

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DOS INDICADORES DE ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS DO CONTEXTO BRASILEIRO

Daiana Aparecida Furlan Ecker¹

Edilson Pontarolo²

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade faz parte de um processo de construção de direitos humanos e de respeito às diferenças. O acesso à educação também permeia um projeto que preconiza a acessibilidade e direitos que devem ser assegurados. Atualmente a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas é pensada para atender as necessidades específicas de cada caso, com adaptações curriculares, adequação de estrutura física e formação de profissionais especializados. Esse contexto inclusivo vem exigindo que as políticas públicas de acesso sejam cada vez mais repensadas no sentido de proporcionar desenvolvimento dos indivíduos com deficiência e a garantia de equidade. Com base nisso, o presente estudo busca, por meio de uma pesquisa quantitativa descritiva, compreender aspectos da inclusão e acessibilidade com base nos indicadores de acesso de alunos com deficiência nas escolas, no período de 2013 a 2022. A análise está baseada nos dados estatísticos do censo escolar publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As variáveis são referentes aos quantitativos de escolas, evolução de turmas com alunos inclusos nos níveis da educação básica e aspectos relacionados à acessibilidade. Os principais resultados mostram que o acesso tem aumentado, no entanto ainda há carência, principalmente de estrutura física, para atender esses alunos.

Palavras-chave: Acessibilidade. Alunos Inclusos. Educação Escolar. Políticas Públicas.

RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF ACCESSIBILITY INDICATORS IN SCHOOLS IN THE BRAZILIAN CONTEXT

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in society is part of a process of building human rights and respecting differences. Access to education also permeates a project that advocates accessibility and rights that must be ensured. Currently, the inclusion of people with disabilities in schools is designed to meet the specific needs of each case, with curricular adaptations, adaptation of physical structure and training of specialized professionals. This inclusive context has required that public access policies be increasingly rethought in order to provide development for individuals with disabilities and guarantee equity. Based on this, this study seeks, through descriptive quantitative research, to understand aspects of inclusion and accessibility based on indicators of access of students with disabilities in schools, from 2013 to

¹<https://orcid.org/0000-0001-6773-834X> . Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: daianaecker@alunos.utfpr.edu.br

²<https://orcid.org/0000-0002-6382-6403> . Professor do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: epontarolo@utfpr.edu.br

2022. The analysis is based on statistical data from the school census published by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP). The variables refer to the number of schools, evolution of classes with students included in the basic education levels and aspects related to accessibility. The main results show that access has increased, however there is still a lack, mainly of physical structure, to serve these students.

Keywords: Accessibility. Included Students. School Education. Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), inicialmente, a educação especial se organizou como “atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (Brasil, 2008). Essa forma de organização se fundamenta no conceito de normalidade/anormalidade e não permite a inclusão em salas de aula regulares, propondo práticas exclusivas de atendimento aos alunos com deficiência. Foi apenas a partir da democratização e universalização do acesso à educação que se passou a considerar os diferentes grupos.

No contexto brasileiro, Silva (2012) explica que a inclusão passou a receber maior atenção na segunda metade do século XIX. Anterior a esta data as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono. Ao longo dos anos houve uma tentativa de integrar esses indivíduos na sociedade e também nas escolas. Entretanto, era responsabilidade do aluno incluso se adaptar ao ambiente de ensino no qual havia sido inserido. Não se atendia, portanto, as necessidades específicas de cada caso tampouco atentava-se à acessibilidade.

Foi a partir da década de 1990, que se passou a observar a estrutura física das escolas e também ao atendimento dos alunos em idade escolar por profissionais especializados e adaptações curriculares. Porém, na maioria das vezes as escolas passam a receber adaptações apenas quando recebem um aluno incluso, atentando apenas na adequação para atendimento desse caso. Desse modo, quando recebe alunos com outro tipo de deficiência, raramente possui bases sólidas de acessibilidade.

Como explicam as autoras Machado e Albuquerque (2012), para que a inclusão se concretize, não basta “apenas permitir que o aluno com deficiência adentre à escola regular, mas, principalmente, garantir-lhe condições de aprendizagem, desenvolvimento social,

cognitivo e afetivo” (Machado e Albuquerque, 2012, p. 1102). Portanto, não é suficiente que haja política pública que visa garantir a entrada dos alunos inclusos nas escolas, mas que a permanência seja garantida para assegurar, entre outros, desenvolvimento de aprendizado, autonomia e interação social.

Para Jannuzzi (2009, p. 15), “os indicadores sociais, em uma perspectiva programática, constituem um instrumento operacional para monitoramento da realidade social para fins de formulação e reformulação das políticas públicas”. Sendo assim, pelo fato de a educação ser uma das mais referidas áreas de intervenção das políticas públicas e apresentar, também, a realidade social de grande parcela da população, é possível que todo indicador educacional seja um indicador social, pois permite avaliar um dos aspectos de suas condições de vida (Jannuzzi, 2014).

Para o presente estudo, a análise está baseada nos dados estatísticos do censo escolar publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, que tem como objetivo principal coletar e divulgar anualmente informações da educação básica no contexto educacional brasileiro.

Considerando o conteúdo exposto, por meio de uma pesquisa quantitativa descritiva, este trabalho tem por objetivo compreender aspectos conexos à inclusão e acessibilidade com base nos indicadores de acesso de alunos com deficiência nas escolas, no período de 2013 a 2022. As variáveis são referentes aos quantitativos de escolas, acessibilidade na oferta e na infraestrutura.

2 METODOLOGIA

A pesquisa “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (Minayo, 1993, p.23). Para o presente estudo nos amparamos em uma análise quantitativa descritiva, que é definida por autores como Vergara (2000, p.47), como uma pesquisa que busca descrever as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza.

Os dados utilizados para a elaboração das tabelas e dos gráficos desta pesquisa foram extraídos da base de dados do Censo Escolar, disponível na página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP³. Optou-se como recorte desta

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>

pesquisa trabalhar com um período de dez anos, compreendendo os anos de 2013 até 2022. Os microdados disponíveis por ano se referem às respostas de todas as escolas participantes do censo escolar, variando entre 220 e 240 mil escolas por ano, neste período. Em cada planilha é possível identificar a resposta dada por escola, para todas as questões existentes no formulário, aproximadamente 300 respostas por escola.

Para o processamento dos dados, foram extraídas as planilhas brutas, com todas as respostas. Após a extração, manteve-se apenas as respostas que consideravam alguma variável relevante para o escopo desta pesquisa. Em seguida, para tabular os dados com as variáveis relevantes, foi utilizada a função de tabela dinâmica do software Microsoft Excel, para possibilitar uma leitura compilada dos dados de forma tabulada. Com isso, foram elaboradas tabelas com os dados extraídos da tabela dinâmica, com os dados de cada ano compilados, posteriormente, em uma única tabela com o resumo de todos os anos para todas as variáveis consideradas nesta pesquisa, em números absolutos e relativos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência é garantida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996). Ambas estabelecem que a educação é direito de todos e que deve ser garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino”. Ou seja, asseguram que o aluno com deficiência deve ser matriculado e atendido nas salas de aula de ensino regular, juntamente com demais alunos, sem deficiência, e garantindo acesso e permanência nesse contexto.

Para Ribeiro (2008), “inúmeros e persistentes são os obstáculos à construção de ambientes flexíveis e propícios ao atendimento à diversidade” e a inacessibilidade, especialmente a física, compromete as demais atividades dos alunos. A acessibilidade pode ser definida como “a possibilidade de interagir com o ambiente, podendo participar dos espaços, dos serviços, das atividades pedagógicas, de lazer e sociais da escola, da forma mais independente possível, preservando a autonomia e a dignidade dos alunos com deficiência” (Ribeiro, 2008, p. 120).

A Lei Brasileira de Inclusão expõe em seu Art. 28, inciso II, que deve ser garantido “o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de

acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015). Além da estrutura física, a acessibilidade também é garantida por meio de acesso a demais serviços razoáveis, como coloca o inciso III [...] “para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015) e inciso V, que promove a adoção de medidas em ambientes que potencializem “o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015).

Considerando o exposto, observa-se a grande relevância de possibilitar o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino. Para que isso aconteça é necessário oferecer as ferramentas necessárias. A partir da década de 1990 a inclusão escolar foi firmada e a diversidade passou a receber maior atenção atentando-se à estrutura dos prédios escolares adaptados e o ensino considerando as diferenças e necessidades de aprendizagem do aluno incluso. Porém, ainda na atualidade, como afirma Silva (2012) o “movimento de inclusão escolar encontra barreiras para ser efetivado”, pois grande parte das escolas ainda não estão totalmente preparadas para receber esses alunos.

A esse respeito, a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, designa inclusão como garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, sendo esta última “orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões da vida” (Coelho, 2010, p. 57). Ou seja, ao aluno incluso, assim como a todos os demais, deve-se oferecer desenvolvimento além da sala de aula.

Nesse sentido, Mendonça e Silva (2015) afirmam que embora as propostas de inserir as crianças com deficiência no ensino regular tenham se intensificado nas últimas décadas, ainda existem muitos desafios no cotidiano escolar e “os aspectos curriculares e avaliativos e a formação de professores têm se Constituído Como Pontos De Inquietação Nas Pesquisas E Políticas Educacionais” (Mendonça & Silva, 2015, p. 33-34).

A escola precisa criar um ambiente adequado para acolher as necessidades dos alunos inclusos, revisando “sua estrutura, refletindo sobre novas formas de desenvolver e implementar o currículo, transmitir conteúdos e propor atividades” (Silva, 2012, p. 100). Os alunos necessitam de atenção e motivação e, muitas vezes é no contexto escolar que eles encontram

ou complementam suas atividades e pretensões. Para isso a escola precisa estar preparada para recebê-los.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção expõe os dados sobre total de escolas respondentes, evolução de turmas com alunos inclusos nos níveis da educação básica e aspectos relacionados à acessibilidade.

Total de escolas respondentes

As escolas respondentes, da educação básica, estão divididas entre públicas e privadas, correspondendo a um total referente ao contexto brasileiro. É possível observar que a quantidade de escolas públicas que responderam o censo escolar diminuiu de 2013 a 2022 (Tabela 1). Essa diminuição acontece gradativamente, sendo 192.861 escolas em 2013 e 166.824 em 2022. No último ano, o total de escolas públicas reduziu em 26.037 em relação a 2013, uma redução de 13%.

Tabela 1 – Total de escolas respondentes nos censos escolares

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
PÚBLICAS	192.861	191.978	187.327	186.219	184.631	183.529	176.000	172.405	168.647	166.824
PRIVADAS	49.819	50.951	50.552	51.287	51.850	52.931	52.521	51.824	52.493	57.825
TOTAL	242.680	242.929	237.879	237.506	236.481	236.460	228.521	224.229	221.140	224.649

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da INEP – 2013 a 2022

Por outro lado, a quantidade de escolas privadas respondentes aumentou no mesmo período, sendo 49.819 em 2013 para 57.825 em 2022. A quantidade total de escolas, sendo consideradas públicas e privadas, teve uma queda, sendo de 242.680 em 2013 para 224.649 em 2022. Considerando o período analisado, os anos em que se mantiveram com menor alterações foram 2017 e 2018. A rede privada aumentou 8.006, correspondendo a 16% do total de escolas privadas respondentes em 2013.

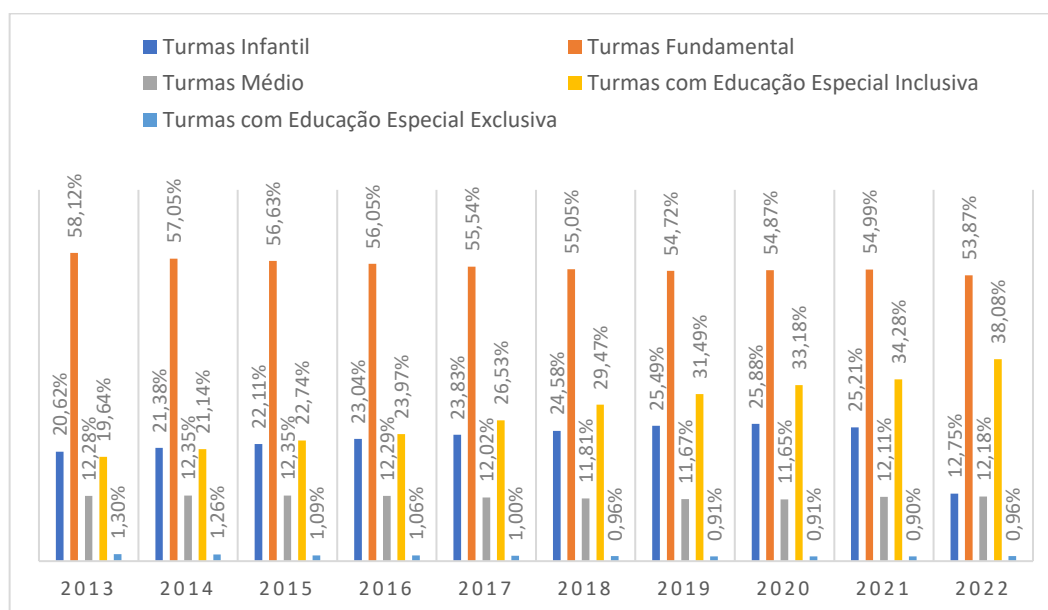
Evolução de turmas com alunos inclusos nos níveis da educação básica

Para análise dos níveis da educação básica, consideramos conceitos de educação especial inclusiva, que corresponde à inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino, em classes comuns, juntamente com alunos sem deficiência. Consideramos também a educação especial exclusiva, que corresponde a um modelo de educação, implementado exclusivamente para pessoas com deficiência ou superdotação, com o principal objetivo atender as necessidades de cada indivíduo e facilitar o processo de aprendizagem desses alunos.

Referente ao quantitativo de turmas com alunos com deficiência, dentro dos níveis da educação básica (Gráfico 1), percebe-se que houve um aumento significativo, de 2013 para 2022, nas turmas de Educação Especial Inclusiva sendo que a proporção praticamente dobrou, de 19,64% em 2013 para 38,08% em 2022. Referente a Educação Especial Exclusiva, a porcentagem recuou, de 1,30% em 2013 para 0,96% em 2022.

Esse aumento nas turmas de Educação Especial Inclusiva pode representar um resultado do direcionamento das políticas públicas de inclusão, uma vez que, a partir do momento em que é garantido o direito de acesso de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino, juntamente com alunos sem deficiência, há um aumento do acesso a essa modalidade de ensino. Já no que se refere ao recuo da quantidade de turmas na Educação Especial Exclusiva, representa um resultado da menor procura por atendimento em escolas que atendem apenas alunos com deficiência.

Gráfico 1 – Evolução de turmas com alunos com deficiência dentro dos níveis da educação básica



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da INEP – 2013 a 2022

Aspectos relacionados a acessibilidade

Com relação a acessibilidade para pessoas com deficiência nas escolas, destacam-se os seguintes itens: nas dependências físicas existentes e utilizadas na escola - Banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (banheiro PNE), Dependências físicas existentes e utilizadas na escola - Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferta de Educação Especial Inclusiva e Oferta de Educação Especial Exclusiva.

Tabela 2 – Comparativo da acessibilidade na oferta educacional nas escolas

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Banheiro PNE	20,76%	22,69%	26,17%	28,34%	30,97%	32,07%	35,66%	37,78%	39,97%	40,88%
Sala de AEE (sala de recursos)	9,95%	11,05%	12,95%	13,89%	14,66%	14,98%	15,75%	16,50%	17,05%	17,42%
Oferta E. E. Inclusiva	41,18%	42,59%	44,81%	45,60%	47,75%	49,73%	53,07%	54,27%	55,29%	58,27%
Oferta E. E. Exclusiva	1,68%	1,58%	1,58%	1,52%	1,50%	1,44%	1,42%	1,44%	1,41%	1,38%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da INEP – 2013 a 2022

Os banheiros adaptados tiveram aumento constante em todos os anos, chegando perto de dobrar o percentual de disponibilidade se comparados 2013 (20,76%) e 2022 (40,88%). O atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais e a oferta de Educação Especial Inclusiva também apresentaram crescimento gradativo no período.

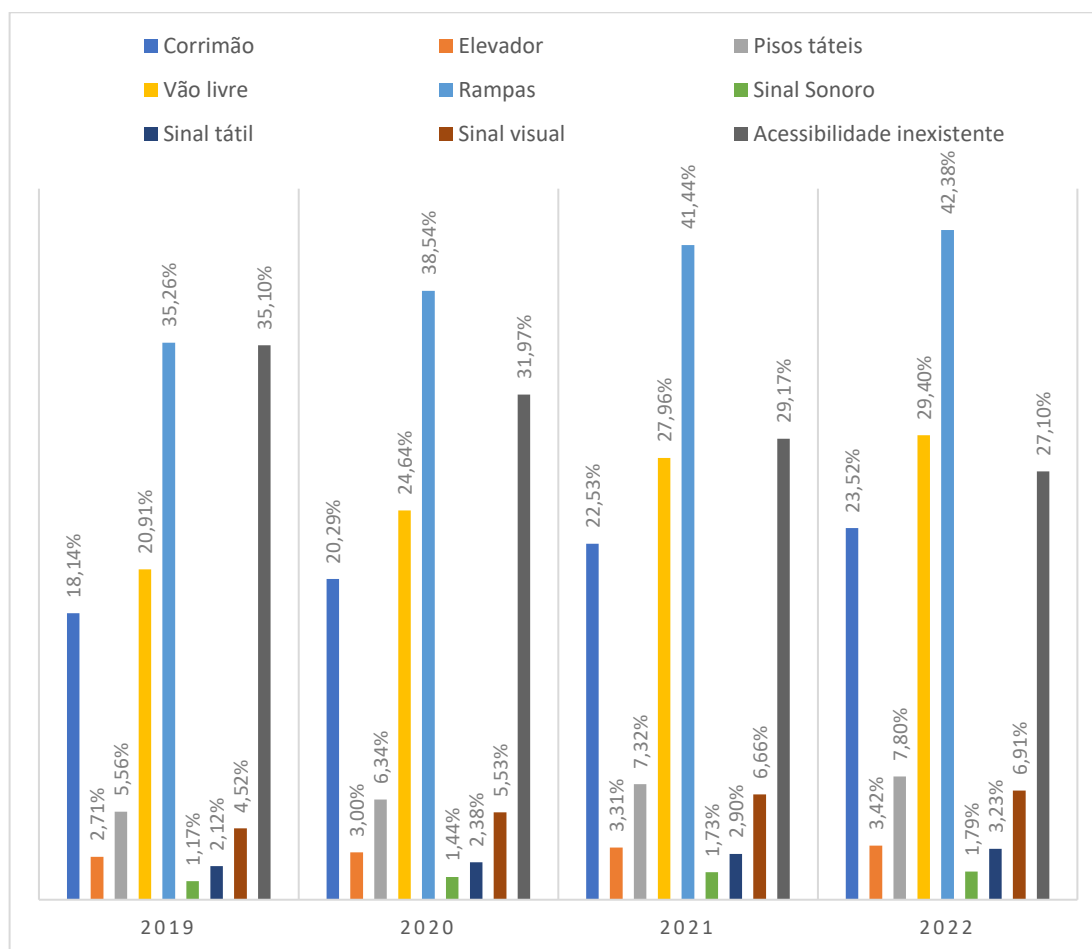
Acessibilidade na infraestrutura

Relativo à acessibilidade na infraestrutura, foram identificados corrimão, elevador, vão livre, rampas, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual e a acessibilidade inexistente. Com relação aos anos 2013 ao 2018, não foram identificados nenhum desses meios acessíveis nas escolas respondentes. Foi apenas a partir de 2019 que foi possível observar a existência dos meios de acessibilidade, ainda que, de modo geral, limitados. O meio de acessibilidade mais presente foi rampa. A acessibilidade inexistente ainda tem destaque na infraestrutura, ou seja, muitas escolas

ainda não possuem nenhum tipo de meios acessíveis para pessoas com algum tipo de deficiência. Na sequência se destacam os vãos livres, seguido de corrimãos. Os demais itens de acessibilidade apresentam baixa porcentagem, variando entre 7,80% os pisos táteis e 1,79% o sinal sonoro, sendo este último o elemento de infraestrutura que ainda apresenta menor disponibilidade.

É importante destacar que elementos gerais, como banheiro PNE, Sala Recursos e demais ofertas de acesso de Educação Especial Inclusiva e Educação Especial Exclusiva, contêm disponíveis dados de 2013 a 2022 (Tabela 2). Já outros meios como corrimão, elevador, piso tátil, vão livre, rampas, sinal sonoro, sinal tátil, sinal visual, juntamente com acessibilidade inexistente) estão disponíveis dados apenas de 2019 a 2022 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Acessibilidade na infraestrutura das escolas



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da INEP – 2013 a 2022

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, foram consideradas variáveis diretamente ligadas ao ambiente escolar e às possibilidades que este oferta para os alunos inclusos. O principal objetivo foi compreender aspectos relacionados à acessibilidade de alunos inclusos nas escolas. A partir da análise realizada foi possível observar que o acesso à educação para alunos com deficiência acontece progressivamente no decorrer do período analisado – 2013 a 2022. Nesse intervalo de 10 anos, os meios de acessibilidade, no geral, cresceram de forma contínua, ainda que esse crescimento tenha ocorrido em ritmo relativamente lento em direção ao ideal de plena inclusão.

É sabido que aspectos relacionados à acessibilidade ainda se apresentam em porcentagem abaixo da ideal, sendo que, muitas vezes, os ambientes escolares não foram preparados para receber alunos inclusos. O que nos chama mais atenção são os meios de acessibilidade ligados à infraestrutura, que eram inexistentes nos anos anteriores a 2019 e que ainda representam porcentagem baixa nos anos seguintes. É preocupante quando constatamos que fatores de extrema relevância e de necessidades básicas para que a inclusão aconteça estejam limitados. Além disso, embora a inclusão esteja garantida em diversos documentos oficiais, as políticas públicas têm exigido que os alunos com deficiência adentrem aos sistemas de ensino, mas são ofertadas poucas, quando não nulas, condições de permanência e desenvolvimento.

A ausência ou incidência baixa dos meios básicos de acessibilidade dos alunos com deficiência comprometem o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia e mostra que ainda temos instituições de ensino que não estão preparadas para recebê-los, o que apresenta um regresso na questão de inclusão, como anterior aos anos de 1990, quando os alunos inclusos eram responsáveis por se adaptarem ao ambiente escolar.

Com as políticas públicas de acesso, é a escola que passa a ser responsável por receber esses alunos e dar-lhes condições de aprendizado de acordo com cada necessidade específica. Ou seja, não basta garantir acesso, é necessário oferecer os meios necessários para que os alunos com deficiência sejam, de fato, inclusos em escolas com garantia de acessibilidade e aprendizagem que lhes são de direito. É preciso direcionar a inclusão para uma ótica que vai além da inserção das pessoas com deficiência na sociedade e na escola, mas que sejam garantidos os meios que possibilitem que a inclusão seja sinônimo de oportunidades e equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2013-2022**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COELHO, Inclusão escolar. In: MACIEL, D.A.; BARBATO, S. (Cords.) **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. p. 55-62. Brasília: UnB, 2010.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referências de quem a realiza. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.

MACHADO, L. B.; ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1085-1104, set./dez. 2012.

MENDONÇA, F. L. R; SILVA, D. N. H. **Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

RIBEIRO, Solange. A interface acessibilidade e educação inclusiva. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 112-121, jan.-jun./2008

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 2012.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

Recebido em: 20/10/2024
Aprovado em: 23/12/2024