é realizada por meio de aspectos quantitativos e qualitativos, ou seja, por meios de testes padronizados e por meios de outras observações nos aspectos comportamentais da visão (Domingues *et al.* 2010)

As autoras mencionadas anteriormente, explicam que a baixa visão pode levar a perda de campo visual e comprometer a visão central ou periférica. O campo visual corresponde a área total da visão. Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída, e a visão de cores pode ser afetada [...] no campo visual periférico pode ocasionar dificuldades para o reconhecimento de seres e objetos, dificultar a orientação e mobilidade (Domingues *et al*. 2010). Por isso se faz necessária a acessibilidade estar presente em todos os ambientes, para facilitar a vida da pessoa com Deficiência Visual.

Devido à complexidade de características da DV é muito importante fazer uma boa avaliação funcional da visão sobretudo para as pessoas com baixa visão. De acordo com Sá; Campos e Silva (2007), esse público é o que mais enfrenta dificuldades educacionais, visto que as razões podem ser diversas para a sua baixa visão, sendo assim necessitando de atendimento diversificado, entre eles os recursos ópticos e não ópticos, metodológicos e atitudes inclusivas. Para os alunos com

cegueira são necessários o uso do sistema para escrita e leitura Braille; Soroban para o registro matemático e demais recursos e estratégias metodológicos entre eles, os de alta tecnologia.

Perfazendo este percurso, apresentam-se as duas deficiências que são variáveis de nosso estudo e complementamos com uma breve reflexão de cada uma, no que tange a inclusão escolar dos alunos, público da Educação Especial. No entanto, estes saberes sobre a educação das pessoas com deficiência não são suficientes para garanti-los com uma educação equitativa dentro dos direitos que lhes são dispensados.

Como dito, os movimentos sociais incentivaram outras ações em benefício das PCD, segundo Oliveira (2022, p.21) expressões como *Educação Inclusiva* passaram a ficar mais conhecidas, principalmente na década de 60, que foi quando os movimentos sociais liderados por militantes com deficiência, que é o caso do sociólogo Paul Hunt, publicou sobre o tema, e, a ele também é atribuído a primeira manifestação política das PCD na Inglaterra.

Para a autora supracitada, esses movimentos foram importantíssimos. No Brasil ela considera o de maior impacto o Movimento de Vida Independente (MVI), em 14 de dezembro de 1988. O Movimento “de” e não “para”, ou seja, feito pelas pessoas com deficiência, como o lema do modelo social de deficiência “nada sobre nós, sem nós”. Este que acompanhou a valorização da Carta Magna do Brasil - também conhecida como Constituição Cidadã - declarou que todos são iguais perante a lei, esta deu às pessoas com deficiência maior valorização. Em seu artigo 208, trata do assunto, ressalvando que a educação da pessoa com deficiência deve ser preferencialmente em rede regular de ensino. [...] o dever do Estado com a educação será este efetivada mediante a garantia de “III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF 1988, 2000, p. 119).

A Educação Especial incentivada por movimentos internacionais de direitos humanos ganhou espaço de discussão e implementação como Política Nacional de Educação Especial na PNEE de 1994, “compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais” (Brasil, 1994, p. 07). No entanto, o direito à

igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado e consequentemente não cumprindo o seu objetivo.

A PNEE traz de forma tímida para as pessoas com deficiência a opção de escolha, mesmo que para fazer parte deste ambiente escolar fosse necessário comprovar algumas habilidades e mesmo assim estar em uma sala separada, demonstrava algum sinal de avanço em comparação aos tratos anteriores.

Por conseguinte, a EE foi contemplada com um capítulo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96 no Art. 58, Brasil (1994) “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” É uma modalidade transversal de educação, ou seja, perpassa todos os níveis de ensino, e contará com o suporte de apoio especializado, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos para atender à necessidade deste público. Assegura a formação de professores e demais serviços sociais para as pessoas com deficiência.

As possibilidades de uma educação especial de qualidade, ou tentativas de qualidade não se esgotam nos postulados, muitas ações e movimentos estão em constante devir. A educação, nesse sentido, transita num paradigma atual que é o da inclusão, e baseada nessa perspectiva consideramos que abordar a educação inclusiva é tratar necessariamente da educação enquanto direito universal, resultado de uma conquista social, e da diferença como um dado da realidade humana que se expressa nas práticas da educação escolar (Figueiredo, Boneti e Poulin, 2017, p. 962).

A Educação Inclusiva deveria constituir um eixo transversal do projeto político pedagógico em vez de um apêndice. A expectativa depositada na elaboração de um projeto integral, universal e transversal implica alcançar níveis importantes de cooperação interinstitucional, intersetorial e interdisciplinar (Battistella, 2015)

Nas últimas décadas os movimentos sociais e a Ciência vêm contribuindo para que as pessoas com deficiência tenham mais possibilidade de ter uma vida mais independente e com mais qualidade. O acesso e a participação efetiva na vida social e no trabalho são notoriedades na construção das políticas públicas, frutos das lutas sociais e dos avanços nas pesquisas científicas, porém, no que se refere à

escolarização, no acesso, permanência e participação, muito há de se fazer para efetividade (Sadin, 2018).

As políticas sociais voltadas à escolarização para todos é uma realidade, sua efetivação e qualidade ainda são questões de amplo debate no meio acadêmico-científico devido ao paradoxo com as questões naturais e sociais (Mantoan, 2006). De acordo com a mesma autora as ações justas para as pessoas com deficiência só deixam de ser utopia quando acontecem na prática, não só no papel.

A escola inclusiva deve acolher todos os seus alunos, independentemente, de suas condições sociais, emocionais, linguísticas, entre outras (Mantoan, 1998). Apesar dos esforços das políticas públicas buscarem resolver os problemas das diferenças e igualdade, garantias constitucionais, não conseguem resolver a realidade social diversa, ou melhor dizendo, as desigualdades sociais. Para a autora, isto significa que na prática a educação escolar não chega a todos da mesma forma com os mesmos direitos consolidados, devido às questões que não dependem somente das políticas públicas de inclusão, mas de um conjunto de fatores socioculturais.

A Declaração de Jomtien, liderada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO,1990), proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), reafirma a educação como direito de todos, considerando como uma iniciativa necessária para o desenvolvimento social, econômico e cultural. “O objetivo principal do documento é desenvolver um plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, com isso, universalizando a educação e viabilizando a igualdade” (Silva, 2012). Outro marco que contribuiu para a igualdade de condições e acesso escolar, foi a Declaração de Salamanca UNESCO (1994), documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, trazendo como objetivo a atenção educacional aos estudantes da educação especial, que atribuem a este público princípios pedagógicos que beneficiem ao aluno, assumindo que as diferenças e adaptações precisam corresponder com as necessidades individuais de aprendizagem.

A Convenção de Guatemala, denominada Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência da Organização dos Estados Americanos, OEA (1999), que no Brasil foi transformada no Decreto presidencial nº 3.956 de outubro de 2001, ratifica os direitos

humanos e as liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, com fim a eliminar todas as formas de discriminação. Para alcançar seus objetivos, os Estados deveriam tomar medidas de todas as naturezas, como os direitos educacionais, para garantir a eliminação da discriminação (Brasil, 2001). Ademais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência UNICEF (2006), que no artigo 3, destaca nas alíneas, c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade (UNICEF, 2006). Dessa maneira, o contexto legal abordado pelo qual transita a Educação inclusiva e a Educação Especial ajuda a compreender o quanto as pessoas com deficiência têm conquistado seus direitos.

Os imperativos internacionais não são suficientes para garantirem satisfatoriamente esses direitos. Em relação a este aspecto, Sassaki (2016), naquele recorte temporal, comentava sobre os dez anos da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da UNICEF, realizada em 2006, onde afirmava que: “Ao refletirmos sobre o que pode ser realizado ao longo dos dez anos da Convenção, já sabemos que muito pouco do que está contido nesses documentos foram efetivamente cumprido”, no seu ponto de vista via que pouco havia mudado e pedia mais empenho de todos para que houvesse implementação com urgência das políticas públicas para com as pessoas com deficiência.

Por outro viés, de interpretação dos movimentos em prol da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE) em 2008, a educação para todos, ganha uma nova aliada com garantia de diretrizes para a inclusão. Alguns anos depois o Brasil celebra a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em 2015, que reforça os direitos e garantias das pessoas com deficiência em várias áreas, incluindo a educação. (Neves, 2024)

Avanços foram notados, significativamente, na sensibilização da sociedade e na melhoria da acessibilidade em relação às questões da educação especial, estruturas físicas e recursos digital ajudaram muito na melhoria desse processo. No entanto, o Brasil ainda precisa avançar nessa direção. Estas amostras ratificam um caminho árduo e dinâmica da Educação Especial no Brasil, por vez que as melhorias aparecem e os desafios, também. (Neves, 2024)

O Brasil é signatário das principais convenções das Nações Unidas, pois já reconhecia o direito das pessoas como iguais e inalienáveis desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), evidenciando o direito de todos à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Brasil (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, Brasil (2008), manifestam legalidades e orientações acerca da inclusão escolar, de modo que esses direitos possam ser usufruídos por todos.

Para a PNEEPEI, a inclusão destes alunos na escola é um marco para a mudança de paradigma educacional. Esta se fundamenta na concepção de direitos humanos, "que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (Brasil, 2008, p.09).

Esta política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve orientar os sistemas de ensino para garantir os direitos à educação com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, e deverá ofertar o atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A importância da aplicabilidade desta política é fundamental para efetivação dos direitos escolares das pessoas com deficiência. São muitas as prerrogativas e recomendações a serem aplicados para que de fato aconteça a implementação da PNEEPEI relacionados ao acesso e à participação destes alunos, inclusive dando continuidade em seus estudos nos níveis mais altos de ensino. Uma das prerrogativas é a necessidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE, que é um serviço essencial para o público da Educação Especial. Nos termos da Resolução 04, de 02 de outubro de 2009. O AEE caracteriza-se como função complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência ou transtornos, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento e aprendizagem. (Brasil, 2009c)

Além das diretrizes operacionais da Resolução 04/2009, a EE Inclusiva e o AEE obtiveram novas orientações com o Decreto 7.611, de 17 novembro de 2011, Brasil (2011). O Art. 1° direciona a responsabilidade que os Estados devem ter com a educação das pessoas, público da educação especial com diretrizes colaborem efetivação desta educação para as pessoas com deficiência, devendo garantir a inclusão educacional com um sistema sem descriminação e com igualdade de oportunidade em todos níveis. No art, 2º, menciona o AEE ao público da EE como uma garantia de serviços de atendimento com recursos de acessibilidade nas atividades pedagógicas, organizados e contínuos. Na íntegra do decreto podemos identificar as formas de prestação do serviço do AEE, que vão das práticas pedagógicas em sala de recursos e sala regular às parcerias com as famílias, interinstitucionais e demais políticas públicas.

Ao encontro desse diálogo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, preconiza: “assegurar e a promover, em condição de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania” (Brasil, 2015, p.01). Manifesta a necessidade de romper as barreiras da acessibilidade nas escolas quando preconiza, em seu capítulo IV do Direito à Educação no Inciso XVI, que é necessário a “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes à todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (Brasil, 2015, p. 07). Entretanto, as dificuldades de locomoção em meios de transportes, as barreiras arquitetônicas, barreiras urbanísticas, metodológicas, atitudinais, comunicacionais e outras, revelam uma dicotomia entre legislação em vigor e sua aplicação no cotidiano das pessoas com deficiência nas escolas e entre outras circunstâncias (Sassaki, 2005)

Tais ausência desses direitos levam os alunos a um nível baixo de satisfação com os serviços e as relações interpessoais dispensados a este público. Para Silva et al. (2021, p.18) as estratégias educacionais devem estar a contento dos alunos e o que mais aumenta a satisfação e o desempenho nos índices escolares é como os serviços são ofertados pelas escolas. E, quanto maior a satisfação com a escola, maior o desempenho escolar. De acordo com Andrade e Mendes (2015), as adaptações estão acontecendo, mas a variedade de barreiras encontradas ainda é

preocupante e demonstram que as políticas de inclusão escolar precisam acontecer com mais rigor, no sentido de realmente promover uma educação de qualidade, e que seja para toda a comunidade escolar.

A escola deve ser lugar de fala, é onde os sujeitos alunos podem ter voz e vez. É um lugar de humanidade, de respeito. É necessário que ela proporcione condições para os alunos e que as demais pessoas possam entende-los e respeitá-los como seres humanos com as suas diferenças. Neste sentido, corroborando com esta percepção, Uchôa e Chacon (2022, p.15), desejam a escola sendo a que "possa ser um lugar onde as pessoas aprendam a ser "pessoas" é preciso superar visões patológicas da deficiência que limitam os sujeitos e legitimam os discursos de exclusão."

Desta forma, conclui-se este capítulo, tendo uma visão do processo da Educação Especial e a perspectiva inclusiva desde suas concepções, passando pelos imperativos legais e a intervenção do paradigma da inclusão de forma a tentar equiparar os direitos a todos conforme às suas necessidades. Daí as escolas como agentes preponderantes desta mudança e sendo a acessibilidade uma possibilidade dada aos alunos com deficiência do direito à garantia de uma educação de qualidade e respeito às diferenças.

2.3 Contextualizando a acessibilidade

O termo em questão tem sido recorrente nas discussões desde o século passado até aos dias atuais. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas de 1948, ganhou repercussão por fazer parte do processo da inclusão social do direito de ir e vir com liberdade, como destacado no preâmbulo da declaração: "Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (ONU, 1948).

De acordo com Leme e Costa (2016), de certa forma a DUDH "retrata, acertadamente, a oposição da sociedade às barbáries cometidas pela humanidade. Portanto, antes de tornar-se um texto jurídico, constituir-se como lei, esta declaração foi constituída sob a forma de movimento social, de tensões históricas que propalam novos modos de sentir e pensar.

Apesar de a DUDH proclamar os direitos iguais para todos, é conteúdo de reflexões no que tange às realidades sociais nas quais vivem as pessoas. Ou seja, não se dá garantia a todos de usufruírem de tais direitos onde não se tem o mínimo necessário para viver, é um processo que requer transformação.

Em outros termos, a DUDH não consegue ultrapassar os limites e as marcas da sociedade ocidental, sempre com os enraizamentos do modelo hegemônico de sociedade: “Em suma, é a celebração do múltiplo para sedimentação do único, isto é, dissimula as relações de desigualdade de poder, propalando a relação de igualdade entre os povos e os indivíduos” (Leme e Costa, 2016, p.669).

Por outra visão a DUDH, gerencia a contemplação dos direitos jurídicos, fortalecendo o modelo de interpretação da deficiência baseado em direitos. Neste ínterim, a CF/1988, traz no texto as ideias das correntes ideológicas que compunham a Assembleia Nacional Constituinte, de um lado os defensores de uma Constituição com perfil social e de outros os defensores das posições liberais (Leme e Costa, 2016). Neste sentido é que temos uma Constituição que assume os pensamentos das duas correntes, onde podemos verificar o anúncio de valores fundamentais, o da liberdade, o do bem-estar e da igualdade.

O sentido de igualdade assumido pela CF/1988 não se refere a um mero conceito formal de cunho liberal [...] do século XVIII [...] de ter o mesmo tratamento perante a lei, [...] o Princípio da Igualdade que consta, por exemplo, nos artigos 5º e 205º da CF/1988, tem como objetivo, se não acabar, ao menos reduzir as desigualdades econômicas e sociais e, deste modo, promover a justiça social (Leme e Costa, 2016).

O artigo quinto da CF prevê que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e outro. E o artigo duzentos e cinco defende que a Educação é um direito de todos preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Isto significa, que a constituição pelos seus constituintes, tiveram a preocupação de dar ao menos em forma de ordenamento jurídico o direito à Educação e ao trabalho, uma proposta que ficou bem definida na lei.

Tavares (2003) corrobora com a seguinte explicação da igualdade material, que esta deve estar vinculada à dignidade da pessoa, esta igualdade não compromete o Estado a distribuir bens para tornar todos iguais, mas exige que este assegure as condições mínimas necessárias às pessoas contra uma existência degradante. A igualdade de oportunidade pressupõe, como valor, não a igualdade simétrica, mas a inexistência da desigualdade que humilha e desonra.

O que se explicitou não deixa dúvida de que o ser humano deve ter seus direitos individuais, de acordo com as suas necessidades e as oportunidades disponíveis para que possa construir e usufruir de sua dignidade. Neste sentido, cabe ao Estado articular as políticas de implementação da igualdade social incluindo a igualdade educacional como previsto na CF/1988, que assegura em seu Art. 205 “O direito de todos à educação” e a “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Para Arendt (2012), “apenas uma soberania nacional teria capacidade de assegurar a fruição do rol desses direitos, não para um ser abstrato; o destinatário é o titular de nacionalidade que garanta esses direitos”. Aqui, a autora que viveu as privações de liberdade, denota que não é somente a formalidade de um ordenamento jurídico que dará a todos os seus cidadãos os seus direitos, mas uma soberania feito por pessoas que comprometidas e capazes da empatia, pode assegurar tais equidades de direitos.

Este trabalho não quer discorrer somente nos aspectos constitucionais formais dos direitos das pessoas com deficiência, mas quer entender como estes direitos estão sendo empregados na vida delas. Alguns desses direitos são os direitos de ir e vir com liberdade, de se comunicar, de ser respeitado na sua diferença, e o da acessibilidade.

No que se refere ao direito à acessibilidade, este deve ser imprescindível em todos os ambientes, comprometidamente incorporado ao ambiente escolar de forma que se torne comum, sempre presente e que possam ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Sassaki (2005) e Sassaki (2009) preceitua que se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência. E quanto aos usuários, são considerados todos, incluindo idosos, obesos, grávidas, mães com bebês, pessoas com mobilidade reduzida, crianças e também pessoas com deficiência.

Em conformidade a Carletto e Cambiaghi (2007) o Desenho Universal preza por um movimento que é para todos ao mesmo tempo. Assim a educação aspira a este mesmo movimento. Uma educação para todos, onde o currículo seja para todos, as metodologias e suas técnicas, sejam para todos, onde a escola e seus ambientes sejam para todos, que todos tenham acesso e dentro de todos os contextos possa ter a acessibilidade. Aqui tratar-se-á destes dois últimos conceitos, acesso e acessibilidade e com maior ênfase neste último.

De certa forma, esses conceitos estão relacionados, porém tem significados diferentes, conforme esclarecido por Manzini.

O termo “acesso” significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão, [...] parece refletir um desejo de mudança [...] busca a algum objetivo [...] processo para atingir algo (Manzini, 2005). Indo além, o sentido do termo acesso pode ser o de adentrar em algum espaço ou ingressar em algum serviço. Pode ter o significado de conseguir obter uma informação. Pode significar sair de um nível e ingressar em outro: ingresso no mercado de trabalho, ingresso no ensino superior.

O termo “acessibilidade” refere-se às condições concretas e palpáveis, que podem ser medidas, legisladas e cobradas judicialmente (Manzini, 2015). Esta se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado (Manzini, 2005). Compreendendo este entendimento sobre os termos acesso e acessibilidade, Guerreiro (2019) sintetiza a fala do autor na seguinte forma: “acesso sinaliza um desejo de mudança e a busca a algo objetivo, enquanto acessibilidade é algo mais concreto e palpável”.

Neste sentido, o Decreto regulamentar nº 5.296 de 2004, compreende a acessibilidade como condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004), revelando uma necessidade perene, como parte existencial do ser humano, como sendo a extensão da sua vida pessoal e social.

De tal modo, buscando a atender as pessoas e dar a dignidade existencial, a Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo 3º, impera que:

> I -acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Para identificar e enfatizar melhor a acessibilidade, Sassaki (2009) classifica-a em seis dimensões que podem fazer parte da vida das pessoas. Veja no quadro 04 a seguir:

Quadro 4. Dimensões da Acessibilidade.

Arquitetônica	(sem barreiras físicas);
Comunicacional	(sem barreiras na comunicação entre pessoas);
Metodológica	(sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.);
Instrumental	(sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.);
Programática	(sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e
Atitudinal	(sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência)

Fonte: Sassaki (2009, p.01-02). (Adaptação e grifo nosso)

A aplicabilidade dessas dimensões da acessibilidade, como dito anteriormente, são fundamentais na vida das pessoas, principalmente das que tem deficiência. Fazem parte dos direitos adquiridos e necessários para a dignidade como ser humano, e no contexto escolar fazem parte do conjunto pedagógico que beneficia a todos. A inexistência da acessibilidade é impeditiva, é discriminatória e impossibilita o indivíduo de exercer sua cidadania e suas capacidades individuais.

Sassaki (2009, p. 02-06), exemplifica tipos de acessos dentro das seis dimensões da acessibilidade voltadas para Educação. Apresentaremos as três dimensões que elegemos para esse estudo, que são: (1) arquitetônica, pois no campo da acessibilidade é fundamental a sua existência; (2) comunicacional, por ser necessária para uma comunicação eficaz utilizando diversas formas de comunicar-se;

e (3) atitudinal, por ser a que demonstra o quanto os seres humanos são capazes de serem empáticos, de se importar com o próximo.

Quadro 5. Dimensões da acessibilidade e tipos de acesso na educação.

Dimensão da acessibilidade	Dimensão da acessibilidade na educação
Arquitetônica	Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).
Comunicacional	Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.
Atitudinal	Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo.

Fonte: Sassaki (2009). Adaptação e grifo nosso.

As condições de acessibilidade presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, e precisam refletir uma atitude de luta contra a exclusão, mas, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada (Manzini, 2005). Para “barreiras” conceitua-se como “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e

a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (Brasil, 2004, p. 61).

A escola como ambiente educativo inclusivo requer condições que garantam o acesso e a participação autônoma de todos os alunos às suas dependências e atividades de formação. “A inclusão escolar não afeta apenas as questões pedagógicas, mas ações reais no sentido de dar condições aos alunos, deve contar com uma infraestrutura física e operacional compatível com a capacidade de as diferenças diferirem infinitamente” (Brasil, 2009, p.09).

Souza (2017), em sua obra “Acessibilidade e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida na Escola Pública”, afirma que, é possível observar o fato, da grande maioria das escolas não estarem aptas para receber o aluno com deficiência e/ou mobilidade reduzida devido à falta de estrutura. Reforça que há muitos discursos políticos e poucas ações no sentido em se fazer cumprir os ordenamentos jurídicos, dispositivos legais e normativos, os quais apoiam e defendem a todos o direito de igualdade, de ir e vir, de acessibilidade, de educação, assim como em relação a tanto outros direitos previstos em tais documentos.

Em conformidade ao enunciados anterior, Silva (2021 p.100), em seu trabalho “Perspectiva Docente quanto à Inclusão: aspectos pedagógicos e Arquitetônicos em questão”, deliberou que quanto aos aspectos arquitetônicos, os resultados apontam para a inacessibilidade das edificações escolares e descumprimento das normas vigentes, apresentando a necessidade imediata de adequações nas edificações escolares para garantir a igualdade de direitos e vê o papel primordial dos docentes no processo inclusivo.

A acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, já que ela garante a possibilidade, a todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades (Aranha, 2004)

Contudo, outras barreiras são encontradas pelos alunos com deficiências diversas. Para Filho e Kassar (2019, p.17) a inadequação dos espaços não representa apenas uma barreira arquitetônica. É, sobretudo, uma barreira atitudinal, que insiste em fazer-se manifesta, inclusive corroendo o que, pouco a pouco, vem sendo construído. Isso os impedem de uma participação plena na educação pelos

incômodos causados pela falta da acessibilidade atitudinal, assim registrada por Rodrigues; Bernardino e Moreira (2022, p. 1323).

> Para além da lógica do que isso provoca na vida deles, impedindo os estudos, o trabalho, a profissionalização, o lazer e o acesso aos bens culturais, a marca mais forte na fala de todos foi a falta de acessibilidade atitudinal. Entendem que é muito sofrido perceber em outros a expressão do preconceito, da discriminação e da falta de atitudes e ações diante de situações complexas. Registram que percebem os estigmas e os estereótipos, a partir da própria família, por falta de conhecimento, mas que se estende à escola ou Universidade, na superproteção ou negligência as suas necessidades específicas. Sentem que todas as demais acessibilidades se relacionam à atitudinal, para colocar fim às barreiras (Rodrigues; Bernardino & Moreira, 2022, p.1323).

As barreiras atitudinais podem ser conceitualmente entendidas como: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). O mesmo documento diz que acessibilidade atitudinal se refere à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Para Rodrigues (2018), as demais dimensões de acessibilidade estão relacionadas a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. O autor assegura que sem a acessibilidade atitudinal nenhuma outra forma de acessibilidade acontece, e sem ela a inclusão inexiste. Em consonância com Omote (2018, p. 26) a atitude é um dos ingredientes essenciais para a construção de uma cultura inclusiva e é dever de toda a comunidade, sendo a escola a instituição mais importante para construir essa mentalidade nas novas gerações de cidadãos. Isso nos leva à compreender a necessidade da acessibilidade comunicacional para as pessoas.

A comunicação é fundamental para garantir os direitos inalienáveis do ser humano, ela proporciona a liberdade dos indivíduos. A acessibilidade comunicacional proporciona a interação dos cidadãos, dando-lhes o direito para uma interrelação social ampla. Entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras); a visualização de textos; o Braille; o sistema de sinalização ou de comunicação tátil; os caracteres ampliados; os dispositivos multimídia; assim como a linguagem simples, escrita e oral; os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil,

2015), são de suma importância para a inclusão das pessoas nas escolas e meios sociais em geral.

De acordo com Bersch (2022) “A comunicação é base para a aprendizagem e, sem dúvida, a comunicação é a primeira barreira a ser superada, pois o aprendizado depende da interação. Toda criança tem o direito de se comunicar e de ser compreendida na escola”.

Dentro deste rol está a Tecnologia Assistiva TA, que, resumidamente, por Bersch (2017, p.5) são “instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas”. Esta pode ser utilizada por pessoas com e sem deficiência, tornando a vida mais fácil e possível (Radabaugh, 1993 apud Bersch, 2017, p.5).

Por mais que os recursos de acessibilidade não cumpram com suficiência suas funções, sem eles, também não há acessibilidade, é necessário que haja essa interação entre os professores e os alunos para que a Educação Inclusiva aconteça.

A busca pela garantia de direito de acesso, torna a existência da acessibilidade, um fator primordial para a sociedade como um todo. Mas para as pessoas com deficiência a acessibilidade é como um alimento para o corpo, é condição de vida com qualidade. É a condição de realização social, profissional e pessoal. É também garantia de felicidade e satisfação (Guerreiro, 2019).

Nesse sentido, considerando os preceitos dos direitos humanos e da qualidade da educação ofertada, faz-se necessário criar vias, pelas quais, essa população possa manifestar sua opinião sobre as diferentes dimensões da acessibilidade e se o atendimento às suas necessidades tem sido satisfatório ou não.

Não se pode deixar de enfatizar que as demais dimensões para que possam acontecer é necessário que a atitude das pessoas, a transformação social do indivíduo, acontece primeiro. Deste modo falar sobre a dimensão atitudinal necessariamente nos remete a reflexão do Modelo Social da deficiência, defendido por movimentos e políticas públicas que “significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, a cima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas.” (Oliveira, Omote e Giroto, 2008, p.24).

Tornar uma sociedade inclusiva e deixar seus conviveres satisfeitos não é tarefa fácil, exige compromisso de todos, e para todos.

2.4 Conceituando e Contextualizando Satisfação sobre a acessibilidade no ambiente escolar.

As ações desenvolvidas em função da Educação Especial e Inclusão Escolar são intencionadas para que as pessoas que recebem os serviços possam ter seus direitos garantidos com qualidade. Demanda muito esforço, não somente dos governantes, mas das diferentes instituições, sobretudo da escola e dos profissionais que realizam as atividades nesses ambientes. Esse esforço resulta em uma satisfação que pode ser verificada em cada uma dessas pessoas. Neste sentido, vamos apresentar alguns conceitos sobre satisfação e suas imbricações na vida escolar dos alunos com deficiência.

Primeiramente o conceito de satisfação: SATISFAÇÃO (2023) é ato ou efeito de satisfazer-se; contentamento pela realização do que se esperava ou desejava, de acordo com dicionário.

Segundo Kotler e Keller (2018) a satisfação é o sentimento de prazer ou desapontamento que resulta da comparação do desempenho esperado pelo produto (bem ou serviço) ou resultado em relação às expectativas da pessoa.

Ao se tratar deste sentimento na educação, de acordo com o autor, esse conceito pode se aplicar tanto para perspectiva dos estudantes que recebem o serviço educacional, quanto para os pais ou responsáveis que esperam respostas voltadas à formação dos estudantes (Silva, 2021).

No que se refere a satisfação no âmbito acadêmico segundo Schleich; Polydoro e Santos (2006, p.11-20) definem esta variável como “satisfação acadêmica refere-se à avaliação subjetiva de toda a experiência educacional, e é definida como um estado psicológico que resulta da confirmação ou não das expectativas dos alunos em relação à sua realidade”.

No campo da motivação, da personalidade e do bem-estar que são microteoriais da Teoria da Autodeterminação (TAD), referenciado por Simões e Alarcão (2013, p.261) a satisfação é contextualizada como um componente importante para o bom desempenho das ações das pessoas. Na educação, de acordo com

Niemec & Ryan (2009, p.133-135), a satisfação é necessária para motivar os alunos e suas determinações e bem-estar. A motivação intrínseca é sustentada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência.

> De acordo com esta visão teórica, é possível distinguir três necessidades psicológicas básicas: relação, competência e autonomia. A necessidade de relação envolve a orientação pessoal para estabelecer laços relacionais fortes, estáveis e duradouros que promovam o sentido de aceitação e de compreensão por parte dos outros. Por sua vez, a necessidade de competência refere-se a um sentimento pessoal de eficácia, como consequência do sujeito desenvolver uma percepção de sucesso e capacidade, perante situações que se apresentam como desafiantes. Finalmente a necessidade de autonomia pode manifestar-se em termos de capacidade para iniciar tarefas ou tomar decisões, controlo volitivo e assunção das consequências do próprio comportamento. (Simões e Alarcão, 2013, p.261).

Estes autores estudaram a importância das variáveis como a motivação, a personalidade e bem-estar em crianças no âmbito educacional e da saúde. Avaliaram as aplicações da TAD nas práticas educacionais, sugerem que tanto a motivação intrínseca como os tipos autônomos de motivação extrínseca conduzem ao envolvimento e à aprendizagem ideal em contextos educativos, pois a premissa central é a motivação, contudo é baseada no interesse genuíno e satisfação.

Por outro viés, a condição de insatisfação pode ocasionar diversos problemas como afirmam Hirsch *et al*. (2015, p.567) “a insatisfação diária desencadeia sentimentos de nervosismo, ansiedade, irritabilidade e impaciência, desinteresse e desmotivação nas questões relativas ao curso, podendo ser observada pela queda do índice de frequência nas aulas”.

Com relação à satisfação das condições educacionais enfrentadas pelos alunos na Educação Básica, foram poucos os achados neste nível de ensino. Corroborado por Silva, *et al*. (2021, p.11) que “É possível identificar pesquisas sobre a satisfação dos estudantes em relação aos serviços prestados por instituições de ensino. Apesar da predominância de estudos que se preocuparam com o contexto do ensino superior, encontramos estudos, ainda que poucos, voltados para a Educação Básica, inserindo o Ensino Regular, o Ensino Técnico/Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Um dos estudos que nos dão base sobre essa temática foi o de Andrade e Mendes (2015) denominado Estudo Comparativo em Três Municípios da Política de

Inclusão Escolar na Percepção de Alunos com Deficiência Física, este buscou investigar e comparar as barreiras encontradas pelos próprios alunos com deficiências físicas que estão sendo escolarizados em escolas comuns em três diferentes municípios. Participaram desta amostra 24 escolares com deficiências físicas, com idade entre 7 a 16 anos, que frequentavam classes comuns do ensino regular de três diferentes municípios que foram denominados de (A, B, e C). Na coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevistas para o contexto escolar elaborado por pesquisadores escoceses, traduzido e adaptado para a realidade brasileira.

Os resultados indicaram as variações no número e tipos de barreiras, em função dos municípios, nos quais, em geral, as políticas foram bem avaliadas por esses alunos, considerando os 16 indicadores analisados. Por meio da pesquisa, as autoras encontraram diferenças notáveis entre os três municípios, e mesmo no município mais bem avaliado a análise qualitativa dos relatos dos alunos permitiu identificar e exemplificar várias barreiras ainda existentes. As autoras destacam a importância de discutir-se a política de inclusão escolar e de responsabilizar os sistemas para avançar removendo todas as barreiras identificadas pelos alunos e não apenas intervir naquelas que forem economicamente mais viáveis.

Na pesquisa de Freitas et. al. (2015), intitulada “A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais: um desafio a toda equipe escolar”, que teve como objetivo levantar como vem ocorrendo a inclusão escolar de alunos deficientes visuais junto ao ensino regular. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, utilizando-se da amostragem de cinquenta por cento dos alunos deficientes visuais matriculados no ensino médio da rede regular. Pode-se levantar que apesar dos alunos relatarem satisfação pelo estudo no ensino regular, a realidade da inclusão possui ainda uma grande limitação, e se torna necessário ultrapassar a matrícula, ou seja, o acesso.

Ao avaliar alunos com deficiência intelectual, Passos (2018) com a pesquisa intitulada “Inclusão no contexto escolar: percepções de alunos com deficiência intelectual e professores de educação física”, que objetivou comparar as percepções dos alunos com deficiência intelectual e professores de educação física relativamente à inclusão no contexto escolar. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e de temporalidade transversal, onde foram entrevistados sete alunos e três professores em Monte Belo/MG, cujas respostas foram analisadas pelo software IRAMUTEQ por

relação de similitude. Os principais resultados encontrados foram de satisfação por parte tantos dos alunos quanto dos professores em relação à inclusão praticada na instituição. Destacam-se aspectos que confirmam uma escola inclusiva pela similitude: a assiduidade, a participação, a relação aluno/aluno e professor/aluno, o local e a satisfação pelas aulas aplicadas.

Percebe-se o quanto é importante ter uma escola acessível para todos. A acessibilidade como vimos nos tópicos anteriores é fundamental para a inclusão socioeducacional. Ter direito a acesso ainda não é garantia que todas as pessoas serão contempladas com a acessibilidade. Para que haja a satisfação com este direito é necessário haver melhorias nas instalações e nas atitudes das pessoas.

3 QUESTÃO DE ESTUDO

As pesquisas sobre a acessibilidade nos remetem a muitos vieses a serem discutidos. A Educação é um deles sendo considerada direito fundamental para o ser humano, e por meio dela o mundo se abre às outras oportunidades, mas para que isso aconteça com qualidade é necessário haver políticas públicas e ações verdadeiras para incluir a todos, e que não existam barreiras de impedimento a este direito. A satisfação por esse serviço deve atender às expectativas dos alunos. Destarte, queremos saber: Qual é a opinião dos alunos com Deficiência Física e com Deficiência Visual sobre a acessibilidade no ambiente escolar?

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

- Conhecer a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade no ambiente escolar.

4.2 Objetivos Específicos

A) Identificar a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar;
B) Identificar a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade comunicacional no ambiente escolar;

C) Identificar a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade atitudinal no ambiente escolar.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Aspectos éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo aprovada em 23 de maio de 2024, sob o parecer 6.846.031, em consonância com as determinações das Resoluções n°466/12-CNS; 510/2018-CNS e N.O. 001/2013/CONEP/CNS.

Respeitamos a identidade dos colaboradores da pesquisa, mantendo-os em sigilo e nomeando-os como: Aluno 1, Aluno 2, [...], Aluno 16, bem como mantemos o anonimato das escolas destes alunos.

5.2 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa do tipo de caracterização com abordagem qualitativa (Volpato, 2017). Ao buscar levantamento de opiniões e analisá-las, confere a este tipo de pesquisa características descritivas tomadas pela Entrevista estruturada aplicada pelas perguntas do Questionário sobre satisfação e atitudes de alunos com deficiência sobre a acessibilidade no Ensino Médio - que é realizada com certa recorrência por investigadores sociais preocupados com a prática em instituições educacionais (Gil, 2010). Buscar conhecer as aspirações das pessoas, saber suas percepções e valorizá-las, é muito importante para transformação e melhorias sociais.

5.3 Delineamento da pesquisa

Nesse estudo buscamos conhecer a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade no ambiente da Educação Básica. Envolvemos 16 alunos, entre 15 e 17 anos de idade, selecionados por conveniência, sendo 8 alunos com Deficiência Física (DF) e 8 alunos com Deficiência Visual (DV). Para a recolha das informações recorremos ao QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E ATITUDES EM RELAÇÃO A ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO (QSA-ENSINO MÉDIO) no formato de

entrevista e para analisar as informações utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD).

5.4 Participantes

Participaram 16 alunos, de ambos os sexos biológicos, entre 15 a 17 anos, selecionados por conveniência, sendo 8 alunos com Deficiência Física (DF) e 8 alunos com Deficiência Visual (DV). Estes alunos são provenientes de 11 Escolas da rede pública estadual de ensino e seus perfis são apresentados no quadro 1.

Quadro 6. Perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Aluno	Idade	Sexo biológico	Série	Escola	Deficiência	Recurso para mobilidade	Atividade social
A1	17	Masculino	1ª	A	DF	Cadeira de rodas	Estudante/Atleta
A2	15	Masculino	1ª	B	DF	Sem	Estudante
A3	17	Masculino	3ª	C	DF	Sem	Estudante
A4	17	Feminino	2ª	D	DF	Prótese na perna	Estudante
A5	17	Feminino	2ª	D	DF	Sem	Estudante
A6	17	Masculino	2ª	D	DF	Muleta	Estudante
A7	17	Masculino	1ª	E	DF	Sem	Estudante
A8	17	Masculino	3ª	F	DF	Sem	Estudante/Atleta
A9	17	Masculino	3ª	D	DV	Bengala	Estudante/Atleta
A10	17	Masculino	3ª	G	DV	Bengala	Estudante
A11	17	Masculino	3ª	H	DV	Sem	Estudante/Atleta
A12	17	Feminino	3ª	I	DV	Bengala	Estudante
A13	17	Feminino	2ª	E	DV	Sem	Estudante
A14	17	Masculino	3ª	E	DV	Sem	Estudante
A15	17	Feminino	1ª	J	DV	Sem	Estudante
A16	17	Masculino	2ª	K	DV	Sem	Estudante

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar SEDUC/AM (2024) com adaptação dos autores.

5.4.1 Seleção dos participantes

Para seleção dos participantes utilizamos a lista do Censo Escolar da Secretaria de Educação e Desporto Escolar SEDUC/AM do ano de 2023, na qual consta: o nome, idade, série, tipo de deficiência, escola e coordenadoria à qual pertence. Para realizarmos a abordagem foi necessário obtermos a aprovação do CEP/UFAM e da anuência da SEDUC/AM. Após isso, fomos às escolas informar aos

gestores e pedir suas colaborações. Fizemos o primeiro contato com os alunos e seus responsáveis agendando uma reunião para as informações necessárias e entrega dos termos de consentimento e assentimento.

5.4.1.a. Recrutamento

O primeiro passo, após a autorização da gestão da escola participante, foi a solicitação da autorização junto aos responsáveis dos participantes por meio de uma reunião. O procedimento foi apresentar-se como pesquisador, qual instituição está afiliada, apresentar o objetivo da pesquisa, informar o porquê da escolha do participante e a importância da participação no estudo (Manzini, 2020) como também a explicação e entrega do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para os responsáveis), que foram assinados pelos responsáveis.

A pesquisa cumpriu os requisitos e protocolo de aplicação, sendo realizada em ambiente limpo, arejado, iluminado, organizado com mesa e cadeiras, de fácil acesso e com a orientação do responsável pelo trabalho para adentrar ao recinto até o local da pesquisa. Acesso facilitado à água e ao banheiro.

Os alunos com deficiência visual, os com dificuldades de locomoção e usuário de cadeira de rodas, quando necessário, foram conduzidos pelo guia vidente (aluno cego) ou por um ajudante (usuário de cadeira de rodas).

A pesquisa foi realizada em horário de aula do aluno em sua própria escola, não necessitando de deslocamentos e gastos adicionais, que ensejasse em ônus aos participantes. Apenas um dos participantes preferiu fazer a entrevista em local alheio à escola, sendo realizado na sala de coleta de dados do LECOMH/UFAM. O mesmo tinha familiaridade com o ambiente da IES, pois participa de um dos programas desenvolvidos na Universidade.

5.4.2 Critérios de inclusão dos alunos:

- Alunos com deficiência física regularmente matriculados;
- Alunos com deficiência visual regularmente matriculados;
- Alunos com mais de um ano frequentando a escola.

5.4.3 Critérios de exclusão dos alunos:

- Alunos que entrassem em tratamento de saúde física ou psicológica após o início da pesquisa que pudesse interferir na recolha dos dados;
- Alunos que não comparecessem à entrevista, após 3 agendamentos;
- Alunos que não concluíssem a entrevista.

5.4.3 Local da pesquisa

O estudo foi conduzido na cidade de Manaus/Amazonas, mais especificamente, em 11 instituições escolares públicas da Rede Estadual de Educação da SEDUC/AM, em 04 Coordenadorias Distritais de Educação (CDE): CDE 1 (05 escolas); CDE 4 (03 escolas); CDE 5 (01 escola) e CDE 6 (02 escolas). As escolas são identificadas por letras do alfabeto, A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

5.5 Instrumento e procedimento de coleta de dados

Como instrumento de recolha dos dados utilizamos o QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E ATITUDES EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO (QSA-ENSINO MÉDIO) a partir deste aplicamos a Entrevista Estruturada como procedimento para obtenção das opiniões dos alunos. Esse tipo de entrevista se caracteriza por “perguntas que delimitam as respostas para o entrevistado” (Manzini, 2020, p.45), ou seja, as questões são padronizadas. De acordo com o autor, estas perguntas devem ser apresentadas para os participantes, geralmente em formato de formulário, os quais escolhem as respostas que mais se aproximam com o que pensam sobre o tema.

Mesmo sendo, este tipo de coleta de dados, sustentada por perguntas e respostas, dando fluidez à coleta, “pressupõe um grande conhecimento por parte do pesquisador que deverá oferecer as alternativas passíveis de fazerem parte do rol de experiência do entrevistado” (Manzini, 2020, p.45), para não incorrer em enviesamentos das respostas.

Segundo o autor, apesar de pouco usada na Educação e muito utilizada na área da Saúde, esse tipo de entrevista pode ser utilizada quando deseja-se conhecer a opinião de determinada população. Por outro lado, mesmo com o pouco uso em Educação Especial pelos programas de Pós-graduação em Educação, a experiência em Educação Especial tem demonstrado que é possível encontrar roteiros

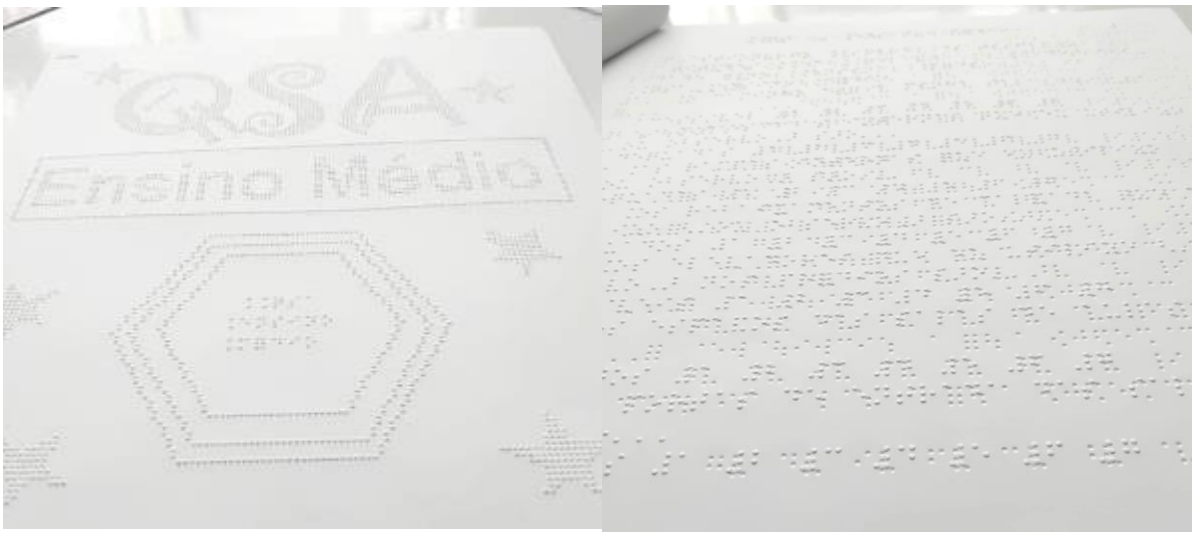
estruturados, com conteúdo específico e que esse tipo de estrutura é muito utilizado em serviços de Educação Especial em outros países (Manzini, 2020).

Neste sentido, utilizou-se o QSA-Ensino Médio como ponto de partida na obtenção de uma resposta quantitativa, ambos participantes preferiram que o questionário fosse lido pelo entrevistador. Em seguida, a partir da pontuação dada pelos participantes, buscou-se ouvir sua opinião sobre o tema, refazendo a pergunta ao aluno, afim de saber o porquê da resposta dada, gerando novos dados a partir da entrevista estruturada.

O instrumento possui 47 itens que pontuam de 1 a 7 pontos cada, e sua pontuação máxima é 329 pontos. O questionário é subdividida em quatro fatores: Satisfação na dimensão estrutural (itens de 1 a 20); Satisfação na dimensão operacional – comunicacional para fins desta pesquisa - (itens 21 a 32); Satisfação na dimensão psicoafetiva (itens 33 a 37) e Satisfação da atitude diante a obstáculos (38 a 47) - estas duas últimas dimensões foram aglutinadas e fazem parte de uma só dimensão, a Atitudinal para fins desta pesquisa.

Com intenção de oportunizar aos alunos com Deficiência Visual e garantir o direito à comunicação acessível, o instrumento QSA-Ensino Médio, além da versão impressa em tinta fonte tamanho 12, e 26 (ampliada) foi também, adaptado em escrita acessível Braille (Figura 1), revisado e impresso pela Biblioteca Braille do Amazonas.

Figura 1. Representação da QSA-Ensino Médio em Braille.



Fonte: Autores.

5.5.1 Questionário sobre Satisfação e Atitudes em relação à Acessibilidade no Ensino Médio - QSA-Ensino Médio.

O Questionário sobre Satisfação e Atitudes em Relação à Acessibilidade no Ensino Médio (QSA-Ensino Médio) (vide apêndice 01) é o resultado da adaptação da Escala de Satisfação e Atitude (ESA) (Guerreiro, 2019), vide apêndice 02.

Para a adaptação do questionário realizou-se uma reunião de avaliação de concordância de conteúdo e de linguagem dos 48 itens da ESA por 03 pesquisadores de forma consensual (Pasquali, 2010), sendo um pesquisador *expert* em instrumentos de avaliação da área da acessibilidade e Educação Inclusiva, o pesquisador orientador e o próprio responsável pela pesquisa, ambos conhecedores da temática da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

A discussão envolveu a permanência ou não de cada item em relação ao objetivo da pesquisa. Alguns itens foram retirados, outros apenas adequados. Para os itens retirados foram acrescidos novos.

Na avaliação de concordância de conteúdo e linguagem realizada pelos pesquisadores foram selecionados os itens: 2, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 41 e 48 da ESA para as modificações. Segue abaixo os itens retirados e/ou adequados que eram específicos do Ensino Superior. Veja quadro 7.

Quadro 7. Itens retirados da ESA.

2 - Atravessar as vias internas no campus ou o entorno do prédio da minha instituição é ...
11 - A acessibilidade ao telefone público é ...
13 – O caminho até o restaurante da instituição é...
15 - As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na instituição são ...
16 - O caminho até os serviços de Bancos, ou caixas eletrônicos na instituição, é ...
17 - O caminho até os serviços de reprografia, gráfica ou livraria, é …
18 - O caminho até os serviços de lanchonete ou similar é …
19 - As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção, estavam ...
20 - Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção ...
21 - O instrutor/orientador/ledor que me auxiliou nas provas de seleção foi ...
22 - As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são ...
30 - O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos na instituição é ....
31 - Os recursos materiais oferecido nas palestras e outros eventos na instituição é ....
32 - Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, eram ...
34 - É constrangedor me deslocar no campus ou nas áreas externas da instituição
35 - Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ...
40 - Notifico no setor competente da instituição as barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas na instituição
41 - Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas

48 -Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição

Fonte: autores.

No instrumento adaptado foram acrescentados os itens: 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 40 e 41, resultado da concordância entre os pesquisadores. Veja quadro 8.

Quadro 8. Itens acrescentados pelos pesquisadores na QSA-Ensino Médio

11 - O caminho até a cantina ...
13 - O caminho até o ginásio é...
14 - O caminho até área de lazer é...
15 - O Caminho até áreas livres é...
16 - O Caminho até o pátio é...
17 – O caminho até a Diretoria é...
18 – O caminho até a Secretaria é...
19 – O caminho até a Pedagogia é...
20 – O caminho até a Sala de Recursos Multifuncional é...
22 - Já sofri acidente por causa das barreiras comunicacionais/arquitetônicas na escola.
23 - Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Língua Portuguesa são...
24 – Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Matemática são...
25 – Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Educação Física são...
26 - Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Artes são...
27 - Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Química são...
28 - Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Filosofia são...
40 - Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre qualquer discriminação aqui dentro.
41 - Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre barreira de comunicação e a falta de materiais para o estudo.

Fonte: autores.

Para os demais itens houve adequação de linguagem ao público do Ensino Médio. Os termos: instituição acadêmica e campus, por exemplo, foram substituídos por escola; e, acadêmicos por escolar; setor competente por diretoria/pedagogia; curso por escola e lanchonete por cantina.

Os pesquisadores tiveram o cuidado de manter a estrutura do construto original assegurando os quatro fatores da escala da ESA, a saber:

Quadro 9. Construção da Matriz de Especificações da ESA.

Fator	Definição	Subfatores
ESTRUTURAL	É a satisfação com a estrutura física do *campus*, compreendendo os prédios e as vias internas de circulação.	Satisfação em relação ao caminhar, atravessar vias e ter acesso às edificações, salas, banheiros, bebedouros e telefones públicos; Satisfação em relação às edificações de prédios públicos (alojamento, prefeitura, biblioteca, auditórios, ginásios, área de convivência etc.) ou de iniciativa privada

		(bancos, setor de alimentação, reprografias etc.).
OPERACIONAL	É a satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação da pessoa com deficiência no *campus*, bem como os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo, para o desenvolvimento acadêmico.	Satisfação com o favorecimento de autonomia e locomoção (pisos táteis, escadas com corrimão, rebaixamento de calçadas, faixa de segurança para pedestres elevada, placas de sinalização, informações em código Braille etc.); Satisfação com relação ao desenvolvimento acadêmico (recursos pedagógicos, recursos operacionais, apoio de professores e colegas
PSICOAFETIVO	É a satisfação intra e interpessoal do aluno com deficiência com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição.	Satisfação com relação às expectativas prévias; Sentimento de segurança pessoal (intrapessoal); Sentimento de inclusão social por parte da instituição, professores e colegas.
ATITUDES DIANTE DE OBSTÁCULOS	São os comportamentos diante das barreiras	Barreiras arquitetônicas e urbanísticas (escadas, portas, banheiros, vegetação, placas etc.); Barreiras atitudinais (colegas, professores etc.); Barreiras pela falta de recursos pedagógicos e operacionais (lupa, computador etc.).

Fonte: Guerreiro (2011, p 112)

A partir desses procedimentos surgiu um novo instrumento, intitulado: QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E ATITUDES EM RELAÇÃO A ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO (QSA-Ensino Médio). Os instrumentos seguem como apêndice no documento. Apêndice A o QSA-Ensino Médio e Apêndice E a ESA.

5.5.2 Material necessário para a pesquisa.

Objetos:

- Pastas classificadoras
- Instrumento QSA-Ensino Médio em Braille
- Instrumento QSA-Ensino Médio em tinta (fonte tamanho 12 e 26)
- Canetas
- Lápis
- Borrachas

- Caderno de anotação
- Aparelho celular com aplicativo de gravar voz.
- Tripé
- Notebook como apoio na gravação.

5.6 Aplicação do Estudo Piloto

Posterior aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFAM, foi realizado o teste piloto para aprimoramento e prática do instrumento com a entrevista referente à acessibilidade no ambiente escolar[4], concernente aos aspectos arquitetônico, comunicacional e atitudinal. Sua aplicação levou em média 20' minutos para a aplicação do questionário QSA-Ensino Médio e mais 35' minutos a entrevista aplicada a partir da marcação do questionário pelo aluno, totalizando 55' minutos por coleta individual.

O teste piloto foi realizado na sala de coletas de dados do LECOHM/UFAM, ambiente limpo, arejado, iluminado, organizado com mesa e cadeiras, de fácil acesso e com a orientação do responsável da pesquisa para adentrar ao recinto até o local da pesquisa. Acesso facilitado à água e ao banheiro. Na sala, além do pesquisador principal, tivemos a participação de um colaborador ou colaboradora que se revezavam, em função do sexo do participante a fim de evitar possíveis eventualidades e permitir máximo conforto e segurança ao mesmo. Os alunos com deficiência visual e os com dificuldades de locomoção e usuário de cadeira de rodas, quando necessário, foram conduzidos pelo guia vidente ou por um ajudante.

Participaram do teste piloto 05 (cinco) alunos, sendo 02 (dois) com Deficiência Física e 03 (três) com Deficiência Visual.

No teste foram avaliados aspectos como tempo de aplicação do questionário e tempo médio para entrevista. O questionário foi aplicado de forma auto respondente e lida pelo aplicador e a experiência na utilização do formato ampliado e Braille.

Matérias utilizados na coleta:

---

[4] Acessibilidade no ambiente escolar: "corresponde muito mais do que a acessibilidade física, é mais abrangente e envolve todas as atividades da pessoa" Emmel e Castro (2003).

- Pastas classificadoras
- Instrumento QSA-Ensino Médio em Braille
- Instrumento QSA-Ensino Médio em tinta no tamanho da fonte 12 e 26(ampliada)
- Canetas
- Lápis
- Borrachas
- Caderno de anotação
- Aparelho celular com programa de gravar voz.
- Tripé
- Notebook como apoio na gravação.

6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Este tópico segue as orientações de Manzini (2020) que teoriza ser um procedimento técnico para realizar análise dos conteúdos proveniente de dados verbais e não verbais.

De acordo com o autor, a “análise de informação também utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para o tratamento de dados de natureza verbal.” (Manzini, 2020, p.153)

A fase da análise de dados ou informações constitui-se em momento de grande importância para o pesquisador, “especialmente numa pesquisa de natureza qualitativa” (Moraes e Galiazzi, 2006). Na escolha do método de análise, preocupou-se não somente em aferir os relatos dos entrevistados, mas de conduzir a análise para valorização das informações nas suas peculiaridades e experiências dos sujeitos em relação à opinião de seus sentimentos acerca da acessibilidade (Manzini, 2020). Neste sentido, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) de (Moraes e Galiazzi, 2006).

A ATD “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (Moraes e Galiazzi, 2006, p.118). Nesta pesquisa tendeu-se a realizar a análise de discurso, ou seja, interpretando-se não só os dados objetivos, mais as subjetividades de cada entrevistado.

Como informado, os dados foram coletados tendo como base o questionário QSA-Ensino Médio que é subdividido em 4 fatores. Os fatores atendem às três dimensões da acessibilidade que propôs-se estudar nesta pesquisa. Neste sentido as categorias de estudos foram definidas a priori, o que avançou o processo de unitarização e categorização do *corpus* de análise.

Segue a exemplificação das fases da unitarização e categorização da ATD nas respostas do aluno A1. Quadro 10.

Quadro 10: Unitarização e Categorização das respostas do aluno A1.

PERGUNTAS	UNITARIZAÇÃO DO CORPUS DE ANALISE DO ALUNO (A1)	CATEGORIAS
01	"porque é fácil de chegar na sala"	01-20 Arquitetônica Estrutural Física
02	"porque eu não consigo subir as escadas assim como outra pessoa com a mesma deficiência que eu também não conseguiria subir"	
03	"as rampas não é tão adequadas porque é muito inclinada, não consigo subir sozinho"	
04	"porque se for subir calçada faz muita força, ou sair da cadeira"	
05	"não tem elevadores. Poderia melhorar, ter um elevador"	
06	"os espaços da sala de aula são adequados porque tem bastante espaços para se locomover"	
07	"as portas não apresentam tantas dificuldades usando a cadeira de rodas"	
08	"somente as fechaduras são ruins."	
09	"os bebedouros, não tem nenhum problema"	
10	"não tem como subir para a biblioteca, depende de muita força sem contar que a canela fica ferida. Deixo a cadeira de rodas e subo; depois os colegas vem carregam a cadeira e levam pra lá. Fere a canela porque a escada é de ferro. E a biblioteca poderia ser aqui em baixo"	
11	"cantina tem espaço que dá para se locomover"	
12 a 15	"não tem quadro de esportes, nem ginásio, nem áreas livres e nem área de lazer"	
16	"o caminho até o pátio tem uma rampa muito assim,(apontou para cima) até a porta não abre, é dura mas dá pra entrar minha cadeira de roda"	
17 a 19	"acessível, acessível, acessível"	
20	"não tem Sala de Recursos Multifuncional"	
21	"as vezes eu consigo, as vezes eu não consigo, o cara pára o carro bem perto ai não dá pra abrir a porta e preciso de ajuda, para pegar os livros na biblioteca"	21- 32 Comunicação Informação
22	"nunca sofri acidentes. Já me ralei nas escadas porque fui subir pra outro andar que o professor pediu"	
23 e 24	"Não preciso"	
25	"o professor não faz atividade física, passa mais tarefa escrita; das poucas vezes que fiz subi lá em cima e ficamos jogando uma bola um pro outro". Ent. Você gostou? "Até que não. Das outras disciplinas não preciso muito, só se tirar xerox porque eu tenho dificuldade para copiar do quadro"	
29	"os recursos humanos nunca faltaram com respeito comigo. Ent. Só respeito é suficiente para sua inclusão? "respeito aprendizado e um pouquinho mais de atenção". Ent. E tudo isso tem da parte deles? "de todos não"	
30	"as pessoas são os meus colegas, próprios colegas que pegam e levam os livros"	
31	"a biblioteca poderia ser aqui em baixo e não é né, ou ter uma rampa ou elevador"	
32	"porque eu preciso terminar meus estudos e realizar meu sonho, que é ser policial civil..."	
33	"porque são bem positivas, aqui todo mundo me trata bem, são respeitoso"	33- 47 Atitude Interesse Respeito
34	"não é constrangedor, eu sou assim e tenho que aceitar e seguir a vida em frente..."	
35	"me sinto incluído porque sempre tive o professor de português e matemática que sempre faz atividade me inclui dentro e a gente faz. E os colegas, a gestora, a pedagoga, o porteiro, a merendeira, a senhora que limpeza"	
36	"sim, porque os professores ajudam, mas não tem o tempo, deixam pra entregar depois, mas poderia ser melhor, os professores darem um pouco mais de atenção, explicação mais detalhada"	
37	"meus colegas me apoiam e me ajudam quando preciso"	
38	"peço ajuda quando preciso"	
39 a 41	"não falo; meu pai que fala. Eu falo pra ele vim falar"	
42	"se tivesse eu procuraria contornar. Eu falaria com a diretora ou um colega tirar para poder eu passar"	
43 e 44	"não eu ia falar com a diretora tirar ou colega tirar e não ficaria quieto ou invisível"	
45	"preciso terminar meus estudos"	
46	"as descriminações se acontecessem e não conseguissem resolver ai sairia da escola"	
47	"peço ajuda e não me constranjo porque se precisar vou pedir"	

Fonte: Autores.

Como a Análise Textual Discursiva tem no exercício da escrita sua principal ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se deslocou do empírico para a abstração teórica, após o movimento intenso de interpretação e produção de argumentos o que gerou os meta-textos analíticos. Vejam a dinâmica na figura 03.

Figura 02: Fases da ATD segundo (Moraes e Galiazzi, 2006)

Fonte: Moraes e Galiazzi (2006)

Nos Meta-textos, a última fase da ATD, realizamos o seguinte exercício: a descrição, a interpretação e a argumentação de um texto das interpretações dos dados recolhidos das entrevistas dos alunos e alunas com deficiência.

Este novo texto carregado de sentidos e sentimentos das opiniões que transcenderam a materialidade dos ambientes escolares e tomaram forma de discursos contendo às vezes sonhos de uma futuro melhor, às vezes desencantos.

Desta forma, avançamos na análise e chegamos aos resultados e discussões acerca das opiniões dos alunos com deficiência sobre a acessibilidade nas escolas.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nosso estudo visou conhecer a opinião de alunos com DF e DV sobre a acessibilidade no ambiente escolar.

Inicialmente, aplicamos o QSA-Ensino Médio, os resultados individuais estão nas tabelas 3 e 4. Por motivos éticos, nesta apresentação dos resultados e discussões não mencionaremos os nomes dos alunos, mas foram nominados de A1 a A16 e as escolas letras de A a K.

Tabela 3 - Resultado da pontuação individual por dimensão do QSA-Ensino Médio, alunos com Deficiência Física (DF).

Participante DF	Dimensão arquitetônica 140	Dimensão comunicacional 84	Dimensão atitudinal 105	Total 329
A1	79 – 56%	51 – 61%	60 - 57%	190 – 58%
A2	86 – 61%	58 – 69%	53 – 50%	197 – 60%
A3	122 – 87%	43 – 51%	80 – 76%	245 – 74%
A4	98 – 70%	62 – 74%	51 – 49%	211 – 64%
A5	67 – 48%	54 – 64%	67 – 64%	188 – 57%
A6	114 – 81%	22 – 26%	87 – 83%	223 – 68%
A7	77 – 55%	27 – 32%	76 – 72%	180 – 55%
A8	127 – 91%	75 – 89%	71 - 68%	273 – 83%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Tabela 4 - Resultado da pontuação individual por dimensão do QSA- Ensino Médio dos alunos com Deficiência Visual (DV).

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Embora o resultado total do questionário aponte satisfação dos alunos, ao analisar-se os discursos feitos por eles referentes às dimensões (Arquitetônica, Comunicacional e Atitudinal) de forma individual, observa-se que a qualidade dos

Participante DV	Dimensão arquitetônica 140	Dimensão comunicacional 84	Dimensão atitudinal 105	Total 329
A9	39 – 27%	65 – 77%	87 – 83%	190 – 58%
A10	94 – 67%	36 – 43%	65 – 62%	195 – 59%
A11	112 – 80%	48 – 57%	67 – 64%	227 – 69%
A12	76 – 54%	46 – 55%	69 – 66%	191 – 58%
A13	103 – 74%	77 – 92%	66 – 69%	246 – 75%
A14	107 – 76%	66 – 79%	59 – 56%	232 – 71%
A15	78 – 56%	56 – 67%	80 – 76%	214 – 65%
A16	85 – 61%	53 – 63%	61 – 58%	199 – 60%

serviços e ações não foi consenso entre os entrevistados, alguns alunos não só relataram a falta de acessibilidade dos serviços e atitudes, mas se sentem insatisfeitos com os mesmos, como vê-se na análise discussão dos dados.

Após a aplicação do QSA-Ensino Médio, iniciou-se a recolha de informações qualitativas a partir da seguinte pergunta: (o porquê da pontuação de tal item?). A transcrição das respostas dos entrevistados manteve a fidelidade ao discurso original dos mesmos, sem correções de concordância ou gramatical. As respostas foram agrupadas em três categorias, (a) acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar; (b) acessibilidade comunicacional no ambiente escolar; e (c) acessibilidade atitudinal no ambiente escolar.

Desta forma, surgiram as respostas características de opiniões pessoais, as quais, apresenta-se e discute-se a seguir.

7.1 Categorias

Categoria 1: acessibilidade arquitetônica

Nesta categoria, analisar-se-á e discutir-se-á a opinião dos alunos sobre a acessibilidade arquitetônica que pode ser chamada também de física ou estrutural. Sassaki (2009) define-a sem barreiras físicas, como por exemplo: as rampas, as portas, as calçadas, os mobiliários, os corredores e outros como apresentado nas perguntas do quadro 11.

Quadro 11. Itens da dimensão arquitetônica.

1.	O caminho até a minha sala de aula é ...
2.	As escadas internas que eu utilizo (ou observo) são ...
3.	As rampas internas que eu utilizo (ou observo) são ...
4.	Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo (ou observo) são...
5.	Os elevadores que eu utilizo (ou observo) nos prédios são ...
6.	Os espaços das salas de aulas são ...
7.	As portas de entrada das salas de aula são ...
8.	Os banheiros que utilizo (ou observo) são ...
9.	Os bebedouros que eu utilizo são...
10.	O caminho até a biblioteca é ...
11.	O caminho até a cantina …
12.	O caminho até a quadra de esportes é ...
13.	O caminho até o ginásio é...
14.	O caminho até área de lazer é...
15.	O Caminho até áreas livres é...
16.	O caminho até o pátio é...
17.	O caminho até a diretoria é ...
18.	O caminho até a secretaria é...
19.	O Caminho até a sala de pedagogia é...
20.	O caminho até Sala de Recursos Multifuncional é...

Fonte: Autores.

Dando início, a apresentação das falas dos participantes para discussão de acordo com a categorização, mantendo o cuidado na relevância das respostas descritas.

Pergunta 1: O caminho até a sua sala de aula é... (inacessível/acessível/não se aplica?). Quadro 12.

Quadro 12. Pergunta 1.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1 (DF- Cadeira de Rodas)	**A**	(acessível) “porque é fácil de chegar na sala”.

A2 (DF- sem auxílio)	**B**	(acessível) “o caminho até a minha sala de aula não tem dificuldade alguma para chegar até a sala”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(acessível) “por causa que tem espaço muito amplo, tem muita acessibilidade, corrimões nas escadas, tem uma rampa gigante [...], não tem obstáculo físico. Dá pra eu ir e vir sem me machucar sem fazer qualquer coisa.”
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(acessível) “o caminho é acessível porque o espaço é grande e dá para se movimentar bastante”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(acessível) “bom, não tem nada que atrapalhe”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(acessível) “eu coloquei acessível até a sala, porque não tem problema quando eu for andar até a minha sala”.
A7 (DF-sem auxílio)	**E**	(acessível) “o caminho até a sala de aula, para mim que não tenho muita dificuldade já é pouco acessível, porém, para quem utiliza algum equipamento se torna difícil”.
A8 (DF- sem auxílio)	**F**	(acessível) **“**tenho independência para ir até a minha sala de aula”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inacessível) **“**como minha escola tem 3 pavilhões seria necessário ter piso tátil, mais facilidade no acesso”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(acessível) **“**pra pessoa que tem baixa visão até 30% de visão, até chega ser acessível; agora pra pessoas cegas total ele não é assim acessível, faltaria o piso tátil e algumas placas na parede, escritas em braille indicando qual a direção o aluno deve seguir até chegar a sua sala.”.
A11. (DV – Sem auxílio)	**H**	(acessível) “considero acessível”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inacessível) “considero inacessível, até tem piso tátil, até a sala de recursos, mas não leva até a sala de aula. Até chegar à sala tem muitos alunos e objetos”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) “é acessível, porque eu tenho muita ajuda da diretoria e dos colegas, porque se eu descer uma escada dessa aí sozinha eu caio.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) “o caminho até a minha sala de aula é acessível, tranquilo”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(acessível) “é pouco acessível, só tem escada e aqui tem três andares”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(acessível) “é acessível, o caminha assim é tranquilo”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Iniciando por proclamar o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) declara: “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, [...], ou qualquer outra condição” (ONU, 1948). Estabelece que ninguém deve ficar refém do outrem ou governo, ao direito à liberdade, e este é inerente ao ser humano e que "toda pessoa tem direito à educação" (ONU, 1948), proporcionando condições necessárias para o acesso e permanência nas escolas.

Ao analisar-se as informações advindas das entrevistas dos alunos e alunas com deficiência sobre o caminho até a sala de aula, irá se perfazer o trajeto por dois caminhos.

O primeiro caminho pelo olhar dos alunos com DF, de certo modo o que a DUDH, as legislações Decreto 5.296/2004 e Lei 13.146/2015 que versam sobre a acessibilidade e o direito das pessoas com deficiência estão sendo respeitados. Apenas o A7 teve sua opinião, preocupando-se com a acessibilidade, destacando as dificuldades para se locomover na escola, tanto dele, quanto de alunos que necessitam de recursos para a mobilidade, visto que, a escola tem três andares e o subsolo e a escola não tem rampas e nem elevadores. Os demais sete alunos com DF afirmaram que estão satisfeitos com o caminho até suas salas de aula. De acordo com Leme e Costa (2016), estas condições garantem a igualdade de oportunidade para os visivelmente desfavorecidos, e para que isso aconteça o Estado é fundamental neste processo.

Por outro caminho, traçado pelos alunos com DV, nem todos estão satisfeitos, como observou-se que, os alunos A9 e A12, mencionam a falta de piso tátil. Opiniões parecidas são dos alunos - A10, A13 e A15 - que reivindicam piso tátil, placas sinalizadoras, segurança e mais acessibilidade nas escolas que só tem escadas para acessarem os andares, em oposição ao discurso de Mazzarino *et al.* (2011), que salienta a necessidade de haver para os alunos com deficiência visual o piso tátil de alerta junto às escadas, às rampas e ao mobiliário, como prevenção de acidentes no ambiente e a importância do contraste na pintura das portas, pisos e paredes. A inexistência desses serviços, tiram do aluno aquilo que os ordenamentos jurídicos estabelecem, deixando em condições desfavoráveis aos demais.

Pergunta 2: As escadas internas que utilizo (ou observo) são... (inadequadas/adequadas/não se aplica?). Quadro 13.

Quadro 13. Pergunta 2.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1 (DF- Cadeira de Rodas)	**A**	(inadequadas) “porque eu não consigo subir as escadas assim como outra pessoa com a mesma deficiência que eu também não conseguiria subir”.
A2 (DF- sem auxílio)	**B**	(adequadas) “as escadas não apresentam dificuldades para mim”.

A3. (DF-Encurtamento do fêmur)	**C**	(adequadas) “Hum rum, sim, por que tem acessibilidade”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(adequadas) “Algumas sim são adequadas. São mais baixas”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(adequadas) “não tem escadas, mas os colegas precisam porque tem degrau grandes”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(adequadas) “não muito acessível por conta da entrada que não é muito acessível”.
A7 (DF-sem auxílio)	**E**	(inadequado) “as escadas não são muito acessíveis para que utiliza equipamentos para a mobilidade”.
A8 (DF- sem auxílio)	**F**	(adequadas) “as escadas são boas mais não tem corrimão”
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inadequadas) “não tem muitas escadas, porém a da quadra o degrau é um pouco alto e dificulta o acesso”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(mais ou menos) “é porque ...elas têm corrimão, mas tem uma parte da escada que não tem o corrimão”.
A11. (DV – Sem auxílio)	**H**	(adequadas) “são acessíveis adequados”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inadequadas) “inadequadas, a escada a maior parte está sem o corrimão do lado da parede e me sinto insegura”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(inadequadas) “são inadequadas por causa da minha visão e da perna, na minha visão eu não consigo enxergar direito, meus colegas me ajudam a descer”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequadas) “são adequadas, não afeta na minha locomoção”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(mais ou menos) “são mais ou menos, porque tem uma parte que já estão saindo, e não tem corrimão”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(inadequadas) “pra mim é inadequada, as escadas lá de trás elas dão muita volta e eu fico muito tonto”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As escadas são itens fundamentais no acesso dentro e fora das instituições que têm elevação. Ela é um instrumento da acessibilidade espacial – o deslocamento - este aspecto permite que as pessoas possam usufruir de espaços e “movimentar-se ao longo de percursos horizontais – corredores – e verticais – escadas, rampas, elevadores” (Dischinger, 2009).

Como visto nos discursos dos alunos com DF, apenas o A2 e A3 não relataram problemas com as escadas que utilizam ou observam. O aluno A1, foi taxativo quando afirma que não consegue subir para o outro andar, onde ficam a biblioteca e o local de atividade física por ser usuário de cadeira de rodas, ou seja, tem escadas, mas não lhe beneficia na locomoção. “A dificuldade que a pessoa possui pode tanto ser agravada pelas características do lugar como atenuada através de soluções que buscam a acessibilidade espacial” (Dischinger, 2009, p.23), no caso do A1 a dificuldade foi agravada. Os alunos - A4, A5 e A6 - relataram a falta de escadas, pois os poucos degraus que tem são muito altos dificultando o acesso para a quadra de

esportes. Os alunos A7 e A8 revelaram a não adequação das escadas como a falta de corrimãos.

Os discursos dos alunos com DV apresentados pelos A11 e A14 não mencionaram qualquer problema com as escadas. Os alunos A10 e A15 destacaram a falta de corrimão em partes da escada, denotando descontentamento. Já os alunos - A9, A12, A13 e A16 – devido, a falta de acessibilidade relataram sentimentos como: medo; insegurança e mal-estar ao locomoverem-se pelas escadas. Para o bom uso e segurança dos espaços escolares é necessário que haja um movimento de reconhecimento e que estes estejam em condições de uso, pois os alunos com deficiência necessitam de tempo para a adaptação nos espaços físicos.

O reconhecimento das escadas, assim como outros trajetos, exige o reconhecimento processual e analítico, que se dá via exploração concreta dos ambientes (Sá, Campos e Silva, 2007). As maiores queixas sobre as escadas foram a falta de corrimão e a altura dos degraus causando insegurança ao locomover-se.

Pergunta 3: As rampas internas que utilizo (ou observo) são... (inadequadas/adequadas/não se aplica?). Quadro 14.

Quadro 14. Pergunta 3.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Cadeira de Rodas)	**A**	(adequadas) “as rampas não são tão adequadas porque é muito inclinada, não consigo subir sozinho”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(adequadas) “as rampas são fáceis de subir”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(adequadas) “as rampas adequadas por que tem um belo espaço, espaço de transitar nelas”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(adequadas) “porque consigo me movimentar melhor assim”. (usando prótese)
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(não se aplica) “as rampas não tem e precisa aqui na escola”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(adequadas) “é que nem questão de meio falha, nada que vá fazer eu cair ou me machucar”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(inadequado) “as rampas não tem na escola. Não fazem falta porque não entrou nenhuma pessoa com deficiência” (usuário de cadeira de rodas) – (Ent.) Não tem aluno usuário de cadeira de rodas porque não tem rampa? A7 “é, pode ser, aí ele procura outra escola”. (Ent.) Então, faz falta? A7 “sim faz falta”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(adequadas) “as rampas são adequadas para os cadeirantes dando acesso às pessoas”
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(não se aplica) “a escola não tem rampas”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(adequadas) “elas são adequadas tanto para pessoas normais quanto para cadeirante, no mais só precisa arrumar é o corrimão desse lado da escada”.

A11. (DV – Sem auxílio)	**H**	(adequadas) “são adequados”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inadequadas) “na rampa eu me sinto mais segura por causa do piso tátil, mas são inadequadas, porque tem umas colunas na parede e esbarrava subindo, o piso tátil está saindo do chão”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequadas) “as rampas, são boas, adequadas no refeitório lá em baixo”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(não se aplica) “as rampas não tem, mas são necessárias”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(não se aplica) “as rampas não tem, e são necessárias”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(adequadas) “as rampas são adequadas”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com relação às opiniões dos participantes com DF sobre as rampas, destacam-se os alunos - A2, A3, A4 e A8 - que consideraram as rampas adequadas. Por outro lado, os alunos - A1, A5 e A6 - destacaram que a escola não possui rampas, mas que precisam delas, enfatizando a necessidade. Esta situação é delicada, ouvir o depoimento de alunos que dizem não ter rampas em suas escolas, muitas das quais, possuem mais de um andar, onde a existência deste item é fundamental.

O aluno A7, informou que em sua escola não existem rampas, porém não fazem falta, já que em sua escola não existem alunos que necessitem da mesa. Vale ressaltar, que o mesmo se referiu a aluno usuário de cadeira de rodas. Quando questionado sobre o porquê de não ter outros alunos com deficiência na escola, o A7 passou a entender que não tem outros alunos por uma provável falta de acessibilidade, e nesta condição procuram outra escola. Ou seja, o direito à Educação previsto na Constituição Federal, Brasil (1988), parece ser negligenciado e normalizado nesta instituição.

Quanto aos DV, os alunos - A11, A13 e A16 - consideraram as rampas adequadas, no entanto, ao ouvir o relato do A13, que na questão anterior sobre as escadas relatou que são inadequadas e que precisa de ajuda para utilizá-la por conta de sua baixa visão e da deficiência na perna. Ao responder esta questão, o aluno revelou que as rampas são adequadas “no refeitório, lá embaixo”, ou seja, o aluno não levou em consideração a locomoção para sua sala de aula de aula que fica no segundo piso e o acesso se resume às escadas. Ouvir a opinião do aluno com deficiência é muito importante, é saber de uma informação por outra perspectiva. Apesar de ser uma versão não imutável, Manzini, (2020) o que o aluno tem a dizer

pode apresentar uma realidade temporal e que esta precisa ser tratada com responsabilidade.

Seguindo, os alunos - A9, A14 e A15 - relataram não ter rampas nas escolas, porém, pontuaram a necessidade da existência desse item. Essa fala é reforçada pelas legislações sobre acessibilidade e sobre inclusão quando afirmam que essas condições não são aceitáveis. Escolas que possuem mais de um piso/andar e que não possuem rampas e nem elevadores formam um quadro preocupante. Quanto aos alunos A10 e A12, estes consideraram as rampas inadequadas devido à falta de corrimãos e colunas nas paredes das rampas.

O direito à inclusão escolar se faz importante. Viver em sociedade onde tais características distintas de alunos não são levadas em consideração pois, "não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável aos reacionários que as compõem e as defendem tal como elas se mantem" (Mantoan, 2006, p.18-19), é deixar à margem da sociedade os necessitados destes direitos.

Pergunta 8: Os banheiros que utilizo (ou observo) são... (inadequadas/adequadas/não se aplica?). Quadro 15.

Quadro 15. Pergunta 8.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Cadeira de Rodas)	**A**	(adequados) "pouco adequado, falta fechadura".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(inadequados) "não vejo muito acesso para cadeirantes, ou qualquer outro tipo de deficiência".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(adequados) "os banheiros são muito acessíveis e espaçosos...e limpo".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(adequados) "por serem sempre limpos e ter um banheiro para pessoa com deficiência".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(inadequados) "os banheiros eles são péssimos, tanto daqui da entrada quanto do vestiário é muito sujo, tem apenas um banheiro para pessoas com deficiência e ele está quebrado a tampa. Aí uma colega pede ajuda para ir ao banheiro por nanismo".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(mais ou menos) "o mau cheiro, as descargas as vezes não funcionam, aí fica aquele cheiro não agradável. Tem um banheiro para deficiente um pouco maior".
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(inadequados) "não tem nenhum banheiro com acessibilidade e as pessoas sujam muito e não pensam no outro".
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(adequados) "os banheiros são adequados"
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inadequados) "os banheiros estão muito longe da minha sala de aula, e não consigo me locomover até eles e os banheiros são um pouco inacessíveis, não só pra mim, né, mas para outras deficiência, poderiam ter outras melhorias, assim como piso tátil.

		Não é adaptado. Depois que entro no banheiro eu fico perdido, sem saber pra onde ir, aí preciso de ajuda, usar a pia, até mesmo por onde sair".
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(adequados) "na minha opinião o espaço é bom, tanto para pessoas sem deficiência quanto para cadeiras e rodas".
A11. (DV – Sem auxílio)	**H**	(adequados) "os banheiros são adequados".
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inadequados) "os banheiros são inadequados porque a maioria dos banheiros as portas estão quebradas e na maioria das vezes estão sujos, se eu não estiver com alguém eu não saberia se está sujo ou não, e apesar de ter um banheiro para deficiente aqui na escola não é utilizado, então tenho que usar o banheiro de todo mundo ... dificultando bastante".
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) "os banheiros são bons".
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(inadequados) "os banheiros faltam manutenção, inacessível".
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(adequados) "os banheiros são bem grandes, às vezes tropeça, não tem sinalização, não tem acessibilidade pra usuário de cadeira de rodas".
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(inadequados) "os banheiros são inadequados, tem muito alunos que não tem noção, fazem o que querem no banheiro, aí cheguei uma vez no banheiro e estava alagado, e o banheiro com acessibilidade está todo arrebentado".

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os banheiros são de extrema necessidade para todos, é indispensável tê-los de forma acessível para as pessoas com deficiência nas escolas. Em relação a este item, dos 8 alunos com DF ouvimos três alunos - A3, A4 e A8 - com DF que afirmaram que os banheiros eram adequados. Outros cinco - A1, A2, A5, A6, e A7 - informaram que os banheiros não são adequados. O aluno A7, em específico, asseverou que não tem banheiro acessível em sua escola, os demais afirmaram que tem, mas estão em condições ruins de manutenção, de limpeza e mal cheiro.

A aluna A5 desabafou dizendo que os banheiros são "péssimos" por serem sujos e que existe, apenas, um banheiro para PcD's e que está quebrado. Relatou ainda, que tem uma colega com nanismo que sempre pede ajuda para usar o banheiro e as condições são muito ruins para ambas. Todos os alunos devem sentir-se acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas, de modo a se sentirem bem-vindos à escola (Dischinger et al 2009).

As narrativas dos alunos com DV destacam que os alunos - A10, A11, e A13 - consideraram os banheiros adequados, são bons e espaçosos. Enquanto os alunos - A9, A12, A14, A15 e A16 - consideraram inadequados pelos seguintes motivos, longe da sala; não são adaptados; estão quebrados, sujos, alagados e arrebentados.

Enfatizam-se duas narrativas, sendo a primeira, do aluno A15 que afirmou ser adequado, mas relatou que *"às vezes tropeça, não tem sinalização, não tem acessibilidade pra usuário de cadeira de rodas"*. O outro destaque é a fala da aluna A12, que declarou ter na sua escola banheiro acessível, mas não é usado, fica trancado - negar direito à pessoa com deficiência configura-se crime segundo a LBI - obrigando-a a utilizar o banheiro de todos os alunos, o que torna sua vida mais difícil. A inclusão escolar implica em uma "profunda transformação nas escolas, [...] o rompimento de atitudes de discriminação e preconceito, [...], e de barreiras de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nos ambientes escolares" (Dischinger et al 2009, p.21).

Sendo a inclusão escolar um movimento mundial que preza pela equidade, pelo respeito, não só no cumprimento às leis tecnicamente falando, mas pelo ser humano enquanto beneficiário destas, não pode-se aceitar condições adversas que degradem a dignidade humana.

Pergunta 10: O caminho até a biblioteca é... (inacessível/acessível/ não se aplica?). Quadro 16.

Quadro 16. Pergunta 10.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(inacessível) "não tem como subir para a biblioteca, depende de muita força sem contar que a canela fica ferida. Deixo a cadeira de rodas e subo; depois os colegas vem carregam a cadeira e levam pra lá. Fere a canela porque a escada é de ferro. E a biblioteca poderia ser aqui em baixo".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(não se aplica) "não tem biblioteca".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(acessível) "o caminho até a biblioteca é muito fácil de transitar não tem nenhum obstáculo físico, é só subir a escada ali, e depois vim em linha reta e dobrar...".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(acessível) "o caminho até a biblioteca é bom até".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(acessível) "o caminho a biblioteca com muitas calçadas".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(acessível) "acessível, não tem nenhum problema até aqui".
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(acessível) "a biblioteca fica no andar de baixo facilita a "acessibilidade" acesso".
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(acessível) "é adequado, mas falta piso tátil, arrancaram e ficam faltando"
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inacessíveis) "Pelos mesmos motivos que eu não consigo ir da minha sala até a biblioteca sozinho, só com o acompanhamento de alguém. Tem muitos desníveis no chão da escola, quando a

		gente passa da minha sala até a biblioteca e a cantina tem cadeiras, isso faz dificultar a nossa locomoção".
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(acessível) "o caminho é de fácil acesso, bem aqui perto logo da entrada escola".
A11. (DV – Sem auxílio)	**H**	(acessível) "o caminho até a biblioteca e a cantina são acessíveis".
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(acessível) "o caminho é acessível, mas falta piso tátil ou tem algum vaso ou algum cone".
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) "o caminho é acessível".
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) "o caminho é acessível".
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(acessível) "o caminho até a biblioteca é acessível".
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(acessível) "o caminho até a biblioteca, porque fica na segunda sala".

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O primeiro ponto a ser discutido sobre o item (número 10) é sobre a existência ou não da biblioteca na escola. Para esse item, nota-se que das onze escolas presentes nesse estudo, apenas uma não tem biblioteca, indicando que a maioria das instituições cumpre o que estabelece a Lei nº 12.244 de 2010. Lei que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, sejam elas, privadas ou públicas. As respostas dos alunos apontam contentamento com este item, porém, enfatiza-se que este item deve existir em todas as escolas. No artigo segundo da lei mencionada, "considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado a consulta, pesquisa, estudo ou leitura" (Brasil, 2010).

O segundo ponto do discurso refere-se à acessibilidade para se chegar até a biblioteca escolar. Neste caso, o aluno A1 relatou que *"não tem como subir para a biblioteca, depende de muita força sem contar que a canela fica ferida. Deixo a cadeira de rodas e subo; depois os colegas vem carregam a cadeira e levam pra lá. Fere a canela porque a escada é de ferro. E a biblioteca poderia ser aqui embaixo"*. Outro relato inquietante foi do aluno A2, que afirmou não ter biblioteca em sua escola. Os demais alunos consideraram o caminho até a biblioteca acessível.

Por outro ponto de vista, a dos alunos com DV, seis destes consideraram acessível, sem nenhuma objeção, porém, outros dois alunos A9 e o A12, relataram encontrar dificuldades na locomoção, destacaram a distância, os desníveis no chão, os corredores com objetos que dificultam a passagem e a falta do piso tátil. Uma escola inclusiva não pode fechar os olhos para esta situação, aliás, não deveria existir

esse tipo de negação de direito conforme assegurado pela LBI. Assim como não deveria existir escola sem biblioteca, como nos indicam os alunos.

Neste sentido, Carvalho (2016) corrobora dizendo que as instituições não se podem contentar no assistencialismo aos alunos com deficiência ou transtornos, estes têm o direito de serem assistidos e poderem explorar e potencializar, ao máximo, suas habilidades motoras e cognitivas. Para ele, se a educação e a escola não fizerem seus papéis sociais, os alunos com necessidades educativas especiais, recorrentemente, ensejarão na exclusão, tirando-os o direito à uma vida contributiva e ativa na sociedade.

Pergunta 12: O caminho até a quadra de esportes é... (inacessível/acessível/ não se aplica?). Quadro 17.

Quadro 17. Pergunta 12.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(não se aplica) “não tem quadra de esportes”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(não se aplica) “não tem quadra de esportes nem ginásio”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(acessível) “as escadas da quadra, não são tão acessíveis, são muito grandes, na hora de descer são muito grandes na hora de eu descer”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(inacessível) “são degraus mais altos, na parte da entrada tem lá atrás é um pouco maior, e quando entra na quadra que é mais alta.”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(inacessível) “a entrada da quadra é bem ruim; muito quente; limita um pouco de eu fazer, porque tenho problemas cardíacos, e passo mal, a descida é um pouco alta”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(acessível) “não tem muito problema, às vezes, procuro a outra entrada que degraus menores”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(acessível) “o portão que separa a quadra tem um batente, pouco acessível”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(acessível) “o caminho pra quadra é adequado, mas falta piso tátil, arrancaram e ficam faltando”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inacessíveis) “o caminho até a quadra é o mais difícil pra mim, ele tem escadas, uma vez eu quase caio, desde lá eu fiquei com medo de ir sozinho”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(inacessível) “é porque falta... é assim, tanto faz para a pessoa com deficiência ou usuário de cadeira rodas, por causa do chão, quase não tem sinalização para pessoa cega total saber para onde estar indo. O piso de quintal mesmo. É chão. Se chover fica difícil. Poderia melhorar”.
A11. (DV – Sem auxílio)	**H**	(acessível) “o caminho até a quadra de esporte é acessível”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(acessível) “não me prejudica em nada, o caminho até a quadra de esporte é acessível porque não tem obstáculo, tem uma rampa que leva até lá”.

A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) “o caminho até a quadra de esportes é acessível, não tem problema nenhum”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) “o caminho é acessível”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(acessível) “o caminho até a quadra de esportes é acessível”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(mais ou menos) “o caminho até a quadra de esportes para um “cadeirante” seria inacessível, porque fica ao lado da cantina. Também é necessário ter cobertura, pois fazemos Educação Física no sol”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quanto a essa questão, quatro alunos com DF - A3, A6, A7 e A8 - consideraram acessível o caminho até a quadra de esportes. Dois alunos A1 e A2, de escolas diferentes, relataram não ter quadra de esportes nas escolas, outros dois A4 e A5 relataram falta de acessibilidade nas escadas, falta de piso tátil e quentura no local. Essas narrativas nos fazem discutir o não cumprimento da lei da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência referente às legislações do Decreto 5.296/2004 e da Lei 13.146/2015 que versam sobre a acessibilidade e o direito das pessoas com deficiência, respectivamente, que não estão sendo respeitados, impedindo que os alunos com deficiência possam chegar à quadra de esportes.

Conforme o relato dos alunos com DV - A11, A12, A13, A14, e A15 - consideram acessível, e não relataram nenhuma barreira para irem até a quadra de esportes. No entanto, o A16 relatou que o trajeto não é tão acessível, ao se colocar no lugar de um aluno que usa cadeira. Para ele, o caminho não é acessível e a quadra precisa de cobertura, levando em consideração o forte calor e os raios de sol que atingem diretamente na hora da prática da Educação Física. Os alunos A9 e A10 afirmaram que o trajeto não é acessível, fala corroborada pelo A9, ao mencionar que para ele, este é o mais difícil para se locomover e que por muito pouco não sofreu acidente. Por esses fatos, o aluno passou a não frequentar a quadra de esportes. O A10 destacou que o trajeto é feito no chão de terra, dificultando não só os alunos com deficiência visual como os outros alunos com deficiência, situação agravada no período de chuvas (inverno amazônico).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física é componente obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ela contribui na formação de pessoas “capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes

e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade" (Brasil, 2017, p. 475). No entanto, apesar de obrigatória, tem escolas, cujo espaço não é adequado para tal atividade, outras não possuem quadra esportiva como relatado pelos participantes A1 e A2. Existem ainda, as escolas que possuem a quadra esportiva, contudo, são descobertas e quentes, dificultando a prática dos alunos, conforme salientam os alunos A5 e A16.

Pergunta 19: O caminho até a sala de pedagogia é... (inacessível/acessível/ não se aplica?). Quadro 18.

Quadro 18. Pergunta 19.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(acessível) "acessível".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(acessível) "são mais perto da entrada".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(acessível) "por causa do mesmo motivo, é muito fácil de se locomover até lá, e também é tudo no mesmo local".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(acessível) "por ser próximo e não ter obstáculos".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(acessível) "acessível, mas a pedagogia quando chove fica muito arriscado porque molha todo o corredor, e muita goteira".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(acessível) "são tranquilos".
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(acessível) "acessível".
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(acessível) "o caminho para a pedagogia é acessível".
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inacessíveis) "a pedagogia um pouco difícil, consigo, mas com dificuldades".
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(acessível) "a sala da diretora é mesma do pedagogo, aí poderia ter a placa braille, pra identificar que é diretoria e pedagogia e na primeira porta a secretária".
A11. (DV – Sem auxílio)	**H**	(acessível) "é acessível a primeira sala, primeira porta".
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(acessível) "pouco acessível, porque fica próximo do refeitório com os obstáculos no caminho".
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) "o caminho até a diretoria é acessível, é mais área aberta, e tem como descer na orientação".
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(acessível) "o caminho até o pátio, a diretoria, a secretaria e a pedagogia é acessível, porque elas ficam lá embaixo.".
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(acessível) "o caminho até a diretoria, a secretaria e a pedagogia são acessíveis, porém tem degraus nas portas".
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(acessível) "o caminho até a diretoria, a secretaria e à pedagogia são acessíveis".

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Neste item, os alunos DF, consideraram o caminho até à pedagogia acessível. Nota-se que em seus discursos não existiram reclamações ou pedidos de melhorias

nesse item. A acessibilidade é um direito do indivíduo, garante aos alunos com deficiência nas escolas sua autonomia e independência, garante sua inclusão social (Castro et al, 2018).

Quanto aos alunos com DV - A11, A13, A14 e A15 - consideraram o caminho acessível. Os alunos - A10, A12 e A15 - revelaram que faltam melhorias no acesso com placas de informações em braille, e que no caminho existem obstáculos e degraus. Já o aluno A9, disse que não consegue chegar sozinho à pedagogia, considerando inacessível. A verdadeira inclusão escolar se dá nas práticas atitudinais que mudam o ambiente escolar, é fundamental para romper com as práticas tradicionais excludentes e abre possibilidades para adaptações estruturais e metodológicas, que são fundamentais para o fortalecimento do paradigma da inclusão (Ferreira, 2016). É possível ver avanços nesse percurso, melhorias podem ser notadas e, sobretudo, a satisfação do aluno em estar em ambiente favorável à sua inclusão.

Pergunta 20: O caminho até a Sala de Recursos Multifuncional é... (inacessível/acessível/ não se aplica?). Quadro 19.

Quadro 19. Pergunta 20.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(não se aplica) “não tem sala de recursos”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(não se aplica) “não tem sala de recursos”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(acessível) “considero acessível, porque o profissional é bom a sala é boa”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(não se aplica) “não tem sala de recursos”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(não se aplica) “É algo que eu vejo que não tem, e algo que eu preciso; e necessita aqui na escola; precisaria muito para todos.”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(não se aplica) “não tem sala de recursos”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(não se aplica) “sala de recurso multifuncional não tem, mas faria falta se tivesse outros alunos com deficiência”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(acessível) “a sala de recursos também tem um caminho acessível”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(não se aplica) “não tem, mas é de extrema necessidade”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(acessível) “aqui não tem, mas eu faço sala de recursos na escola X ela já tem o piso tátil e a porta são com tamanho acessível para pessoa com cadeira de roda”.

A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(não se aplica) “não tem sala de recursos”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(acessível) “o piso tátil leva até a sala de recurso e não têm problema para ir pra lá”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(não se aplica) “não tem sala de recursos, faz falta, é preciso ter nessa escola”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(não se aplica) “tem pessoa que depende desse tipo de material, ela faz falta”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(não se aplica) “não tem sala de recursos, mas faz um pouco de falta, precisa ter”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(acessível) “não tem uma sala específica, eu acho que é aqui, eu venho no horário da aula mesmo, mas quando é necessário, por exemplo, fazer uma prova”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na opinião dos alunos com DF - A3 e A8 - o trajeto até a sala de recursos multifuncionais (SRM) é acessível, o que garante a aplicabilidade do Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que preconiza a condição para a utilização com segurança e autonomia de espaços e serviços. No entanto, a informação que causou indignação foi a da revelação que nas demais escolas não havia a sala para ofertar o AEE.

Seguindo, ouviu-se os relatos dos alunos com DV A12 e A10 que disseram ser acessível o caminho até a SRM, no entanto, este último revelou que a mesma está situada em outra escola. Já o aluno A16, declarou que tem o AEE na sua escola, mas não tem uma sala específica para o atendimento. Em dias que necessita do serviço é preciso ser orientado a onde está funcionando a Sala de Recursos Multifuncional.

Com narrativas parecidas as dos alunos com deficiência física, os alunos com DV - A9, A11, A13, A14 e A15 - afirmaram não ter sala de recursos nas suas escolas, enfatizando a necessidade desse serviço que é um direito constitucional.

As SRM são espaços destinados ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino LDBEN 9.394 de 1996, Brasil (1996), estas salas têm o poder de garantir a quebra de modelo elitista, Mantoan (2006). O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o AEE, e assevera que as escolas devem contemplar as SRM, pois devem ser ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento ao aluno com deficiência e/ou transtornos (Brasil, 2011).

Mantoan (2006) faz duras críticas a perversa igualdade de oportunidades, no sentido de alunos com deficiência entrarem na escola regular e estes não terem seus

direitos assistidos, a autora declara que é necessário romper com modelo educacional elitista.

Com as informações apresentadas, passíveis de críticas, tanto positivas quanto, negativas fecha-se a primeira categoria de análise referente à acessibilidade arquitetônica, e segue-se para a segunda categoria, referente à acessibilidade comunicacional (Dados da pesquisa, Apêndice F).

Categoria 2: acessibilidade comunicacional

Nesta categoria, irá se conhecer o que pensam os alunos sobre a acessibilidade comunicacional. Sassaki (2009) define-a, como condição de não existir barreiras na comunicação entre pessoas, serviços, equipamentos e recursos pedagógicos.

Quadro 20. Itens da dimensão comunicacional.

21.	Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover...
22.	Já sofri acidente por causa das barreiras comunicacionais/arquitetônicas na escola.
23.	Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Língua Portuguesa são...
24.	Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Matemática são...
25.	Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Educação Física são...
26.	Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Artes são...
27.	Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Química são...
28.	Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Filosofia são...
29.	De forma geral, os recursos humanos oferecidos para acompanhar as aulas são …
30.	O recurso humano oferecido na biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência é ...
31.	Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência são …
32.	Minha permanência escolar depende do acesso aos ambientes.

Fonte: Autores.

Segue-se, com as apresentações dos dados recolhidos nas entrevistas com os alunos sobre a dimensão comunicacional para análise e discussão.

Pergunta 22: Já sofri acidente por causa das barreiras comunicacionais/arquitetônicas na escola...(nunca/sempre)? Quadro 21.

Quadro 21. Pergunta 22.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(às vezes) “nunca sofri acidentes. Já me ralei nas escadas porque fui subir pra outro andar que o professor pediu”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(nunca) “não sofri acidentes”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(nunca) “não sofri acidentes”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(nunca) “nunca sofri acidentes. Tive contratempos aqui na escola”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(nunca) “nunca sofri acidentes”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(nunca) “nunca sofri acidentes, sempre tive cuidado”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(nunca) “nunca sofri acidente”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(sempre) “já sofri, porque na entrada ficavam em fila, e aconteceu muitas vezes, depois eu já subia antes, e aí não ocorreu mais. Eu só me feria”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(nunca) “nessa escola não, mas na outra já”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na análise dos dados das entrevistas, referente a dimensão comunicacional sobre a influência (ausência ou presença) desta na relação com acidentes na escola, dos alunos com DF, apenas o A1 manifestou ter sofrido algum tipo de acidente por conta das barreiras de comunicação ou estrutura, o mesmo relatou ficar ferido ao subir a escada se rastejando, visto que é usuário de cadeiras de rodas.

Com relação aos participantes com DV, cinco relataram não ter sofrido nenhum tipo de acidente por conta das barreiras, o - A9, A10, A12, A13, A14. Mas a

participante A15, relatou sempre ter sofrido acidente por conta das barreiras de comunicação e estrutural ao fazer a entrada em fila com todos os alunos. Pelo fato de não saberem que ela é deficiente visual, apressaram-se empurrando-a, fazendo com que a mesma tropeçasse nas calçadas sem rebaixamento na entrada da escola, o que lhe causava ferimentos. O participante A11, comentou não ter sofrido acidentes, mas sim, contratempos ao locomover-se pela escola devido, a falta de comunicação. O A16 relatou que na escola atual não sofreu, mas informou ter sofrido acidentes na escola anterior que frequentava.

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência da ONU e fez valer como legislação constitucional (BRASIL, 2012), dando as obrigações no artigo 20, sobre a Mobilidade pessoal que deve ser promovida:

> Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e **ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores**, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível;
> **Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade**, dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência (Brasil, 2012). (Grifo nosso)

Como já previa o Decreto regulamentar nº 5.296 de 2004, que compreende a acessibilidade como condição para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços e serviços por PcD's e/ou mobilidade reduzida (Brasil, 2004). O decreto destaca que a segurança e autonomia são importantes, visto que a ausência desse direito é factível a ocorrência de outros danos aos alunos com deficiência. As instituições devem prezar pela segurança dos alunos e de qualquer pessoa que necessite fazer uso do espaço escolar.

Pergunta 23: Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Língua Portuguesa são... (inadequados/adequados/ não preciso?). Quadro 22.

Quadro 22. Pergunta 23.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(adequados) são adequados
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(não preciso) "não preciso".

A3. (DF-Encurtamento do fêmur)	**C**	(não preciso) “não preciso”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(não preciso) “não preciso”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(não preciso) “não preciso”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(não preciso) “não preciso”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(não preciso) “não preciso”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(adequados) “os recursos LP, são adequados, mas faltam usar outros recursos, eu copio devagar”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(adequados) “pois além de ter o conteúdo de livro em braille, o conteúdo passado pelo professor no livro didático eu consigo acompanhar, quando não, quando é as provas o professor faz as provas oral comigo
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(mais ou menos) “é porque é assim, dependendo da deficiência visual da pessoa, acima de 30%, ela consegue ler o texto de português que a gente está usando, agora se for pessoa cega não tem como, porque não tem braille só em tinta”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(inadequados) “inadequados porque não consigo enxergar do quadro”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(adequados) “são adequados porque normalmente a gente usa o livro que no meu já é em braille ou usa slide, que é disponibilizado no grupo da sala que eu uso no meu celular ou no aparelho chamado linha braille”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “são adequados, o professor é maior legal, são atenciosos”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “os matérias de L. Portuguesa e Matemática são adequados, maior dificuldade são a leitura, e tiro foto”
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(mais ou menos) “os matérias de L. Portuguesa e Matemática são mais ou menos uma nota 4. Livros não tenho ampliado. Os estudos mandam mais no grupo e dá pra ampliar pelo celular e prova é a que menos amplia”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(inadequados) “os recursos são inadequados, porque a primeira aula que eu tive com esse professor, ... ele passa slide. Aí eu disse que não estava dando pra eu enxergar, e ele dizendo que dava. Aí eu fingi que estava enxergando”

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A opinião colhida dos participantes sobre o item 23, deu uma clareza de como as diferentes deficiências têm diferentes necessidades de acessibilidade em determinados aspectos no ambiente educacional. No caso específico da comunicação acessível, nota-se que dos 8 alunos com DF, seis não necessitavam de recursos de comunicação nas aulas de Língua Portuguesa. O aluno A1 declarou que os recursos materiais disponibilizados estavam adequados, apenas o A8 declarou necessitar de outros recursos, pois cópia devagar por conta da dificuldade motora em habilidades manuais.

Por outro lado, os alunos com deficiência visual apresentaram maior necessidade de materiais e formas de comunicação. Os alunos - A9, A12 e A13 - declararam estarem bem assistidos com materiais e a atenção dos professores. Vale destacar, que os materiais disponíveis para eles são: livros braille, slides, uso do celular para tirar fotos e ampliar sem constrangimento, linha braille e o recurso oral para aplicação de determinadas atividades.

Enquanto os alunos - A10, A11, A14, A15 e A16 - relataram as dificuldades encontradas pela falta de recursos de comunicação nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente para leitura, tais como: falta de livro em formato braille; livro com fonte ampliada; conteúdo do quadro que não consegue ver; conteúdo de slide que não é acessível. Citaram ainda, a falta de sensibilidade por parte dos professores como relatado pelo aluno A16 *"os recursos são inadequados, porque a primeira aula que eu tive com esse professor, ... ele passa slide. Aí eu disse que não estava dando pra eu enxergar, e ele dizendo que dava. Aí eu fingi que estava enxergando".*

Os recursos de acessibilidade comunicacional são de extrema necessidade para os alunos com DV, fazem parte da categoria de recursos ao computador as Tecnologias Assistiva como "softwares leitores de tela; software para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa); os softwares leitores de texto impresso (OCR); impressoras braile e linha braile; impressão em relevo; entre outros" (Bersch, 2017, p.6-10)

Como viu-se nos depoimentos, não só os recursos são necessários como também as atitudes dos professores. É comum professores interpretarem de forma equivocada os comportamentos dos alunos com baixa visão por conta das suas atitudes e condutas que alternam entre o ver e o não ver, dificultando o entendimento por parte dos docentes e para o aluno com deficiência visual fornecendo cargas emocionais, psicológicas e de relações sociais que podem gerar conflitos interferindo na aprendizagem (Sá, Campos e Silva, 2007)

Pergunta 24: Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Matemática são... (inadequados/adequados/ não preciso?). Quadro 23.

Quadro 23. Pergunta 24.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(adequados) “são adequados”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(adequados) “são adequados”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(não preciso) “não preciso”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(adequados) “são adequados”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(adequados) “são adequados”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(não preciso) “não preciso”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(não preciso) “não preciso”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(mais ou menos) “na matemática tenho dificuldade por que eu não entendo o que o professor está explicando. Preciso de práticas”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(adequados) “porque tenho ajuda da minha mediadora e também tenho a ajuda através do livro em braille”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(mais ou menos) “não uso livro braille, não uso material dourado, não uso material pedagógico. O professor trabalha mais com explicação mesmo”
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(mais ou menos) “pelos mesmos motivos de não conseguir enxergar do quadro e ser muito número”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(adequados) “adequados porque apesar de usar bastante os livros que já vem em braille e também usa slide, ultimamente tem trabalhado gráficos, tabelas e número é muito isso, fica um pouco complicado por terem muito desenho e figuras”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “adequados porque, de matemática eu sou boa, e também a professora é bem legal, ela senta do meu lado”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “são adequados”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(adequados) “é adequado, pois ele faz bem a explicação”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(mais ou menos) “a professora ela passa os slides também, tipo as minhas maiores dificuldades são em matemática, e exatas, né, por inúmeras explicações no quadro. Tenho que dá uma estudada ali na internet, mas não é mesmo que o professor. Tipo, em exatas eu estou ali só de ouvinte, não enxergo nada, nada no quadro”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nesse item, enquanto os alunos com DF - A1, A2, A4 e A5 - declaram que os recursos são adequados, os alunos A3, A6 e A7 declararam não precisarem. Por outro lado, o aluno A8 declarou não entender o conteúdo escrito e explicado no quadro, solicitando aulas práticas.

Por sua vez, os alunos com DV - A9, A13, A14 e A15 - afirmaram que os recursos estão adequados, pois tem livros em formato braille, tem ajuda dos professores e profissional de apoio. No entanto, os alunos com DV foram os que mais reivindicaram outras opções de recursos para o ensino, tais como: o aluno A10 que

não faz uso de livro em braille, não utiliza material dourado, somente a explicação do professor; o aluno A11, que não consegue enxergar o que está escrito no quadro branco; a aluna A12, que tem dificuldade, quando se defronta com muitos números, desenhos e figuras na aula de matemática; e o aluno A16, com seu relato intrigante que diz "*a professora ela passa os slides também, tipo as minhas maiores dificuldades são em matemática e exatas, né, por inúmeras explicações no quadro. Tenho que dá uma estudada ali na internet, mas não é mesmo que o professor. Tipo, em exatas eu estou ali só de ouvinte, não enxergo nada, nada no quadro*". Para alguns alunos com DV as explicações suprem a falta de livros braille e outros recursos, para outros, é necessário recursos pedagógicos que facilitem o entendimento do conteúdo contribuindo com as explicações dos professores.

Os sentidos remanescentes são muito importantes na apreensão de informações que ajudam na aprendizagem por completo e com significado (Sá, Campos e Silva, 2007). Para as autoras, é necessário um ambiente escolar que oportunize a convivência, a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral. Não é justo um aluno ir para escola e ter seus direitos negligenciados, ir e ficar só como ouvinte, como apresentado pelo aluno A16.

Pergunta 27: Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Química são... (inadequados/adequados/ não preciso?). Quadro 24.

Quadro 24. Pergunta 27.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(adequados) "são adequados".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(adequados) "são adequados".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(adequados) "são adequados".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(adequados) "são adequados".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(adequados) "são adequados".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(não preciso) "não preciso".
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(não preciso) "não preciso".
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(adequados) "são adequados".

A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(adequados) “na disciplina de química a professora trabalha de forma bem explicativa, eu consigo fazer em braille e consigo fazer o cálculo usando materiais adaptados para fazer o cálculo com o sorobã. Como eu não posso fazer esses trabalhos em tinta eu faço esses trabalhos adaptados”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(inadequado) “porque não tem recurso a mesma coisa de matemática o professor trabalha mais com questão de explicação, ele explica o conteúdo que está no quadro, aí depois ele só pede pra nós copiar mesmo, não tem xerox”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(mais ou menos) “Química é completamente do quadro, não dá nem pra aprender ouvindo, não tem laboratório, não aprendo porque tem muita formula”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inadequados) “são inadequados porque as nossas aulas de Química a gente não utiliza muito do livro em braille, que apesar de não usarem, eu uso como apoio durante as aulas e se utilizam muito gráficos e tabelas e são bem complexas de se fazer em braille, por isso eu acho inadequada por causa disso, a matéria é muito visual e me sinto muito perdida”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “são adequados porque ela ajuda muito, nas observações me ajuda muito”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(não preciso) “não preciso de material acessível”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(adequados) “são materiais adequados porque passam atividades, e explicam no quadro. Tem laboratório, mas nunca usamos, gostaria de usar o laboratório para fazer experiência.”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(mais ou menos) “Tem uma aula mais acessível, não temos provas é mais trabalho, a prática ainda vai fazer nesse outro bimestre. O laboratório tem, mas inadequado, o mofo é muito forte”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao comentar sobre a importância que se dá ao ensino de Química, Macedo et al (2010) afirmam que os alunos do Ensino Médio enfrentam grande dificuldade em assimilar os conceitos básicos do componente curricular. Os autores acreditam que os motivos são “conteúdo ministrado sem vinculação com a realidade e a vivência do aluno; dificuldade dos alunos em raciocinarem em termos de modelos abstratos e aulas meramente expositivas e livrescas, sem o uso de demonstrações e/ou experimentos relacionados com o conteúdo teórico ministrado” (Macedo et al, 2010)

Seguindo com os relatos dos participantes da pesquisa, uma certa comparação com o item anterior foi notada, a saber, seis com DF - A1, A2, A3, A4, A5 e A8 - declararam que os recursos nas aulas de Química são adequados; dois - A6 e A7 - disseram não precisar.

Os alunos com DV - A9, A13 e A15 - afirmaram que os recursos estão adequados, pois recebem uma boa explicação dos professores, realizam trabalhos adaptados utilizando materiais alternativos, o braille e o soroban para o registro do cálculo, avanços significativos no usufruto dos direitos adquiridos, no entanto, a aluna

A15 declarou que a escola tem laboratório, mas não é usado, e que gostaria de usá-lo. Apenas o aluno A14 declarou não precisar de recursos para as aulas de Química.

De outro modo, os alunos DV - A10, A11, A12 e A16 - mencionaram que os recursos para as aulas de Química são inadequados e até nem tem recursos como na Matemática, onde os conteúdos são copiados e explicados diretamente no quadro, e que não se pode aprender só ouvindo. Algumas escolas têm laboratório de química, outras não. A escola do aluno A16 tem laboratório, porém está inadequado e com mofo.

A aluna A12, diz o seguinte sobre os recursos: "*são inadequados porque as nossas aulas de Química a gente não utiliza muito do livro em braille, que apesar de não usarem, eu uso como apoio durante as aulas e se utilizam muitos gráficos e tabelas - e são bem complexas de se fazer em braille, por isso eu acho inadequada por causa disso - a matéria é muito visual e me sinto muito perdida"*

Existem atividades predominantemente visuais, a antecipação dos conteúdos e suas adaptações favorecem a compreensão dos alunos, porém em outras, é fundamental a informação tátil, auditiva, olfativa e outras referências para a melhor compreensão (Sá, Campos e Silva, 2007). No capítulo IV da LBI, o artigo 28 preconiza que a educação das pessoas com deficiência deve ser assegurada garantindo "condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (Brasil, 2015).

Baseados no discurso dos alunos com DV, pode-se notar que a inclusão não está acontecendo plenamente, e que a negligência no processo de ensino aprendizagem está imperando. Assim, recomenda-se urgência nas ações de resgate às assistências educacionais fazendo valer o direito dessa população aos seus direitos, enquanto cidadãos.

Pergunta 30: O recurso humano oferecido na Biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência é... (inexistente ou ineficiente / bom ou excelente/não se aplica?). Quadro 25.

Quadro 25. Pergunta 30.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(inexistente) “as pessoas são os meus colegas próprios, colegas que pegam e levam os livros”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(inexistente) “não tem biblioteca”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(não se aplica) “os recursos humanos eu estou sabendo hoje que tem pessoa aqui”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(bom/excelente) “tem um bom atendimento, nunca fui desrespeitada”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(ineficiente) “depende do humor de cada pessoa que fica aqui, uma pedagoga, ela é muito bruta e os professores também. O mobiliário inadequado. Poderia melhorar, e nem é permitido vir na biblioteca”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(bom/excelente) “bom excelente”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(não se aplica) aluno não faz uso da biblioteca.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(bom/excelente) “recursos humanos da biblioteca são adequados. A profissional ajuda as pessoas com baixa visão os materiais são adequados”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(bom/excelente) “a professora da biblioteca, ela me ajuda a ler ou preencher a folha, a prova que estou lendo na biblioteca”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(não se aplica) “porque eu ainda não fui lá, quase eu não gosto quase, é porque os professores não passam trabalho para ir a biblioteca.”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(inexistente) “não tem ninguém na biblioteca”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inexistente) “inexistente, não tem profissional para atender”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(bom/excelente) “a tia da biblioteca também é muito legal, quando eu quero assim algum livro ela pega, faz leitura”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(bom/excelente) “da biblioteca pra mim eu consigo, agora para outro tipo de deficiência eu não sei”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(inexistente) “não tem funcionário da biblioteca”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(bom/excelente) “é uma pessoa bem compreensiva”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Neste item, tiveram-se respostas diversificadas. O aluno com DF A2, afirmou que sua escola não possui biblioteca, por isso não tem pessoal para atendimento. Esta fala sinaliza que a Lei nº 12.244 de 2010, referente a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, sejam elas privadas, ou públicas, nessa escola não se cumpre (Brasil, 2010).

Enquanto os alunos A1 e A3 com DF, consideraram que apesar de ter biblioteca, não existem recursos humanos para atendimento deles, e o aluno A7 afirmou não fazer uso da biblioteca.

Já a aluna com DF, A5, relatou que os recursos humanos da biblioteca variam muito de “humor”. Mencionou o atendimento de uma pedagoga que fica na biblioteca, e a trata de forma “bruta”, desta forma, considera os recursos humanos ineficientes, além do mobiliário inadequado. Esses fatores são impeditivos para que ela utilize a biblioteca. Para os alunos - A4, A6 e A8 - os recursos humanos da biblioteca são bons, pois fazem um bom atendimento, respeitam e ajudam as pessoas com baixa visão.

Os participantes com DV - A9, A13, A14, A16 – classificaram, os recursos humanos como bons ou excelentes, pois ajudam a ler provas, preencher formulários, fazer leituras de textos e são “legais”. Não fazer uso da biblioteca escolar pode restringir direitos minimizando a capacidade de cidadão pleno Pires (2013), por outro lado boas equipes de trabalho nas bibliotecas podem contribuir para a:

> [...] colaboração, não apenas dentro da própria escola, entre alunos e entre professores, [...]. É imperioso o investimento no trabalho colaborativo entre a biblioteca e o corpo docente e entre a Biblioteca e a restante comunidade educativa. O alargamento da biblioteca à comunidade favorecerá, certamente, a sua valorização e o reconhecimento do seu papel na formação dos alunos e no apoio às aprendizagens. Neste âmbito, a ação do Professor Bibliotecário é fundamental, no contacto com os professores, na sensibilização do próprio órgão de gestão e no incentivo à maior participação dos Pais/EE. (Pires, 2013, p.123)

De forma diferente os alunos com DV - A11, A12, A15 - consideraram os recursos humanos inexistentes. O A11 afirmou: *“não tem ninguém na biblioteca”;* o A12 relatou: *“inexistente, não tem profissional para atender”.* O A15 descreveu: *“não tem funcionário da biblioteca”.* Com uma outra interpretação da realidade o A10 relatou, que além dele não gostar de sair da sala, os professores não passam atividades para que possam usar a biblioteca, dificultando a relação com as pessoas e o espaço da escola.

Existem situações nas escolas que dificultam o processo de inclusão como: a falta de formação dos docentes, infraestrutura, mobiliários e a falta de outros recursos de acessibilidade. Corroborando com as opiniões dos alunos sobre a insatisfação, Wellichan e Lino (2018, p.04), destacam que, “Na BE, a dificuldade está além dessas questões, pois nem sempre ela existe no cenário escolar e, quando existe, raramente dispõe de materiais e espaço adequados e/ou adaptados e profissional qualificado”. Assim é a realidade vivida por alguns alunos com deficiência.

Pergunta 31: Os recursos materiais disponibilizados na Biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência são... (inexistentes ou inadequados/adequados/não se aplica?). Quadro 26.

Quadro 26. Pergunta 31.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(inadequados) “A biblioteca poderia ser aqui em baixo e não é né, ou ter uma rampa ou elevador”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(inexistente) “não tem biblioteca”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(adequados) “quanto ao material tô vendo que muitas coisas aqui que eu posso utilizar, tipo esses livros aqui”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(adequados) “os matérias estão de boa qualidade”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(mais ou menos) “são mais ou menos”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(não se aplica) “não preciso”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(não se aplica)
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(adequados) “os materiais são adequados”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inexistente) “inexistente. Porque apesar de ter uma boa recepção na biblioteca não tem material adaptado em braille para que eu pudesse ler os mesmos livros dos meus colegas de forma independente, que eu pudesse ler”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(não se aplica) “essa parte eu não sei se tem material porque eu não fui lá pra saber”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(inexistente) “ineficiente, porque não tem nada específico para ajudar a dificuldade visual, talvez tenho só os livros em braille”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inexistente) “inexistente, porque nunca me perguntaram se eu queria um livro em braille, alguma coisa que sirva pra mim”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “são adequados, muito legais, inclusive estava olhando um livro lá com ela, ela faz leitura e eu vou ouvindo”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “são adequados, mas falta mais recursos”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(inadequados) “os materiais são inadequados, não tem pra minha deficiência”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(inadequados) “são inadequados que não são ampliados, eu já fui até ver se tinha um livro para eu ler mais não tinha nem lupa”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quanto aos recursos materiais disponibilizados na biblioteca, os alunos com DF - A6 e A7 - alegaram não fazer uso e não precisarem.

Os alunos com DF - A3, A4, e A8 - afirmaram que os recursos materiais são adequados e de boa qualidade. O aluno A5 relatou que são “mais ou menos”, na interpretação ele quis declarar que os recursos não são totalmente suficientes, desta forma, sua pouca satisfação com os recursos. Por fim, o aluno DF A1 afirmou que o

material disponibilizado é inadequado, levando em consideração sua dificuldade para chegar à biblioteca por utilizar cadeira de rodas e a sua escola só ter as escadas como acesso; e o aluno A2 que reafirma não ter biblioteca em sua escola.

Seguindo, o aluno DV A13 considerou os materiais adequados e o DV A10 disse não saber se tem material, pois nunca foi à biblioteca. Os demais tiveram falas incisivas sobre a inexistência e inadequação. Os alunos DV - A9, A11, A12 e A15 - declararam que não existem recursos específicos para a Deficiência Visual pois, até aquele momento não tivera contato com qualquer material adaptado. E o DV A16 declarou: *"são inadequados que não são ampliados, eu já fui até ver se tinha um livro para eu ler, mas não tinha nem lupa"*.

Os discursos mostraram que os DV não gostam de ir à biblioteca e que não se sentem convidados, ou seja, nem escola nem aluno, conseguiram entender a importância desse movimento. Notem, que muitas mudanças são necessárias, "esse usuário ainda não é figura frequente, e alguns fatores podem indicar que a distância entre a biblioteca (como um todo) e o usuário ainda requer atenção (Wellichan e Manzini, 2023, p.12)

Participar do ambiente da Biblioteca Escolar é uma atitude muito importante, pois os alunos podem explorar caminhos, conhecer lugares alheios às suas realidades, e serem transportados para as histórias contadas, (Wellichan e Lino, 2018). A Tecnologia Assistiva assume e possibilita aos alunos que os recursos devem alcançar a necessidade de cada um, dentro de suas peculiaridades (Bersch, 2017), como o grupo de alunos que declarou a inexistência ou inadequação dos recursos acessíveis necessários nas bibliotecas. Nessa perspectiva, Alves, (2017) salienta que estes podem ser:

> [...] o uso de livro em braile, o livro em braille e tinta, leitor de tela, ampliador de tela, a audiodescrição, bem como os recursos ópticos, os livros acessíveis: audiolivro, livro com fonte ampliada, livro digital Daisy, livro digital em texto, reglete, punção, máquina de escrever e impressora em Braille, o sorobã e as lupas.

Estes recursos são de obrigatoriedade para cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência - LBI 13146 - e dar dignidade aos alunos que deles necessitam para permanência e participação nas aulas (Brasil, 2015).

Feita a apresentação da segunda categoria que foi referente à dimensão comunicacional, chegamos agora à terceira e última categoria que versa sobre a dimensão atitudinal.

Categoria 3: acessibilidade atitudinal

A categoria em questão revela o que alunos expressaram em seus discursos sobre a acessibilidade atitudinal.

As barreiras atitudinais são “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). O mesmo ordenamento afirma que a acessibilidade atitudinal se refere à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Corroborado por Omote (2018) a atitude é um dos ingredientes essenciais para a construção de uma cultura inclusiva e é dever de toda a comunidade, sendo a escola a instituição mais importante para construir essa mentalidade nas novas gerações de cidadãos. As perguntas referentes à dimensão atitudinal são apresentadas a seguir no quadro 27.

Quadro 27. Itens da dimensão atitudinal.

33.	Minhas expectativas depois de entrar na escola são...
34.	É constrangedor me deslocar na escola...
35.	Sinto-me incluído (a) na escola...
36.	Sinto apoio dos professores para minha integração na escola...
37.	Sinto apoio dos colegas para minha integração na escola...
38.	Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes da escola sem constrangimento...
39.	Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre as barreiras arquitetônicas...
40.	Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre qualquer discriminação aqui dentro...
41.	Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre barreira de comunicação e a falta de materiais para o estudo...
42.	Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido...
43.	Para evitar conflitos de acessos à ambientes na escola procuro me deslocar o mínimo possível...
44.	Às vezes é melhor ser "invisível" para evitar constrangimentos...
45.	A falta de acesso aos ambientes, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar a escola...

46.	As discriminações vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar a escola...
47.	Me constrange pedir ajuda para usar o ônibus quanto vou ou saio da escola...
25.	Os recursos materiais disponibilizados na disciplina de Educação Física...

Fonte: Autores.

Nesta dimensão, analisar-se-á e discutir-se-á os relatos dos participantes referente a dimensão atitudinal da acessibilidade.

Pergunta 33: Minhas expectativas depois de entrar na escola são... (negativas/positivas?). Quadro 28.

Quadro 28. Pergunta 33.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(positivas) “porque são bem positivas, aqui todo mundo me trata bem, são respeitosos”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(positivas) “as minhas expectativas aqui são positivas, o problema foi porque tive alguns desentendimentos”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(positivas) “as minhas expectativas aqui são positivas, as pessoas, os alunos, tudo muito bom”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(positivas) “as minhas expectativas são positivas porque me apoiam, me incentivam, meus pais, os professores e os colegas”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(positivas) “as minhas expectativas estão positivas, me adequei mais esse ano, ano passado era péssimo. Não me sentia incluída e era mais por causa do bullying”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(positivas) “minhas expectativas são positivas. Porque quando estava entrando no (escola D), o pessoal dizia - ah!!! não entra, o pessoal lá é muito debochado, ainda mais por causa da tua deficiência, o pessoal vai ficar zoando contigo toda hora - eu já fui entrando como uma má negativa. E quando eu entrei o (escola D) me mostrou uma outra visão do preconceito, tipo que as pessoas que falavam não estudavam aqui, só ouviam boatos. Então, quando eu entrei as pessoas foram muito receptivas comigo, tipo, conversam comigo, sempre tentavam me incluir, ano passado eu joguei no inter-classe. Então, me apelidam de perna, eu achei legal”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(positivas) “minhas expectativas são boas, positivas, porque a escola é boa, tirando alguns problemas de aparelhos e alguns banheiros que não tem porta e etc.”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(positivas) “minhas expectativas estão melhor depois de entrar na escola”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(positivas) “minhas expectativas estão melhor depois de entrar na escola porque a vontade de ter mais conhecimento apesar da deficiência visual eu procuro interagir com outras pessoas, e pensar positivo para que eu consiga aprender e conseguir”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(mais ou menos) “acho que poderia ser melhor a acessibilidade, eu já troquei de escola umas três vezes, não sei, sabia que ia ser diferente, aí eu vim, e as coisas são mais ou menos”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(positivas) “positivas, eu acredito. E sempre eu dei um jeito”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(negativas) “são negativas porque eu estudei numa escola pra pessoas com deficiência até a quinta série, eu achava que quando viesse para uma escola inclusiva eu achava que seria como na outra escola. Nem todos os professores sabem lidar com

		as pessoas com deficiência, por isso diminuía minhas expectativas”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(positivas) “as minhas expectativas são positivas, eu sou bem assim, agitada. Acordo cedo, hoje eu tô bem animada”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(positivas) “as minhas expectativas são positivas, depende da situação da pessoa também, eu não ligo muito, mas a questão são os alunos”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(positivas) “as minhas expectativas são positivas, porém, falta acessibilidade para me deixar mais satisfeita”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(negativas) “as minhas expectativas se tornaram negativas. Para os professores eu era um aluno normal. As provas não eram ampliadas, outra professora não deixava de jeito nenhum ninguém ir ao banheiro, foi até um aluno que denunciou ela ”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao analisar-se as informações advindas das entrevistas, é nítida a definição de positividade de todos alunos com DF, afirmando serem bem atendidos, respeitados e apoiados, ainda que tenham relatado algumas inconveniências, tais como mencionadas pelo aluno DF A2, que teve desentendimentos, mas não foi por conta da deficiência; a DF A5 informou que sofria bullying na outra escola e o DF A6 revelou que foi mal informado sobre o que aconteceria se viesse a estudar na escola D.

Quanto aos alunos com DV, os alunos A9, A11 e A13 demonstraram expectativas positivas sobre a escola, querem aprender mais, interagir, mostraram-se animados. Os alunos DV - A14 e A15 - apesar de sentirem-se com expectativas positivas, gostariam que algo a mais fosse feito para se sentirem melhores, como as condições de acessibilidade na escola e a sensibilidade nas atitudes dos alunos.

Os relatos dos alunos que se sentem com expectativas positivas estão sustentados nas relações interpessoais entre colegas, entre professores, funcionários e com seus familiares pelo apoio aos seus estudos. Para Leme e Costa (2016), na política atual voltada para a educação há sinais de evolução. Se antes buscava responder às necessidades do pleno direito, hoje assume atender questões da diversidade humana, oportunizando o acesso e participação na escola e na sociedade.

Ainda para os alunos com DV, as dificuldades enfrentadas por estes, percebidas e apontadas nas categorias anteriores são enfatizadas neste item pelos alunos DV - A12 e A16 -, entre elas as representadas pelas atitudes dos professores. A12 disse “*são negativas porque eu estudei numa escola pra pessoas com deficiência até a quinta série, eu achava que quando viesse para uma escola inclusiva eu achava que seria como na outra escola. Nem todos os professores sabem lidar com as*

pessoas com deficiência, por isso diminuía minhas expectativas" e o A16 relatou "*as minhas expectativas se tornaram negativas. Para os professores eu era um aluno normal. As provas não eram ampliadas, outra professora não deixava de jeito nenhum ninguém ir ao banheiro, foi até um aluno que denunciou ela*". Segundo Tavares (2003) a relação entre igualdade de direito muitas vezes é confundida como igualdade no nivelamento simétrico. No entanto, a igualdade inerente à dignidade pressupõe a igualdade de oportunidade livre de desonra.

Esta afirmação supracitada deve ser a base de toda inclusão, seja ela dentro ou fora da escola.

Pergunta 34: É constrangedor me deslocar na escola ... (nunca/sempre?). Quadro 29.

Quadro 29. Pergunta 34.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(nunca) "não é constrangedor, eu sou assim e tenho que aceitar e seguir a vida em frente".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(nunca) "meu jeito de andar me constrange um pouco".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(nunca) "não é constrangedor, porque eu não preciso ficar com vergonha por causa disso, eu já nasci assim, se eu precisar de ajuda eu vou pedir, com total sensibilidade, gentilmente, e aí se a pessoa não quiser me ajudar vai dela né, se ela não quiser ... eu aceito ajuda de bom grado".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(sempre) "é constrangedor porque eu tenho medo de sofre discriminação. Como eu ando com a calça ninguém vê que eu uso uma prótese, a maioria das pessoas da escola não sabe, só mesmo a diretora".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(mais ou menos) "um pouco constrangedor, eu percebo pelos olhares".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(nunca) "não me sinto desconfortável andar na sala, na quadra, tipo, tomar água, eu vou lá volto".
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(nunca) "não me constranjo me deslocar na escola, até porque minha deficiência não é tão aparente assim".
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(sempre) "tenho um pouco de receio de me deslocar na escola, porque podem voltar a bagunçar comigo".
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(nunca) "não acho constrangedor".
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(nunca) "pra isso é normal. Se a pessoa começar a discriminar eu não ligo, eu acho que é perda de tempo, você só vai estar dando apoio p pessoa te descriminar mais ainda".
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(nunca) "não é constrangedor me deslocar na escola".
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(nunca) "nunca é constrangedor me deslocar na escola nunca foi um problema".
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(sempre) "é constrangedor me deslocar na escola porque eu sou bastante fechada, tenho muita vergonha, pedir alguma coisa, até mesmo de descer".
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(nunca) "não é constrangedor me deslocar na escola".

A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(nunca) “não é constrangedor me deslocar na escola”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(nunca) “não é constrangedor me deslocar na escola”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O Modelo Social da deficiência, “desloca as dificuldades enfrentadas por PcD’s, advindas dessa condição, para o meio social no qual elas convivem” (Oliveira 2022, p.20). Dito isto, toda e qualquer discriminação atribuída às pessoas com deficiência sob a ótica desta concepção deve ser extinta.

Neste sentido, ouvir os alunos com DF - A1, A3, A6 e A7 - com seus relatos de que não se constrangem e assumem suas deficiências é muito importante para o fortalecimento do movimento da inclusão. Por outro lado, ainda há necessidade de assimilação dessa concepção, como visto nos relatos dos alunos DF - A2, A4, A5 e A8 - que declararam sempre se constranger ao se deslocar por receio de serem discriminados, pois alguns já sofreram discriminação. Alguns pela deficiência em si, outros pelo jeito de andar pela escola, perceptível pelos olhares de “julgamento” feito por seus pares escolares.

Ouviu-se relatos de alunos, sobre os motivos pelos quais se sentem constrangidos, e exporem os motivos, que são externos, significa que a sociedade precisa de mudanças nas atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Sobre as respostas dos alunos com DV, dos oito alunos, sete destacaram em suas narrativas que não sentem constrangimento ao se deslocarem pela escola, assumem suas deficiências e caso venha ocorrer algo desagradável, disseram não levar em consideração, pois não vai agregar em nada. Isto, fortalece o paradigma da inclusão e sinaliza avanços no processo. Ainda sobre os alunos com DV, somente o A13 declarou se constranger ao se deslocar na escola devido sua timidez, se sente envergonhado em pedir ajuda, como por exemplo, ao descer as escadas.

Mesmo as respostas expressarem uma condição positiva para alunos com deficiência visual, no entanto, aos alunos com deficiência física, o ambiente escolar tem sido constrangedor. A comunidade escolar deve entender que não é papel dos alunos com deficiência resolver situações de constrangimento. Muito menos, foi criação, o que já viveram ou receiam viver, e sim resultados de um passado discriminador. E, sim, papel de toda a sociedade ter novos comportamentos que incluam e não discriminem por ações capacitistas, pois todos são diferentes e não

como, atribui o capacitismo, “La noción de capacitismo conduce directamente a la de “funcionamiento único”, la cual considera que el conjunto de capacidades normativas, valoradas y favorecidas por el capacitismo, constituyen la única alternativa de funcionamiento posible” (Martin, 2017, p.06), isso não se quer para a sociedade.

Pergunta 35: Sinto-me incluído na escola ... (muito pouco/muito intensamente?). Quadro 30.

Quadro 30. Pergunta 35.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(muito intensamente) “me sinto incluído porque sempre tive o professor de português e matemática que sempre faz atividade me inclui, dentro e a gente faz. E os colegas, a gestora, a pedagoga, o porteiro, a merendeira, a senhora que faz a limpeza”.
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(muito pouco) “não me sinto muito incluído porque não participo das atividades acadêmicas, eu não participo das festas da escola, festa juninas; eu não tenho equilíbrio para dançar essas coisas assim”.
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(muito intensamente) “me sinto sim, muito incluído ... os alunos, os professores e a pedagogia, são muito bons”.
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(muito pouco) “me sinto pouco incluída na escola, mais em relação aos colegas que eu me sinto meio que uma exclusão”.
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(muito intensamente) “me sinto incluído”.
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(muito intensamente) “me sinto sim incluído ... como falei quando cheguei o pessoal me incluiu bastante”.
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(muito intensamente) “não me sinto muito incluído, antes a minha deficiência era mais visível aí as pessoas colocavam apelidos, ai tenho um pouco de receio de falar com as pessoas, nem todas as pessoas fizeram isso comigo dou mais oportunidade para elas”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(muito intensamente) “eu não me incluo, normalmente eu não faço uma coisa que não sei. Por exemplo, alguns trabalhos são feitos com gravações, eu não me incluo nas gravações, porque, eu não tenho uma fala muito boa”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(mais ou menos) “estou mais ou menos incluído pois, eu não generalizo, mas tem alguns alunos que não interagem comigo, como se eu não tivesse presente. Tem alunos que falam comigo outros não”
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(muito intensamente) “me sinto bem aqui, acho que umas pessoas gostam de mim, outras não faço ideia, me sinto incluído”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(muito intensamente) “porque sinto que minha visão me atrapalha, eu não falo com todo mundo”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(muito pouco) “sinto pouco incluída por questões particular da escola que trabalha com muitos eventos e esses eventos são pouco inclusivos, como pintura, futebol queimada, então eu acabo 90% das atividades não participando, as vezes só colocam o nome lá e acabamos ficando de fora dessas atividades”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(muito intensamente) “me sinto incluída porque tenho muitas amizades, e eles são legais e me incluem”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(muito pouco) “me sinto pouco incluído, mais ou menos, a falta de acesso e um pouquinho das pessoas também”.

A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(muito intensamente) “me sinto muito incluído, os professores sempre me chamam para conversar, o gestor também”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(muito intensamente) “me sinto muito incluído aqui na escola”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A Educação Inclusiva trata necessariamente da educação enquanto direito universal, resultado de uma conquista social, e da diferença como um dado da realidade humana que se expressa nas práticas da educação escolar (Figueiredo, Boneti e Poulin, 2017, p. 962).

Os alunos DF - A1, A3, A5 e A6 - consideram estar muito incluídos, como representado na fala do A1: “*me sinto incluído porque sempre tive o professor de português e matemática que sempre faz atividade me inclui, dentro e a gente faz. E os colegas, a gestora, a pedagoga, o porteiro, a merendeira, a senhora que faz a limpeza*”, esse cuidado é importante, o respeito e a amizade fortalecem o processo de inclusão. Contrariamente, nos discursos dos DF - A2, A4, A7 e A8 - não observa-se receberem o mesmo tratamento, pelo contrário, relataram não ser bem acolhidos pelos colegas e professores, mencionando que falta inclusão nas atividades sejam pedagógicas ou sociais dentro da escola por conta de não se enquadrarem na “normalidade” (Mantoan, 2006), dos demais.

Pelo lado dos alunos com DV - A10, A13, A15 e A16 - estes informaram ter amizades, as pessoas tratam bem e os professores fazem questão de incluir. Posicionamento diferente, tiveram os alunos DV - A9, A11, A12, e A14 - que relataram não se sentirem incluídos na escola pelos seguintes motivos: falta de interação dos pares escolares, incômodos por conta da deficiência visual, sensibilidade do corpo escolar para inclusão nos eventos e a falta de acessibilidade. Esses relatos são representados pelo discurso da aluna A12: *“sinto pouco incluída por questões particular da escola que trabalha com muitos eventos e esses eventos são pouco inclusivos, como pintura, futebol, queimada, então, eu acabo 90%, das atividades eu não participando, as vezes só colocam o nome lá e acabamos ficando de fora dessas atividades”.*

Sem a acessibilidade atitudinal, mesmo que sejam afirmados os direitos das PcD’s, em legislações específicas, a efetivação deles ainda permanecerá como desafio, nas mais distintas áreas (Oliveira, 2024, p.12). A Educação precisa oferecer

condições aos que necessitam desse direito, sejam os direitos como condições nas estruturas físicas das escolas, bem como pedagógica e sobretudo nas atitudes das pessoas.

As opiniões dos alunos sobre como se sentem incluídos na escola, levanta uma discussão importante no sentido de entender, o processo educacional na perspectiva inclusiva, ou seja, perceber o que os alunos pensam sobre o processo de inclusão que eles vivem, independentemente de receberem ou não recursos e estruturas com acessibilidade.

Pergunta 36: Sinto apoio dos professores para minha integração na escola ... (muito pouco/muito intensamente?). Quadro 31.

Quadro 31. Pergunta 36.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(muito intensamente) "sim, porque os professores ajudam, mas não tem o tempo, deixam pra entregar depois, mas poderia ser melhor, os professores darem um pouco mais de atenção, explicação mais detalhada".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(muito intensamente) "sim apoiam a fazer as atividades, porém, quando não sabem que tenho uma deficiência física não ajudam muito, porque não sabem que não sou capaz de fazer".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(muito intensamente) "sim, sinto apoio dos professores... são muito comunicativos, eles gostam de conversar com os alunos assim, sobre determinada matéria".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(muito intensamente) "sim, apoiam a todos os alunos".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(muito intensamente) "sim, da maioria dos professores, mas também nada de mais só perguntam quem é A5, e a professora de Educação Física disse que não foi avisada e queria o meu laudo. Inclusive eu fiquei com nota baixa porque não participei das atividades. A outra professora de projeto de vida está péssima. Na sala de aula não ensina só passa trabalho".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(muito intensamente) "sinto apoio dos professores, é isso que mais admiro no (escola D), nas outras escolas tinha aquele professor que favorecia aquela turma da frente. Aqui no (escola D) são iguais com todo mundo, se eles veem que tu se esforça eles vão lá te ajudam...são igual com todo mundo".
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(muito intensamente) "os professores e os colegas me apoiam, eles são bem chegados e o que eles puderem partilhar comigo eles compartilham".
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(muito intensamente) "sinto apoio dos professores porque eles dão o melhor de si, assim como meus colegas. Algumas pessoas não me aceitam, outras sim, essas me incluem".
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(muito intensamente) "sinto apoio dos professores porque os professores transmitem isso, apesar de não terem muito conhecimento eles são muito esforçados."
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(muito intensamente) "eles são professores assim, super-legais, se tiver alguma espécie de trabalho eles tentam deixar mediano

		assim pra mim, me dando apoio dizendo que eu tenho capacidade de ir para a faculdade".
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(muito pouco) "sinto muito pouco apoio dos professores, a maioria dos professores não fazem muito questão".
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(muito pouco) "realmente eu dei essa nota porque os professores não têm uma noção de como lidar com uma pessoa com deficiência e mesmo quando eu chego com o professor pra conversar para sugerir de como me ajudar para acompanhar a turma eles não se importam muito".
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(muito intensamente) "me apoiam e são baste legais, dão atenção assim como os colegas".
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(muito intensamente) "me apoiam, eles sabem meu problema, aí por exemplo, eu vou fazer uma prova, eles avisam antes que vou precisar de uma prova específica, eles avisam a pedagogia".
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(muito intensamente) "sim, sinto apoio dos professores".
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(muito pouco) "a maioria deles não, uma professora disse que eu não ia dar certo na escola, eu sinto pouco apoio dos professores".

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As opiniões, a respeito do papel do professor na integração do aluno, traz à tona um debate profundo e atual sobre seu papel de protagonista na inclusão, sendo ele, fundamental no processo educacional inclusivo (Leme e Costa, 2016).

Ao analisar-se as respostas dos alunos com DF, todas se caracterizaram como receber muito apoio dos professores, exceto os alunos - A1, A2 e A5 - que acrescentaram o - porém - às suas opiniões como relatada pela aluna A5, que destacou: *"sim, da maioria dos professores, mas também nada de mais, só perguntam quem é a aluna A5; e a professora de Educação Física disse que não foi avisada e queria o meu laudo. Inclusive eu fiquei com nota baixa porque não participei das atividades. A outra professora de projeto de vida está péssima. Na sala de aula não ensina só passa trabalho"*.

O/A professor/a tem papel importantíssimo na inclusão dos alunos, este deve oportunizar a participação de alunos com deficiência na escola e incentivar a galgar um futuro promissor, de adquirir habilidades necessárias à vida social (Oliveira, 2024), estas são funções do/a professor/a que almeja uma sociedade inclusiva.

Na opinião dos alunos com DV, cinco destes - A9, A10, A13, A14 e A15 - consideraram receber muito apoio dos professores, como na fala do A10 que relatou: *"eles são professores assim, super-legais, se tiver alguma espécie de trabalho eles tentam deixar mediano, assim, pra mim, me dando apoio, dizendo que eu tenho capacidade de ir para a faculdade"*. No entanto, três dos oitos alunos participantes da

entrevista, consideraram que os professores não apoiam nas suas integrações. O A11 declarou que "*a maioria dos professores não fazem muita questão*", deu a entender que os professores não fazem questão de ajudar os alunos com deficiência da escola. A aluna A12, descreve que os professores "*não têm uma noção de como lidar com uma pessoa com deficiência e mesmo quando eu chego com o professor pra conversar para sugerir [...] eles não se importam*". O A16, declarou: *"a maioria deles não. Uma professora disse que eu não ia dar certo na escola, eu sinto pouco apoio dos professores"*.

As falas dos participantes relataram atitudes criminosas, por parte dos professores, que além de serem passíveis de pena, como previsto no Artigo 88 da LBI, retiram dos alunos o direito à educação de qualidade. Mantoan (2006) afirma que o professor não pode negar esse lugar do saber, que cada aluno tem diante do que é ensinado, se assim o fizer estará ferindo o princípio de igualdade intelectual e, adormecendo suas capacidades.

Pergunta 25: Os recursos materiais disponibilizados nas aulas de Educação Física são... (inadequados /adequados ou não preciso?). Quadro 32.

Quadro 32. Pergunta 25.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(adequado) "o professor não faz atividade física, passa mais tarefa escrita; das poucas vezes que fiz, subi lá em cima e ficamos jogando uma bola um pro outro. Ent. Você gostou? A1 - Até que não".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(inadequado) "muitas vezes eu preciso de ajuda para fazer as atividades físicas porque eu não tenho muito equilíbrio, e muitas vezes eu não consigo essa ajuda. Não brinco mais de bola ... só de queimada, porque consigo".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(adequado) "nas aulas de Educação Física a maioria deles eu não faço, também porque eu não faço exercícios muito bruscos, então eu não uso eles, no máximo eu só faço o que eu posso, me alongar, correr, essas coisas assim que eu consigo fazer".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(inadequados) "São inadequados porque às vezes quando a gente vai para a educação física eu não consigo assim fazer o que é passado para fazer eu não consigo fazer. E poderia ter outras formas de eu participar".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(inadequados) "por eu ter esse problema, a Síndrome de Marfan, a única coisa que eu posso fazer é exercícios específicos e para outros alunos com deficiência também, em geral a gente nem participa das aulas".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(não precisa)
A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(adequados) "na educação física jogo vôlei, futebol e basquete. Faço alongamento no refeitório".

A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(adequados) “aulas de EF diferente das outras é aula prática”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(inadequados) “porque eu tento, é ... + interagir com os meus colegas na aula de EF, porém, eu não consigo, um exemplo, eles jogam futebol, eu não consigo jogar futebol, a não ser que tenha uma bola adaptada, e não temos. De certa forma eu consigo fazer alguns exercícios passado pelo professor, porém outros esportes como queimada e futebol eu não consigo”.
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(inadequados) “não tem nenhuma espécie de recurso para pessoa com deficiência, a pessoa vai ela vai mais mesmo como observador, eu vou mais é passear, quase eu nem vou mais pra lá, o meu professor de educação física, ela passa geralmente alguma pesquisa de alguma área da educação física. Aí eu fico mais na minha, mesmo... não tenho vontade de jogar bola; pular corda, não; queimada, também não. Não conheço futebol de 5, nem goalbool; o professor não apresentou nenhum conteúdo com jogos adaptados”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(adequados) “faço educação física, porque depende do esporte, porque eu fazia jiu-jitsu e isso não me incomodava e futebol, sim. Eu jogo queimada, mas vôlei não, eu jogo mais com meus amigos”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(inadequados) “são inadequados porque nas aulas de Educação Física aqui na escola normalmente a gente não tem nenhum adaptado pra mim, específico, o máximo que a gente tem, eu não sei se contaria como material de Educação Física é um baralho adaptado, mas atividade física eu não faço porque não tem acessibilidade nessas aulas, não faço”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(adequados) “são adequados porque eu corro muito na quadra, jogo vôlei, consigo ver a bola mais ou menos, consigo queimada”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(não precisa)
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(adequado) “pouco acessível, porque o professor passa mais atividade com bola, assim, futebol, vôlei, mais atividade prática, mas eu não pratico porque é difícil eu jogar”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(adequados) “Educação Física é muito difícil a gente ter, a única coisa que teve com ele foi um texto que ele passou com letras pequenas, o resto das atividades são prática e eu consigo fazer”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Este item 25 do questionário reza sobre os recursos disponibilizados nas aulas de Educação Física, apesar de estar classificado dentro da dimensão comunicacional, ao analisarem-se as respostas dos alunos estas se classificaram, claramente, dentro da dimensão atitudinal, por estarem relacionados às atitudes dos professores.

Nos relatos dos oito participantes com DF - A1, A2, A3, A4, A5 - após a interpretação das falas, entende-se que consideraram as atividades inadequadas. Apenas três destes - A6, A7 e A8 - declararam que as aulas de Educação Física são adequadas. Os que consideraram inadequadas relataram faltar mais ambientes acessíveis, atividades adaptadas, ajuda dos professores, como no relato do aluno A4 que declarou: *“São inadequados porque às vezes quando a gente vai para a Educação Física eu não consigo assim fazer, o que é passado para fazer, eu não consigo fazer.*

E poderia ter outras formas de eu participar", enquanto os que declararam adequadas afirmaram que são atividades práticas, passíveis de serem executadas.

De acordo com Junior; Manzini e Fiorini (2022), tanto os ambientes, quanto às atividades físicas devem ser adaptadas para que os alunos com deficiência possam ser incluídos. Os autores recomendam alguns cuidados que os professores devem tomar, tais como: buscar informações sobre seu aluno, sejam elas familiares, acadêmicas e clínicas, para tomar como parâmetros, sem que possam rotulá-los; ouvir indicações e contraindicações de especialistas; incluir os alunos com deficiência em todas as atividades; preparar o ambiente – local, espaço e equipamento; adequar um ambiente para que todos se sintam seguros, entre outros cuidados importantes indicados pelos autores.

Os alunos com DV - A11 e A13 - consideraram as atividades adequadas. Já o aluno A14, afirmou que não precisa de atividades adaptadas, enquanto que o aluno A16 declarou não ter aula de Educação Física. O aluno A15 indicou serem adequadas, porém, em seu discurso declarou serem as atividades inadequadas, como vemos a seguir: *"pouco acessível, porque o professor passa mais atividade com bola, assim, futebol, vôlei, mais atividade prática, mas eu não pratico porque é difícil eu jogar".* Neste sentido, seguem os discursos dos alunos com DV que declararam que as atividades não estão adequadas:

A9: *"porque eu tento, é ... interagir com os meus colegas na aula de EF, porém, eu não consigo. Um exemplo, eles jogam futebol, eu não consigo jogar futebol, a não ser que tenha uma bola adaptada, e não temos. De certa forma eu consigo fazer alguns exercícios passado pelo professor, porém outros esportes como queimada e futebol eu não consigo".*

A10: *"não tem nenhuma espécie de recurso para pessoa com deficiência, a pessoa vai, ela vai mais mesmo como observador. Eu vou mais é passear. Quase eu nem vou mais pra lá, o meu professor de educação física, ela passa geralmente alguma pesquisa de alguma área da Educação Física. Aí eu fico mais na minha, mesmo... não tenho vontade de jogar bola; pular corda, não; queimada, também não. Não conheço futebol de 5, nem goalball; o professor não apresentou nenhum conteúdo com jogos adaptados".*

A12: *"são inadequados porque nas aulas de Educação Física, aqui na escola, normalmente, a gente não tem nenhum adaptado pra mim, específico, o máximo que*

a gente tem, eu não sei se contaria como material de Educação Física, é um baralho adaptado, mas atividade física eu não faço porque não tem acessibilidade nessas aulas. Não faço".

Dão-se destaques as essas falas, em razão das grandes dificuldade que estes alunos têm enfrentado nas escolas inclusivas (ou será escolas não inclusivas) para realização das atividades nas aulas de educação física, visto que os professores estão negligenciando o direito de serem assistidos, com respeito, cidadania e práticas inclusivas como afirma Xavier.

> A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (Xavier, 2002, p.19)

Todas essas ações contribuirão não para uma falsa inclusão imediata, mas para uma formação perpétua de cidadãos conscientes, pois a convivência com pessoas que tem alguma deficiência leva uma lição recebida na relação vivida na sala de aula, como por exemplo: "tolerância, respeito, solidariedade entre outros; isso irá aparecer no decorrer dos dias e terá influência desde cedo nos alunos que passarão a perceber e a conviver com as diferenças, sem preconceito" (Guimarães et al. 2021, p.103), e serão promotores de uma nova sociedade.

Pergunta 37: Sinto apoio dos colegas para minha integração na escola ... (muito pouco/muito intensamente?). Quadro 33.

Quadro 33. Pergunta 37.

Participantes:	Escolas:	Respostas:
A1. (DF- Usa cadeira de rodas)	**A**	(muito intensamente) "meus colegas me apoiam e me ajudam quando preciso".
A2. (DF- sem auxílio)	**B**	(muito intensamente) "eles me apoiam e me ajudam a fazer as atividades quando preciso".
A3. (DF- Encurtamento do fêmur)	**C**	(muito intensamente) "são muitos bons, mas eles não me ensinam nada, mas conversamos outras coisas, sobre família, coisas aleatórias de todo adolescentes, ou às vezes chego e estão conversando e eu entro na conversa, e me incluem".
A4. (DF – Usa prótese)	**D**	(muito intensamente) "meus colegas me apoiam, mas não são todos, quando eu peço ajuda, eles me ajudam".
A5. (DF – Síndrome de Marfan)	**D**	(muito intensamente) "sim, esse ano sim".
A6. (DF – Uso de muletas)	**D**	(muito intensamente) "sim, sempre fiz muita amizade, pessoal me chama de presidente às vezes".

A7. (DF-sem auxílio)	**E**	(muito intensamente) “os colegas me apoiam, eles são bem chegados e o que eles puderem partilhar comigo eles compartilham”.
A8. (DF- sem auxílio)	**F**	(muito intensamente) “sinto apoio dos professores porque eles dão o melhor de si, assim como meus colegas. Algumas pessoas não me aceitam, outras sim, esses me incluem”.
A9. (DV – Uso de bengalas)	**D**	(muito pouco) “eu sinto muito pouco apoio porque tem colegas que interagem comigo, mais são muito pouco, tem 45 alunos na minha e menos de 1/3 interagem comigo, a maioria não interage comigo como se eu não estivesse ali”
A10. (DV – Uso de bengalas)	**G**	(muito intensamente) “rapaz, a maior parte do tempo tão junto comigo assim, estão me ajudando, se eu precisar de alguma coisa eles estão lá sim”.
A11. (DV – Sem uso de bengalas)	**H**	(muito intensamente) “dos meus amigos sim, um grupo seleto, outros não compreendem”.
A12. (DV – Uso de bengalas)	**I**	(muito intensamente) “sinto apoio dos colegas de classe”.
A13. (DV – Sem auxílio)	**E**	(muito intensamente) “sinto apoio dos colegas de classe, me levam pra onde preciso ir”.
A14. (DV – Sem auxílio)	**E**	(muito pouco) “não sinto apoio, porque eles não se importam muito comigo, mas eu também sou mais reservado”.
A15. (DV – Sem auxílio)	**J**	(muito intensamente) “os colegas me ajudam, outros não, mas sinto apoio”.
A16. (DV- sem auxílio)	**K**	(muito intensamente) “eu sinto apoio dos colegas, a maioria não sabe que eu tenho problemas de vista”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os alunos com DF alegaram receber muito apoio dos colegas, tendo bom envolvimento com eles. A questão da atitude dos colegas no apoio à inclusão da PcD tem mostrado, que a sociedade tem aceitado com mais frequência as pessoas com deficiência em direção a construção de uma sociedade inclusiva (Omote, 2018).

Por sua vez, cinco alunos com DV - A10, A12, A13, A15, A16- afirmaram receber muito apoio dos colegas. A presença de alunos com deficiência na classe tem “evidenciado possibilidades de modificação das atitudes sociais em relação à inclusão” (Omote, 2018, p.25.)

De outro modo, três alunos com DV - A9, A11, e A14 - relataram não receber apoio dos colegas. Destacamos a fala do aluno A9: “*eu sinto muito pouco apoio porque tem colegas que interagem comigo, mas são muito pouco, tem 45 alunos na minha e menos de 1/3 interagem comigo, a maioria não interage comigo como se eu não estivesse ali”*

De acordo com Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022) a história mostra que barreiras atitudinais em diferentes épocas, foram responsáveis pela exclusão das

pessoas com deficiência dos diversos contextos sociais. Quer-se que esta imagem se transforme e possam-se viver em uma sociedade inclusiva na sua plenitude.

8. CONCLUSÃO

A resposta à questão do presente estudo é que a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade no ambiente escolar segue em direções opostas. Enquanto os alunos com Deficiência Física mostram-se satisfeitos com as possibilidades de locomoção, com o apoio de material pedagógico recebido, e com as atitudes dos colegas, professores e funcionários, os com Deficiência Visual revelam suas insatisfações com a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal no ambiente escolar.

Para os alunos com Deficiência Visual, o clamor de socorro anuncia a ausência de rampas, elevadores, pisos táteis, bibliotecas, bibliotecários especializados, quadra de esportes ou ginásios adaptados, rebaixamento de calçadas, escadas com corrimão, material de apoio pedagógico, melhor tratamento e atendimento às suas necessidades por parte dos professores de sala de aula e de educação física. Este clamor denota a negligência sistêmica com a Educação Inclusiva, que se inicia na área de políticas educacionais, passa pelos gestores e chega ao ambiente escolar.

Inegavelmente, avançamos na área da Educação Inclusiva, contudo, esses avanços não acontecem de forma semelhantes para todos os níveis e tipos de deficiências. Nosso estudo, em suas entrelinhas, mostra que devemos entender e atender as necessidades educacionais específicas próprias de cada deficiência e individuais de cada aluno como preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos que conjuga igualdade e diferença como direitos indissociáveis.

9 REFERÊNCIAS

ALVES, Tatiane Lemos. **Biblioteca acessível: eliminando barreiras**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 13, n. esp., p. 1883-1898, 2017. Disponível em: <Biblioteca acessível: eliminando barreiras | Article - Brapci> Acesso: 31 de agosto de 2024.

ANDRADE, E. T., & MENDES, E. G. **Estudo comparativo em três municípios da política de inclusão escolar na percepção de alunos com deficiência física. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas Márcia Denise Pletsch e Geovana Mendonça Lunardi Mendes. (2015) 23(32). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1630

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização.** In: MANZINI, E. J. (Org). Educação Especial: temas atuais. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000. p.1-9.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva -** Referenciais para Sistemas Educacionais inclusivos: a escola. v.3. Brasilia, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARENDT, Hannah, **As Origens do Totalitarismo**, São Paulo: Companhia das Letras, 2012, pp. 395 e ss. Tradução de Roberto Raposo.

BAHLS, T. M.; SILVA, A. J. B.; REZENDE, C. C**. Escola para todos: a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência visual**. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.

BATTISTELLA, Linamara Rizzo. **Conceito de deficiência segundo a convenção da ONU e os critérios da CIF**. SÃO PAULO/SEDPD - SP, 2015. Disponível em: www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf. Acesso em: 05/09/2023.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: RS. 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 26/08/2024.

BERSCH, Rita. **Comunicação é direito de todos.** São Paulo: SP. 2022. Disponível em: https://comunicatea.com.br/comunicacao-e-direito-de-todos/. Acesso em: 30/01/2024.

BOZI, Fernanda; ARREVABENI, Monica Costa. **O uso de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual**. Revista Ifes Ciência. Volume 5 / Número 1 / Ano 2019–p. 71-86. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/269/242. Acesso em 28 de agosto de 2024.

BRASIL. **Biblioteca Virtual em Saúde**. Ministério da Saúde. Esplanada dos Ministérios, Brasilia: BVS. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/. Acesso em 31/08/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulgada da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Organização dos Estados Americanos, Guatemala (OEA 1999).

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30/01/2023.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília/MEC. 2004b, p.21.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html. Acesso em 04/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 28/08/2023.

BRASIL. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília; CNE/CEB, 2009c.

BRASIL. **Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010 Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Brasília, 24 de maio de 2010. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html. Acesso: 27 de agosto de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 07/09/2023.

BRASIL. SDHPR - **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD**. 2012 Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/ Acesso em 06/12/2012

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 05/09/2023.

BRASIL. World Health Organization, The World Bank / **Relatório mundial sobre a deficiência**; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos - São Paulo: SEDPcD, 2012c.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. 21 de dezembro de 2017. Brasilia/MEC. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020. Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual.** Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.126 de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Senopse Estatística da Educação Básica 2022.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 31/01/2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Censo 2022**. Brasília: DF, 2023. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em 05/09/2023.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: um conceito para todos.** Instituto Mara Gabrilli. São Paulo, 2007.

COLEGNESE, S. A.; MELO, J. L. B. **A técnica de entrevista na pesquisa social**. Cadernos de Sociologia, v.9, p. 143-59, 1998.

CARVALHO, Rui Miguel BaptistaTavares. **Biblioteca escolar inclusiva e leitura para todos**. 2016. 192f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) -Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6401/1/MGIBE_RuiTavaresCarvalho.pdf. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

COSTA, Tito Mendes da. **CRM em mídia social na visão de auto-atendimento.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/es/48006412/CRM_Em_M%C3%ADdia_Social_Na_Vis%C3%A3o_De_Auto_Atendimento. Acesso em: 26/09/2023.

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V. E. M.; MACHADO, R. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos). https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf. Acesso em: 28/08/2023.

EMMEL, M.L.G.; CASTRO, C. B. **Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCar.** In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.).Educação Física, atividades lúdicas acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: UEL. 2003, p.177-183. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, v. 9).

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo**. Revista de Educação Especial, v. 29, n. 55, p. 281-294, 2016.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Weesler; POULIN, Jean-Robert. **Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 959-977, 2017.

FILHO, Daniel Mendes da Silva; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos** 1 Revista Educação Especial, vol. 32, 2019, Janeiro-Dezembro, pp. 1-19. Universidade Federal de Santa Maria – Brasil.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra. 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 8ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a

FREITAS, F. P. M.et al. **A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais: um desafio a toda equipe escolar.** Revista Espacios. Vol. 36 (Nº 15) Ano 2015. Pág. E-2

GHEDIN, Evandro **O Ensino de Ciências e suas Epistemologias**, 2017.

GIACOMINI, Lília; SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view. Acesso em: 14 de junho de 2022.

GUERREIRO**,** Elaine Maria Bessa Rabello**. Como avaliar a satisfação do aluno com deficiência no contexto acadêmico.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior:** estudo de caso da UFSCar - São Carlos: UFSCar, 2011. 229 p. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso 13 de julho de 2023.

GUIMARÃES, Dalila Viana et al. **A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos.** Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N. 29,p.89-106, 2021.

HIRSCH, C. D. et al.. **Fatores preditores e associados à satisfação dos estudantes de enfermagem.** *Acta Paulista de Enfermagem*, (2015) *28*(6), 566-572. https://doi.org/10.1590/1982-0194201500093

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing.** Tradução Sonia Midori Yamamoto ; revisão técnica Iná Futino Barreto, Edson Crescitelli ; coordenação de casos Iná Futino Barreto. - 15. ed. - São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7519481/mod_resource/content/0/Administrac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Marketing%2015%C2%AA%20Edic%CC%A7a%CC%83o_compressed.pdf. Acesso em 19 de out de 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEME, Erika Souza & COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola?** Revista Educação Especial, vol.29, p.667-680. Santa Maria, 2016.

MACEDO, Paula Costa Mosca. **Deficiência física congênita e Saúde Mental.** Rev. SBPH v.11 n.2 Rio de Janeiro dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582008000200011. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

MACÊDO, Gláucia Maria Evangelista. et al. **A utilização do laboratório no ensino de Química: facilitador do ensino – aprendizagem na escola estadual professor Edgar Tito em Teresina, Piauí**. CONNEPI/IFPI, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p. 29-32, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista da pesquisa social.** Didática, v.26/27, p.149-58, 1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 14 de junho. 2022.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. In: Revista da Sobama. v.10, n. 1. p. 31-36. 2005. Suplemento.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MANZINI, Eduardo José**. Acessibilidade:** Um Aporte na Legislação para o Aprofundamento do Tema na Área da Educação. In.: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (organizadores). Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de Entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARTÍN, Toboso Mario. **Capacitismo** – Ableism. En: Lucas Platero, R.; Rosón, María; Ortega, Esther (eds.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*.Barcelona: Bellaterra, 2017. p. 73-81. Disponível em: <https://digital.csic.es/handle/10261/153307>. Acesso em: 10 de out. de 2024.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva:** um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus: EDUA, 2013.

MAZZARINO, Jane M; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. **Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física**. Revista Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 33, n. 1, Março 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de agosto de 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117- 128, abr, 2006.

NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos. **A Educação Especial no Brasil: um estudo cronológico.** In: Revista Foco/Interdisciplinary studies. Curitiba(PR) v.17.n.3|e4626|p.01-12|2024.

NIEMEC, C. P., & RYAN, R. M. **Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination to educational practice.** *Theory and Research in Education*. (2009). Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1477878509104318 doi: 10.1177/1477878509104318.

OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, Sadao; GIROTO, C. R. M. (organizadores**) Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar.** São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Perfil e concepções de professores de sala comum participantes de uma ação formativa sobre inclusão escolar no Vale do Mucuri.** Revista Saber Incluir. Revista Saber Incluir. Santarém, PA. v. 2, n. 2, e24023. 2024.

OLIVEIRA, M. C. U. et al. **O uso da CIF no contexto escolar inclusivo: um mapeamento bibliográfico.** In Revista Educação Especial. Santa Maria, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42725/pdf. Acesso em: 28/08/2023.

OMOTE, Sadao. **Atitudes sociais em relação à inclusão: Recentes avanços em pesquisa.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.21-32, 2018

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** São Paulo, Edusp, 2008.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** 2023.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. De 09/12/1975 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

ONU/UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** (ONU) no dia 13 de dezembro de 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Em 16de junho de 2022.

ONU/UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Em 16 de junho de 2022.

PASSOS, F. J. **Inclusão no contexto escolar: percepções de alunos com deficiência intelectual e professores de educação física.** E-Legis − Revista Eletrônica Do Programa De Pós-Graduação Da Câmara Dos Deputados. (2018). 11, 10–23. https://doi.org/10.51206/e-legis.v11i0.480

PEREIRA, C. J. P.; NIZA, I. F. D.; TEIXEIRA, J. A. L.; COSTA, A. M. da; & SOUZA, D. S. **Grau de satisfação dos alunos nas aulas de educação física no Ensino Médio das escolas estaduais da cidade de Monte Azul – MG.** *Revista Psicologia & Saberes.* (2019).*8*(11), 188–200. https://doi.org/10.3333/ps.v8i11.979

PINHO, Romana Valente. **Corpo, Educação e Pedagogia em Merleau-Ponty.** Cadernos de História da Educação – v. 13, n. 2 – jul./dez. 2014.

PIRES, H.F.M.A. **Contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva**.2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) -Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/9c959d2f-fd86-44b8-ab0b-8a769a92454c>. Acesso em: 31 de agosto de 2024.

RAMOS, A. M.; BARLEM, J. G. T.; LUNARDI, V. L.; BARLEM, E. L. D. **Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes universitários em enfermagem**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: Florianópolis, 2015. https://www-scielo-br.translate.goog/j/tce/a/QQzjpsmnpZ88XrRXqfYSRLD/?lang=en&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc#. Acesso em: 15/06/2023.

RODRIGUES, M. **Formação docente para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. **Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311-1326, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15058

SÁ, Elizabete Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Deficiência Visual.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SADIM, Geyse Pattrizzia Teixeira. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus.** 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século XXI.** Inclusão - Revista da Educação Especial, v.1, n.1, p.19-23, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 07 jun. 2022.

SASSAKI, R. K. **Os dez anos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Revista Eletrônica Diversa: educação inclusiva na prática. Publicado em

22/12/2016. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/os-dez-anos-da-convencao-sobre-direitos-pessoas-com-deficiencia/. Em 14 de junho de 2022.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia histórico–critica e luta de classes na educação escolar.** Campinas–SP: Autores Associados, 2012.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. **Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior.** Aval. Psicológica, v. 5, n. 1. p.11-20, 2006.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar:** histórias e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Geane das Chagas. **Perspectiva docente quanto à inclusão:** aspectos pedagógicos e arquitetônicos em questão. Dissertação de mestrado PPGE/UFAM: Manaus, 2021.

SILVA, M. A. P. et al. **Satisfação e desempenho escolar:** Análise com estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, (2021), 29(114). https://doi.org/10.14507/epaa.29.7731

SIMÕES, Francisco & ALARCÃO, Madalena. **Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes**: Adaptação e Validação da ESNPBR. Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. 2013, p. 261-269. Disponível em: Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200006

SOUZA, Dalmir Pacheco de. **Políticas Públicas e a Visibilidade da Pessoa com Deficiência:** Estudo de Caso do Projeto Curupira. Manaus: UFAM, 2014.

SOUZA, Danilo Batista de. **Acessibilidade e inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública**. Dissertação de mestrado PPGE/UFAM: Manaus, 2017.

TAVARES, Marcelo Leonardo. **Previdência e assistência social: legitimação e fundamentação constitucional brasileira**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

TROCHIM, W. M. **The Research Methods Knowledge Base**, 2nd Edition. Disponível em: <http://trochim.human.cornell.edu/kb/index.htm>. Acesso em 26/09/2023.

UCHOA, Marcia Maria Rodrigues e CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra.** Revista Educação Especial | v. 35 | 2022 – Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação:** necessidades educativas especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos. 1990**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 16 junho de 2022.

UNIT. Universidade Tiradentes. **Desenho universal uma tecnologia criada para unir pessoas.** Blog da UNIT. 2021. Disponível em: https://portal.unit.br/blog/noticias/desenho-universal-uma-tecnologia-criada-para-unir-pessoas/. Acesso em: 16 de junho de 2022.

VOLPATO, G. L. **Método lógico para redação científica.** 2.ed. Botucatu, SP: Best Writing, 2017.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; LINO, Carla Cristine Tescaro Santos. **A Biblioteca Escolar no contexto da inclusão: como oferecer e vivenciar experiências inclusivas nesse ambiente.** Biblionline, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 3-16, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/40603/20678. Acesso: 31 de agosto de 2024.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; MANZINI, Eduardo José. **Com a palavra, o usuário com deficiência e a realidade vivenciada nas bibliotecas.** Em Questão, Porto Alegre, v. 29, e-126836, 2023. https://doi.org/10.19132/1808-5245.29.126836. Disponível em: https://www.scielo.br/j/emquestao/a/C3DTDZLd6Y3ZyQ6ntf6whvP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 09 de agosto de 2024.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, ano 14, n°24, 2002.

Apêndice A.

QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E ATITUDES EM RELAÇÃO A ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO – QSA-Ensino Médio.

QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E ATITUDES EM RELAÇÃO A ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO – QSA-Ensino Médio.									
1. O caminho até a minha sala de aula é ...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
2. As escadas internas que eu utilizo (ou observo) são ...									
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas	Não se aplica
3. As rampas internas que eu utilizo (ou observo) são ...									
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas	Não se aplica
4. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo (ou observo) são...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica
5. Os elevadores que eu utilizo (ou observo) nos prédios são ...									
Inacessíveis	1	2	3	4	5	6	7	Acessíveis	Não se aplica
6. Os espaços das salas de aulas são ...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica
7. As portas de entrada das salas de aula são ...									
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas	Não se aplica
8. Os banheiros que utilizo (ou observo) são ...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica
9. Os bebedouros que eu utilizo são...									
Difíceis de usar	1	2	3	4	5	6	7	Fáceis de usar	Não se aplica
10. O caminho até a biblioteca é ...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
11. O caminho até a cantina ...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
12. O caminho até a quadra de esportes é ...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
13. O caminho até o ginásio é...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
14. O caminho até área de lazer é...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
15. O Caminho até áreas livres é...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
16. O caminho até o pátio é...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
17. O caminho até a diretoria é									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
18. O caminho até a secretaria é...									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
19. O Caminho até a sala de pedagogia é....									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
20. O caminho até Sala de Recursos Multifuncional é....									
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível	Não se aplica
21. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover...									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
22. Já sofri acidente por causa das barreiras comunicacionais/arquitetônicas na escola.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
23. Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Língua Portuguesa são...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica / Não preciso ( )
24. Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Matemática são...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica / Não preciso ( )

25. Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Educação Física são...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica / Não preciso ( )
26. Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Artes são...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica / Não preciso ( )
27. Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Química são...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica / Não preciso ( )
28. Os recursos materiais disponibilizados na disciplina Filosofia são...									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica / Não preciso ( )
29. De forma geral, os recursos humanos oferecidos para acompanhar as aulas são …									
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica
30. O recurso humano oferecido na biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência é ...									
Inexiste/Ineficiente	1	2	3	4	5	6	7	Bom/Excelente	Não se aplica
31. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência são …									
Inexistente/Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados	Não se aplica
Tipo de recurso material:								Não preciso ( )	
32. Minha permanência escolar depende do acesso aos ambientes.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
33. Minhas expectativas depois de entrar na escola são...									
Negativas	1	2	3	4	5	6	7	Positivas	Não se aplica
34. É constrangedor me deslocar na escola.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
35. Sinto-me incluído (a) na escola.									
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente	Não se aplica
36. Sinto apoio dos professores para minha integração na escola.									
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente	Não se aplica
37. Sinto apoio dos colegas para minha integração na escola.									
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente	Não se aplica
38. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes da escola sem constrangimento.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	
39. Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre as barreiras arquitetônicas.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
40. Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre qualquer discriminação aqui dentro.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
41. Falo com a diretoria/pedagoga da escola sobre barreira de comunicação e a falta de materiais para o estudo.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
42. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
43. Para evitar conflitos de acessos à ambientes na escola procuro me deslocar o mínimo possível.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica

44. Às vezes é melhor ser "invisível" para evitar constrangimentos.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
45. A falta de acesso aos ambientes, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar a escola.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
46. As discriminações vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar a escola.									
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre	Não se aplica
47. Me constrange pedir ajuda para usar o ônibus quanto vou ou saio da escola.									
Pouco/Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito/Sempre	Não se aplica

APÊNDICE B

DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

A) DADOS GERAIS

Identificação

Iniciais do nome:
Sexo biológico: ( ) Feminino ( ) Masculino Data de nascimento: …/…/….
Cidade/Estado de nascimento:…….....-.....

Endereço

Rua: nº . Bairro. Cidade.

Escola:

Escolaridade:

Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais ( ) Anos Finais ( ) Médio ( )

Estado civil:

Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Outro ( ) Qual?

Mora com Pai ( ) Mãe ( ) outros ( )

B) CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Deficiência Física ( )

Deficiência Visual: Cegueira ( ) Baixa Visão ( )

_____

Assinatura do preenchedor:

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL

Prezado(a) responsável, seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa sobre: **OPINIÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: um grito de satisfação ou de socorro?** Esta pesquisa tem como objetivo geral: **CONHECER a opinião dos alunos com deficiência sobre acessibilidade no ambiente escolar.** Os objetivos específicos são: (1) **Identificar a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar;** (2) **Identificar a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade comunicacional no ambiente escolar;** (3) **Identificar a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade atitudinal no ambiente escolar.** Como MÉTODO esta pesquisa abordará a opinião dos alunos com deficiência sobre acessibilidade no ambiente escolar em três dimensões: arquitetônica, comunicacional e atitudinal por meio de Entrevista estruturada.

Com sua devida autorização, participarão desta pesquisa alunos de 15 a 17 anos de idade, com deficiência Visual e com deficiência Física.

A pesquisa será realizada na escola do aluno, no horário em que ele estuda. Será feita por meio de Entrevistas estruturadas.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos** em tipos e gradações variadas”. Nessa pesquisa os riscos para o(a) aluno(a) serão: (1) Esta pesquisa se dará basicamente pela aplicação da entrevista, portanto, é possível que algum aluno não consigam se expressar oralmente. Caso ocorra alguma dificuldade, fique descontente, frustrada ou impaciente, estaremos lá para ajudá-lo a lidar com essas situações com calma, compreensão, respeitando seu tempo, espaço e vontade. Para minimizar e sanar os riscos citados, teremos o aplicador da entrevista e um(a) colaborador(a) que estarão atentos. (2) Ao responder o questionário o aluno trará a memória ações de seus convívio escolar e social, podendo haver momentos de sensibilidade e emoção ao responder a determinada questão. Para minimizar e sanar os riscos citados, teremos o aplicador da entrevista e um(a) colaborador(a) que estarão atentos a todos movimentos e gestos que demonstrem desconforto no decorrer do diálogo. Em caso de danos psicológicos ao aluno nos comprometemos em encaminhar a um serviço de apoio para o acompanhamento no Núcleo de Psicologia da Escola Mayara Redman, localizada na Av: Umberto Calderaro, nº 903b onde é necessário apenas fazer o agendamento, visto que é um local destinados ao atendimento dos alunos público da Educação Especial da rede estadual.

Quanto aos **benefícios** com essa pesquisa, esperamos que as informações levantadas ofereça aos profissionais da educação e investigadores da temática Acessibilidade, elementos para a compreensão do que vêm a ser a realidade sobre a acessibilidade no ambiente escolar apresentadas por estes alunos e auxiliar o sistema educacional, as escolas, professores e pais no entendimento deste fenômeno e aos alunos, terão a oportunidade expressar sua opinião referente ao que vivem no dia-a-dia.

A participação é de forma **voluntária**, os alunos estão livres para desistir a qualquer momento da pesquisa, não haverá problemas, assim como nenhum custo financeiro.

Este estudo está sob a responsabilidade da pesquisador **Paulo André Castro Cruz**, inscrito no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), localizado na Av. Gal. Rodrigues Otávio Jordão Ramos, 300, Campus FACED/UFAM, bairro Coroado I, Manaus/AM, CEP: 69077-000. Sob a orientação do Prof. DR. **Lúcio Fernandes Ferreira**, lotado na Faculdade de Educação Física (FEFF/UFAM), localizada na Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 300, bairro Coroado I, Manaus/AM, CEP: 69077-000.

Deixamos claro que, devido ao momento atípico causado pela pandemia de "COVID-19", adotaremos todas as medidas de prevenção, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020); as diretrizes dispostas na Portaria nº 295/ANVISA, de 18 de março de 2020; o Manual de Protocolo de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto; e do Plano de Retomada às atividades Presenciais, da mesma Secretaria, o qual estabelece medidas para não ter contato físico, o distanciamento de 1,5 metro entre as pessoas, uso obrigatório de máscaras e álcool em gel 70%.

Registros da pesquisa: durante a pesquisa será necessário o registro de áudio captado por gravador em aplicativo no celular, porém, esse material **será mantido em sigilo.** Estes áudios ficarão em posse da pesquisador (Paulo André Castro Cruz) e serão excluídas após o encerramento da análise dos dados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas **a identidade dos alunos não será em hipótese nenhuma divulgada**, sendo **guardada em sigilo**. Os áudios são apenas para análise do pesquisador em relação a alguma dúvida sobre a coleta, não serão utilizadas para fins de divulgação.

VOCÊ ME AUTORIZA A FAZER O REGISTRO DE ÁUDIO DESTA PESQUISA?

( ) SIM ( ) NÃO

Para eventuais dúvidas e esclarecimentos sobre esta pesquisa você pode entrar em contato com o pesquisador responsável Paulo André, a qualquer momento para informações adicionais, pelo telefone **(92) 988284636** e pelo e-mail **p.pauloandreinclusao@gmail.com**.

Para qualquer outra informação com o orientador Prof. Dr. Lúcio Ferreira, em horário comercial, pelo telefone (92) 98174-6259, e-mail: lucciofer@ufam.edu.br. ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Este documento (Termo de Assentimento) será elaborado em duas vias, que serão **rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com a assinaturas**, e assinadas ao término por você e pesquisadora responsável, **ficando uma via com cada uma das partes**.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____,
(**nome completo do responsável**), fui informado(a) sobre a pesquisa intitulada: **OPINIÃO**

DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: um grito de satisfação ou de socorro? entendi a explicação fornecida pelo pesquisador.

Por isso, eu concordo em autorizar o(a) aluno(a) _____, **(nome completo do participante),** participar da pesquisa, sabendo que **não haverá ganho material ou financeiro, estando livre para desistir a qualquer momento, sem problemas.** Este documento (Termo de Assentimento) é emitido em **duas vias**, que serão **rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas**, e assinadas por mim e pela pesquisadora, **ficando uma via com cada um de nós** (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).

_____

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Impressão do polegar caso não saiba assinar.

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____

Assinatura do (a) Colaborador (a)

Manaus, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Com a autorização de seu responsável, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada: OPINIÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: um grito de satisfação ou de socorro?

Esta pesquisa tem como objetivo geral CONHECER a opinião dos alunos com deficiência sobre acessibilidade no ambiente escolar. Os objetivos específicos são: (1) IDENTIFICAR a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar; (2) IDENTIFICAR a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade comunicacional no ambiente escolar; (3) IDENTIFICAR a opinião dos alunos com deficiências sobre a acessibilidade atitudinal no ambiente escolar.

Caso você aceitar participar, irá responder um questionário com você com 47 perguntas sobre a acessibilidade na Estrutura física, na Comunicação e na Atitude das pessoas. Esta entrevista será feita de forma individual e na sua escola com dia e horário combinado entre nós, e terá uma duração de 30 a 40 minutos.

Adotaremos medidas de segurança tanto física dos espaço quanto as recomendadas das pelos órgãos de saúde referente a COVID-19:

- ✓ distanciamento de 1,5m de uma pessoa para a outra;
- ✓ utilização de máscaras;
- ✓ álcool em gel 70% ;
- ✓ ambiente limpo, seguro e confortável.

Caso concorde iremos fazer o registros das entrevistas por escrito e gravador de voz, por isso solicitamos seu consentimento para que possamos gravar a aplicação da entrevista. Todas as falas captadas serão utilizadas somente para fins de estudos, garantindo um total sigilo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. As gravações, em hipótese alguma, serão utilizadas para fins comerciais e nem de cunho propagandista.

Todos os cuidados serão tomados, porém e possível que aconteça algum imprevisto, por exemplo,

(1) na aplicação da Entrevista, portanto, é possível que não consigam se expressar com facilidade. Caso ocorra alguma dificuldade, fique descontente, frustrada ou impaciente, não se preocupe, estaremos lá para ajudá-la a lidar com essas situações com calma, compreensão respeitando seu tempo, espaço e vontade. Para minimizar e sanar os riscos citados, teremos o aplicador da entrevista e um(a) colaborador(a) que estarão atentos para lhe ajudar.

Ao participar dessa pesquisa, você estará ajudando a levantar informações para os profissionais da educação e investigadores da temática "Acessibilidade", dando-lhes elementos para a compreensão do que vêm a ser a realidade sobre a acessibilidade no ambiente escolar apresentada por alunos com deficiência e assim auxiliar o sistema educacional, as escolas, professores e pais no entendimento deste fenômeno, você terá a oportunidade de expressar sua opinião referente a acessibilidade no seu dia-a-dia.

Se você aceitar a participação na entrevista será uma satisfação para nós, mesmo assim estará livre para desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo para você e nem para seu responsável.

Para qualquer dúvida pode entrar em contato com:

1. Paulo André Castro Cruz. (pesquisador)
Telefone celular: 92 988284636 e e-mail: p.pauloandreinclusao@gmail.com

2. Lúcio Fernandes Ferreira.
Telefone celular: 92 981746259 e e-mail: lucciofer@ufam.edu.br

Este documento (Termo de Assentimento) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas, e assinadas ao término por você e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada uma das partes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu,

_____

(nome completo do participante), fui informado sobre o que o pesquisadora quer fazer em sua pesquisa intitulada: "OPINIÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: um grito de satisfação ou de socorro?" porque precisa da minha colaboração e compreendi a explicação fornecida por ela. Por isso, eu concordo em participar da

pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar prejudicado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis ou representantes legais. Este documento (Termo de Assentimento) é emitido em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas, e assinadas ao término por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS no. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

_____
Assinatura do Participante da Pesquisa

Impressão do polegar caso não saiba assinar

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

Manaus, _____de _____de _____

APENDICE E

ESCALA DE SATISFAÇÃO E ATITUDE DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA - ESA

ESCALA DE SATISFACAO E ATITUDES DE PESSOAS COM DEFICIENCIA - ESA								
1. O caminho ate aa minha sala de aula é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
2. Atravessar as vias internas no campus ou o entorno do prédio da minha instituição é ...								
Inseguro	1	2	3	4	5	6	7	Seguro
3. As escadas internas e/ou externas que eu utilizo (ou observo,) são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
4. As rampas internas e/ou internas que eu utilizo (ou observo) são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo (ou observo) são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
6. Os elevadores que eu utilizo (ou observo) nos prédios são ...								
Inacessíveis	1	2	3	4	5	6	7	Acessíveis
7. Os espaços das salas de aulas são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
8. As portas de entrada das salas de aula são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
9. Os banheiros que utilizo (ou observo) são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
10. A acessibilidade ao bebedouro é ...								
Ruim/Inexistente	1	2	3	4	5	6	7	Boa/Excelente
11. A acessibilidade ao telefone publico é ...								
Ruim/Inexistente	1	2	3	4	5	6	7	Boa/Excelente
12. O caminho até a biblioteca principal e/ou setorial é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
13. O caminho até ao restaurante da instituição é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
14. O caminho até a quadra de esportes, ginásio, piscina ou área de lazer é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na instituição são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
16. O caminho até os serviços de Bancos, ou caixas eletrônicos na instituição, é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
17. O caminho até os serviços de reprografia, gráfica ou livraria, é …								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
18. O caminho até os serviços de lanchonete ou similar é …								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
19. As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção, estavam ...								

Inacessíveis	1	2	3	4	5	6	7	Acessíveis
20. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção ...								
Não foram atendidos	1	2	3	4	5	6	7	Foram atendidos
21. O instrutor/orientador/ledor que me auxiliou nas provas de seleção foi ...								
Ruim/Incompetente	1	2	3	4	5	6	7	Excelente/Competente
22. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
23. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
24. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas na instituição								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
25. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é …								
Ineficiente	1	2	3	4	5	6	7	Eficiente
26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são …								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
Tipo de recurso material						Não preciso ( )		
27. O recurso humano oferecido na biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência é ...								
Inexiste/Ineficiente	1	2	3	4	5	6	7	Bom/Excelente
28. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca para atendimento da pessoa com deficiência são …								
Inexistente/Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
29. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
30. O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos na instituição é								
Ineficiente	1	2	3	4	5	6	7	Eficiente
31. Os recursos materiais disponibilizados nas palestras e outros eventos na instituição são …								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
32. Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, eram ...								
Negativas	1	2	3	4	5	6	7	Positivas
33. Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são...								
Negativas	1	2	3	4	5	6	7	Positivas
34. É constrangedor me deslocar no campus ou nas áreas externas da instituição								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
35. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ...								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
36. Sinto-me incluído na instituição.								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
37. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso.								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
38. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso.								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
39. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes da instituição sem constrangimento.								

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
40. Notifico no setor competente da instituição as barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas na instituição								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
41. Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
42. Quando encontro qualquer obstáculo físico na instituição procuro contorná-lo e não me intimido.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
43. Para evitar conflitos de acessibilidade na instituição procuro me deslocar o mínimo possível.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
44. Às vezes é melhor ser "invisível" para evitar constrangimentos.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
45. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
46. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar o curso.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
47. Não me constrange pedir ajuda para usar o ônibus no campus.								
Pouco/Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito/Sempre
48. Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Opinião do aluno com deficiência sobre a acessibilidade no ambiente escolar: um grito de satisfação ou de socorro?
Pesquisador: PAULO ANDRE CASTRO CRUZ
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 77555824.7.0000.5020
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.846.031

Apresentação do Projeto:
PROJETO: Opinião do aluno com deficiência sobre a acessibilidade no ambiente escolar: um grito de satisfação ou de socorro?
Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Pesquisador Responsável: Paulo André Castro Cruz
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira
Segundo o pesquisador responsável no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2282940.pdf, 06/05/2024 00:37:15:
Resumo:
Acessibilidade como sendo condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida - pautou o nosso estudo a buscarmos conhecer a opinião dos alunos com deficiência sobre a acessibilidade no ambiente educacional. Participarão 16 alunos, sendo oito com Deficiência Física e oito com Deficiência Visual, entre 15 a 17 anos de idade, pertencentes à rede pública de ensino da cidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 6.846.031

001/2013/CONEP/CNS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2282940.pdf	06/05/2024 00:37:15		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6804517.pdf	06/05/2024 00:32:19	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
Outros	CARTA_DEVOL_CEP_PAndre.docx	06/05/2024 00:28:33	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
Cronograma	cronograma24.docx	06/05/2024 00:26:45	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPB.docx	06/05/2024 00:24:05	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_SEDUC.pdf	24/04/2024 09:27:46	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL_assinado.pdf	15/03/2024 17:38:21	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO_PARTICIPANTES.pdf	15/03/2024 17:27:18	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrido.docx	15/03/2024 16:42:22	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	CEP_PAULO_29_assinado.pdf	05/02/2024 18:10:14	PAULO ANDRE CASTRO CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não