

Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo dados do Censo Escolar

Evolution in physical accessibility measures in Brazilian schools according to School Census data

Evolución de las medidas de accesibilidad física en escuelas brasileñas según datos del Censo Escolar

Enicéia Gonçalves Mendes^I

Rosângela Gavioli Prieto^{II}

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar^{III}

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda^{IV}

Gabriela Schneider^V

Ana Lorena de Oliveira Briel^{VI}

RESUMO

No contexto educacional, as demandas por medidas de acessibilidade se ampliam à medida que se fortalece a tese de que o melhor lugar para escolarizar estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE) é na classe comum, impulsionada principalmente pelos grandes avanços nos movimentos mundiais pela inclusão escolar, nas legislações e na pesquisa educacional. Tomando como referência a documentação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), este trabalho teve como objetivo analisar como a acessibilidade física é definida e mensurada nas escolas brasileiras e se houve alterações nos quesitos avaliados. As fontes de dados são os formulários e microdados do Censo Escolar de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019. Como resultados, são apresentadas as dimensões e definições, além de dados sobre os quesitos relacionados à acessibilidade física nas escolas. As análises permitiram concluir que ainda estamos distantes de garantir acessibilidade como direito nas escolas, e que, apesar de a legislação conter dispositivos estabelecendo a obrigatoriedade de seu cumprimento, ela também prevê ressalvas que abrem possibilidades de não atendimento adequado do PAEE.

Palavras-chave: Censo Escolar. Acessibilidade Física Escola. Infraestrutura Escolar.

^IUniversidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: egmendes@ufscar.br  <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>

^{II}Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: rosangel@usp.br  <https://orcid.org/0000-0003-4013-1163>

^{III}Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, Brasil. E-mail: monica.kassar@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>

^{IV}Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: cbflacerda@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>

^VUniversidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: gabrielaschneider@ufpr.br  <https://orcid.org/0000-0002-6346-2849>

^{VI}Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: analorena@ufpr.br  <https://orcid.org/0000-0001-7978-5805>

ABSTRACT

In the educational context, the demand for accessibility measures is increasing as the thesis strengthens that the best place to educate students from the target audience of special education (PAEE) is in the regular classroom. This is primarily driven by significant advances in global movements for school and social inclusion, legislative changes in various countries, and applied scientific research in the field of education. Using documentation from the National Institute of Educational Studies and Research as a reference, the study aims to analyze how physical accessibility is defined and measured in Brazilian schools and whether there have been changes in the criteria evaluated. The data sources are the forms and microdata from the School Censuses of 2011, 2013, 2015, 2017 and 2019. The results present the dimensions and definitions, as well as data on issues related to physical accessibility in schools. Overall, the analyses have led us to conclude that we are still far from guaranteeing accessibility as a right in schools. Although legislation contains provisions that establish an obligation to comply, it also includes exceptions which create possibilities for failing to adequately meet the needs of the PAEE.

Keywords: School Census. School Physical Accessibility. School Infrastructure.

RESUMEN

En el contexto educativo, las demandas de medidas de accesibilidad son cada vez mayores, pues se fortalece la tesis de que el mejor lugar para escolarizar al público de la educación especial (PAEE) es en la clase regular, impulsada principalmente por los grandes avances en los movimientos mundiales por la inclusión escolar, en la legislación y en la investigación educativa. Con referencia en la documentación del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Inep), tiene como objetivo analizar cómo se define y mide la accesibilidad física en las escuelas brasileñas y si hubo cambios en los requisitos evaluados. La fuente de datos son los formularios y microdatos del Censo Escolar de 2011, 2013, 2015, 2017 y 2019. Como resultado, se presentan las dimensiones y definiciones, más allá de los datos sobre la accesibilidad física en las escuelas. En general, permitieron concluir que todavía estamos lejos de garantizar la accesibilidad como un derecho en las escuelas y que, aunque la legislación contiene disposiciones que establecen la obligación de cumplirlo, también prevé reservas, lo que abre posibilidades de que no se satisfagan adecuadamente el PAEE.

Palabras clave: Censo Escolar. Accesibilidad Física Escolar. Infraestructura Escolar.

INTRODUÇÃO

Em decorrência do movimento social das pessoas com deficiência em prol de sua inclusão social, uma das maiores demandas emergentes tem sido a questão da acessibilidade¹ em diferentes espaços, inclusive escolas. Nunes e Nunes Sobrinho (2008) explicam que esse tema emergiu na década de 1940, quase que exclusivamente interpretado em termos de barreiras físicas e arquitetônicas para pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida. Na década de 1980, ainda relacionado às pessoas com deficiência física, o conceito foi ampliado para considerar barreiras ambientais de modo mais geral, incluindo, além das edificações, as barreiras atitudinais. Na década de 1990, novas

1 O Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em seus documentos orientadores do Censo Escolar (Inep, 2019a), utiliza as terminologias “acessibilidade física e/ou arquitetônica”, “acessibilidade física” ou apenas “acessibilidade”, muitas vezes, indicando o mesmo sentido. Neste texto, o foco direciona-se à “acessibilidade física”, seguindo a perspectiva em uso nos documentos do Inep, que é o lócus do material empírico trabalhado.

questões surgiram abrangendo especificidades também de outras deficiências e que envolviam barreiras de comunicação e nos transportes, embora a eliminação das barreiras ainda fosse pensada de forma categorial, ou seja, por deficiência. Mais tarde, nesta mesma década, o conceito de desenho universal passou a ser disseminado, compreendido como um projeto que visa atender a diversidade da população em todas as diferentes características antropométricas e sensoriais (ABNT, 2020).

Para Calado (2006), a acessibilidade e o desenho universal podem ser considerados como conceitos que se complementam, embora não dependam um do outro. Segundo a autora, a acessibilidade promove o acesso por diferentes mecanismos para as questões da deficiência, enquanto o desenho universal abrange todas as pessoas, a diversidade da população, e é alcançado quando a criação de produtos, de ambientes e meios de comunicação é feita sem necessitar de adaptações para o benefício de uma pessoa e de suas individualidades.

No tocante ao contexto da escola, as demandas por medidas de acessibilidade se ampliam à medida que se fortalece a tese de que o melhor lugar para escolarizar estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE) é na classe comum da escola regular, impulsionada principalmente em função dos grandes avanços nos movimentos mundiais pela inclusão social, nas legislações dos países e na pesquisa científico-aplicada na área educacional. Conforme Omote (2004), os argumentos a favor da inclusão escolar são evidentes, embora o autor pontue a necessidade de se considerarem os impedimentos típicos da condição de cada estudante, a fim de que recursos necessários para eliminar as barreiras possam ser disponibilizados, de modo a evitar o que ele denomina de “normificação” — quando o estudante com deficiência é considerado igual a qualquer outro, ignorando-se assim suas necessidades.

No Brasil, segundo o decreto nº 5.296 (Brasil, 2004), acessibilidade está relacionada com fornecer “[...] 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” (art. 8º, I). O art. 24 dispõe que

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

Além disso, as escolas devem comprovar que sua organização contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e funcionários com deficiência “[...] com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas” (Brasil, 2004, art. 24, III).

No mesmo documento são apresentadas a definição e a classificação dos tipos de barreiras:

Barreiras: 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, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por

intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (Brasil, 2004, art. 8º, II)

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) publicou em 2020 a quarta edição da Norma Brasileira “NBR 9050 Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”, a qual estabeleceu critérios e parâmetros técnicos a serem observados na construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos quanto às condições de acessibilidade. De acordo com a NBR 9050 (ABNT, 2020), item 3.1.1, acessibilidade é

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

Em 2008, foi aprovado no Brasil o decreto nº 186 (Brasil, 2008a), com *status* de emenda constitucional, cujo texto é o da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Em seu art. 24, que trata da educação, estabelece-se o compromisso dos Estados Partes com o direito, sem discriminação, das pessoas com deficiência à educação, a necessidade de prover igualdade de oportunidades, assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2014–2024), previu na estratégia 4.6 a provisão de recursos para promover a “[...] acessibilidade nas instituições públicas, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva”.

Em junho de 2015, foi promulgada a lei nº 13.146 (Brasil, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), inspirada na CDPD, reforçando os dispositivos que garantem o direito a um sistema educacional inclusivo e, entre outros, à acessibilidade e ao desenho universal, que no âmbito educacional envolve promover condições de equiparação de oportunidades aos estudantes do PAEE.

Em março de 2018, foi aprovado o decreto nº 9.296, que regulamentou o art. 45 da LBI estabelecendo critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Entretanto, a despeito dos avanços nos dispositivos legais que garantem a acessibilidade, tanto a CDPD quanto a LBI se referem ao conceito de adaptações razoáveis significando:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (Brasil, 2015, art. 3º, VI, grifo nosso)

Essa ressalva pode afetar a qualidade da acessibilidade oferecida em todos os sentidos, inclusive a acessibilidade física nas escolas, de modo que a adoção das adaptações razoáveis em função do ônus pode ser utilizada como justificativa para que os governos deixem de prover medidas adequadas de acessibilidade nas escolas. De fato, a existência de barreiras tem sido apontada em vários estudos, os quais concluem que as escolas precisariam proporcionar espaços livres de barreiras

físicas com vistas a garantir maior participação de estudantes do PAEE (Tagliari, Três e Oliveira, 2006; Carvalho, 2008; Paulino, Corrêa e Manzini, 2008; Silva Filho, 2017).

O decreto nº 9.451 (Brasil, 2018b), que regulamentou o art. 8º da LBI, traz detalhes e dispositivos que reforçam que todos os espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e edificações que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta norma para serem considerados acessíveis.

No tocante à avaliação da acessibilidade, há que destacar tanto o fato de ser uma tarefa complexa quanto o de haver na literatura nacional vários instrumentos detalhados e específicos para a verificação dos requisitos da ABNT (Audi, 2004; Audi e Manzini, 2006; Kasper, Pereira e Loch, 2009; Corrêa, 2010; Corrêa e Manzini, 2012). Entre outros aspectos, nos espaços da escola, deve ser considerada a acessibilidade no portão de entrada de alunos, nas rotas que interligam diferentes áreas (administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura, salas de aula e demais ambientes pedagógicos), nos equipamentos complementares (piscinas, livrarias, centros acadêmicos e outros), sanitários, mobiliário interno, salas de aula, lousas, escadas e rampas, elevadores e corrimãos, como vem sendo registrado, por exemplo, em documentos orientadores no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que se utilizam da ABNT (2015).

Em 2007, foi instituído o Programa Escola Acessível (PEA), visando à adequação de escolas para promover acessibilidade física. O decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) assegura que a União deve prestar apoio técnico e financeiro para complementar as ações das demais esferas administrativas quanto à “[...] adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade” e “[...] elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais [...]” (Brasil, 2011, art. 5º, § 2º, V, VI), visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos do PAEE. Em 2012, um manual desse programa foi divulgado pelo Ministério da Educação — MEC (Brasil, 2012, p. 3), com o objetivo de orientar “[...] os sistemas de ensino na implementação do Programa Escola Acessível, em 2012, ação que integra o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Viver sem Limite”, prevendo recursos para despesas de custeio e de capital, para a adequação arquitetônica de rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimãos e de sinalização visual, tátil e sonora; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.

Assim, durante pelo menos 13 anos, o MEC forneceu recursos às redes de ensino para promover a acessibilidade física das escolas. A resolução nº 19, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC (Brasil, 2013), que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, estabelece, no art. 2º, que escolas públicas com matrículas de alunos do PAEE devem aplicar os recursos oriundos do PEA para a aquisição de:

- I – Materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;
- II – Cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis; e
- III – Outros produtos de alta tecnologia assistiva. (Brasil, 2013, p. 2)

Adverte-se que mesmo que a atenção direcionada à melhoria da acessibilidade física seja fundamental para o atendimento adequado à população, não se pode desconsiderar que essa é apenas uma das dimensões do conceito de acessibilidade.

Na atualidade, tendo em vista o fato de que o conceito de “inclusão” encerra muitos sentidos e contradições, alguns autores propõem sua substituição por um conceito mais unificador e operacional,

que seria o de acessibilização (Ebersold, 2017; 2019; 2020; Plaisance, 2020). Segundo os autores, essa troca permitiria colocar ênfase na análise da acessibilização, abrindo um caminho mais pragmático às novas representações centradas no acolhimento à diversidade dos indivíduos. Essa proposta evidencia a importância e a abrangência do conceito de acessibilidade no campo educativo, mas, sem desmerecer essa amplitude, e diante da necessidade de melhor delimitar o estudo, nos restringimos à questão da infraestrutura, que diz respeito à acessibilidade física na escola.

Ressalta-se que a acessibilidade física é um dos aspectos da infraestrutura das escolas. No Brasil, as redes de ensino dividem-se em pública e privada, sendo a pública submetida às diferentes esferas administrativas (União, estados e municípios). Por ser o Brasil um país com extenso território e grandes desigualdades, as condições escolares de infraestrutura certamente são marcadas pelas condições socioeconômicas da região em que a instituição se encontra (Soares Neto *et al.*, 2013). Assim, a relevância de itens sobre acessibilidade física na escola nos instrumentos censitários e de avaliação da educação básica justifica-se porque esses elementos impactam a sua qualidade, principalmente para estudantes do PAEE. Além disso, eles podem gerar indicadores para o acompanhamento e o monitoramento de políticas de apoio a projetos de adequação física e arquitetônica, que, por sua vez, favorecem a avaliação de existência de grandes desigualdades no território brasileiro. No Brasil, cabe ao Inep, autarquia vinculada ao MEC, a realização de estudos avaliativos da educação básica, sob diferentes prismas. Um deles é o acompanhamento das condições oferecidas pela rede escolar brasileira, incluindo a sua infraestrutura, realizado com base em dados coletados anualmente pelo Censo Escolar. Dada a complexidade dos aspectos envolvidos nas avaliações e nas condições de acessibilidade em geral e, ainda, à impossibilidade de se inserirem todos os possíveis quesitos para avaliá-los, este estudo centraliza-se em um aspecto da acessibilidade e tem o objetivo de analisar como a acessibilidade física é definida e mensurada nas escolas brasileiras e se tem havido alterações nos quesitos avaliados.

Especificamente, pretendeu-se:

- Averiguar como a acessibilidade física na escola tem sido definida nos instrumentos do Censo Escolar;
- Analisar quais dimensões da acessibilidade física nas escolas têm sido apreendidas na coleta das informações;
- Identificar se houve alteração nas formas de definições de acessibilidade e quais suas implicações nas edições analisadas ao longo do período de 2011 a 2019;
- Especificar que dados esses itens permitem gerar a respeito de acessibilidade física e quais métricas são adotadas para a coleta das informações;
- Compreender se e como essas informações permitem monitorar a condição da acessibilidade física nas escolas brasileiras.

Ressalte-se que o Censo Escolar é uma pesquisa declaratória, anualmente realizada pelo Inep, tendo a data de referência para a coleta de informações a última quarta-feira do mês de maio, com informações preenchidas nas unidades educacionais. O fornecimento das informações solicitadas é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas e abrange as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica (Brasil, 2008b).

METODOLOGIA

Na escola, cinco instrumentos de coleta de dados do Censo Escolar devem ser preenchidos: escola, turma, matrícula, docente e gestor² (disponível desde 2019). Para auxiliar no preenchimento

2 Nas edições 2011, 2013, 2015 e 2017 são denominados de cadastro; em 2019, de formulário (Inep, 2011a; 2013a; 2015a; 2017a; 2019b).

das informações do Censo, são disponibilizados anualmente textos e vídeos com orientações específicas sobre a coleta, como o *Glossário da Educação Especial* e o *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar*, entre outros, dos diferentes anos. O delineamento do estudo envolveu duas etapas, sendo a primeira de estudos documentais e a segunda de análise do banco de microdados do Inep, relacionado às respostas das escolas aos itens dos cadastros/formulários do Censo Escolar nas edições de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019.³ Cada etapa será detalhada a seguir.

Inicialmente, procedeu-se à busca aos documentos de referência do Censo Escolar no Portal do Inep⁴ dos anos escolhidos. Assim foram identificados os conjuntos dos documentos de cada ano, que envolviam os cadastros/formulários já citados, glossários, notas técnicas, perguntas frequentes e cadernos de notas e orientações, os quais foram lidos para a identificação dos termos utilizados e dos conceitos e/ou definições adotados. Alguns documentos mais atuais estavam disponíveis no sítio do Censo Escolar, enquanto outros foram fornecidos pelo próprio Inep.

Posteriormente, foram analisados 42 documentos disponíveis, dos quais sete do Censo Escolar de 2011, oito do Censo Escolar de 2013, oito do Censo Escolar de 2015, dez documentos do Censo Escolar de 2017 e nove documentos do Censo Escolar de 2019. Na análise desses documentos, foram identificados todos os itens relacionados diretamente à acessibilidade física na escola, com foco na infraestrutura escolar, bem como as variações nos itens e definições no conjunto dos documentos ao longo dos anos. Essas informações foram copiadas na íntegra para planilhas Excel, criadas para fins de registro das informações reunidas para esta pesquisa.

Uma vez identificados os itens de interesse nos cadastros/formulários das cinco edições do Censo Escolar, procedeu-se à extração dos dados referentes exclusivamente a esses itens, correspondentes às unidades educacionais em atividade no ano de referência da aplicação do Censo e que contam com pelo menos uma matrícula de ensino regular.

Obtidos os dados brutos, foram criadas cinco planilhas e, além dos dados relacionados à quantidade de escolas para cada alternativa de respostas aos itens identificados, foram calculadas as proporções que essas respostas assumiam em relação à totalidade de escolas. Foram analisadas informações quanto aos itens de infraestrutura requeridos no Censo Escolar de 193.047 estabelecimentos escolares em 2011, 190.706 em 2013, 186.441 em 2015, 184.145 em 2017 e 180.610 em 2019. Com recurso a essas planilhas foram geradas tabelas e gráficos para resumir melhor os índices e permitir análises que respondam às questões da pesquisa.

Cabe destacar que a proporção de respostas em branco ou nulas, para o conjunto das escolas, variou de 3 a 4,1%, o que demonstra que as respostas foram consideradas válidas para a maioria dos itens e que houve clareza para os informantes que assinalaram se suas escolas cumpriam ou não os quesitos de acessibilidade física em sua infraestrutura. Assim, as respostas em branco ou nulas foram desprezadas na composição das tabelas e gráficos.

RESULTADOS

Os resultados foram organizados em duas seções. A primeira seção aborda a definição de acessibilidade física escolar para estudantes do PAEE nos documentos orientadores do Censo Escolar. A segunda seção apresenta a definição e a mensuração de quesitos sobre acessibilidade física, com foco na infraestrutura das escolas tendo em vista as necessidades do PAEE e os índices gerados nas análises dos resultados das informações registradas nos cadastros/formulários completados pelas escolas no Censo Escolar. Nesta seção, também são apresentadas análises da evolução dos quesitos

3 Das edições de 2011 a 2019, foram analisados dados apenas dos anos ímpares, tendo em vista que os quesitos de acessibilidade física escolar não se alteram tão frequentemente de um ano para outro.

4 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 05 mar. 2025.

relacionados à acessibilidade física nas escolas e sua atualização como contribuição para futuros acompanhamentos. Finalmente, o texto contempla uma breve análise sobre desafios a serem superados relativamente aos possíveis significados de tais quesitos no Censo Escolar e problematiza algumas implicações dessas alterações nas escolas.

DEFINIÇÃO DE ACESSIBILIDADE FÍSICA NAS ESCOLAS PARA ESTUDANTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENSO ESCOLAR

Cabe registrar que comumente, nos documentos de referência, encontra-se a terminologia “recursos de acessibilidade” e não apenas “acessibilidade”, que geralmente é utilizada para a situação “recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”, direcionando o foco para a acessibilidade física. No entanto, também é possível encontrar essa terminologia, assim como apenas “acessibilidade” de forma ampla, referindo-se a programas de informática, por exemplo, o que não é prerrogativa apenas desses documentos do Inep.

Dessa forma, para apreender a definição de acessibilidade física adotada pelo Inep, além da leitura dos documentos de referência, foi necessária a atenção sobre os quesitos presentes nos instrumentos. Foram detectados quesitos apenas no Cadastro/Formulário da Escola, organizados em dois itens: a. banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, e b. dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (Quadro 1).

Quadro 1 – Itens sobre acessibilidade física na escola para estudantes do público-alvo da educação especial nos Cadastros/Formulários da Escola do Censo Escolar dos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019.

Ano do Censo	Instrumento	Tipo de resposta
2011	CADASTRO DA ESCOLA 1. Banheiro acessível, acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida 2. Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Sim ou não
2013		
2015		
2017		
2019	FORMULÁRIO DA ESCOLA 1. Banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida 2. Corrimão e guarda-corpo 3. Elevador 4. Pisos táteis 5. Portas de vão livre de no mínimo 80 cm 6. Rampas 7. Sinalização sonora 8. Sinalização tátil 9. Sinalização visual (piso/paredes) 10. Nenhum dos recursos de acessibilidade listados	Sim ou não
	11. Sala de aula com acessibilidade	

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Inep (2011a, 2013a, 2015a, 2017a, 2019b).

No Censo Escolar de 2019, entre as alternativas de acessibilidade física na escola foi mantido apenas o item sobre banheiro acessível, enquanto o de dependências e vias adequadas foi desmembrado nos itens de 2 a 9 (Quadro 1). Foi acrescentado o item 10, que permite a indicação de ausência desses itens. Outra modificação foi a inserção do quesito “Condições das salas de aula utilizadas pela escola (dentro e fora do prédio escolar)” e, nele, do item “Sala de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”.

Assim, constata-se que a alteração na apreensão da acessibilidade física na escola para estudantes do PAEE nos instrumentos de coleta de informações do Censo Escolar ocorreu por meio do desmembramento de itens. Tal detalhamento pode permitir melhor identificação das condições das escolas, ainda que não possibilite a comparabilidade com os anos anteriores pesquisados. No entanto, a resposta que afere a existência ou não da informação é insuficiente para atestar a observância ao estabelecido pela ABNT. A métrica utilizada para registro das respostas, com alternativas sim e não para questões complexas, tais como indicar se um banheiro ou uma sala de aula é ou não acessível, acaba por registrar um tipo de resposta simplificada e não fornecer informações que reflitam necessariamente a realidade das condições de acessibilidade física das escolas brasileiras.

DEFINIÇÃO E MENSURAÇÃO DE QUESITOS SOBRE ACESSIBILIDADE FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR NO CENSO ESCOLAR

A seguir, analisamos em série histórica cada um dos itens do Censo Escolar e no banco de dados das respostas criado para fins desta pesquisa.

BANHEIRO ACESSÍVEL

As definições de banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, especificam apenas que esses componentes devem contemplar o desenho universal, definido como:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que contemplem o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. Deve conter as características estabelecidas pela norma técnica de acessibilidade elaborada pela ABNT — NBR 9050 —, disponível no site <http://pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>. (Inep, 2015b, p. 32)

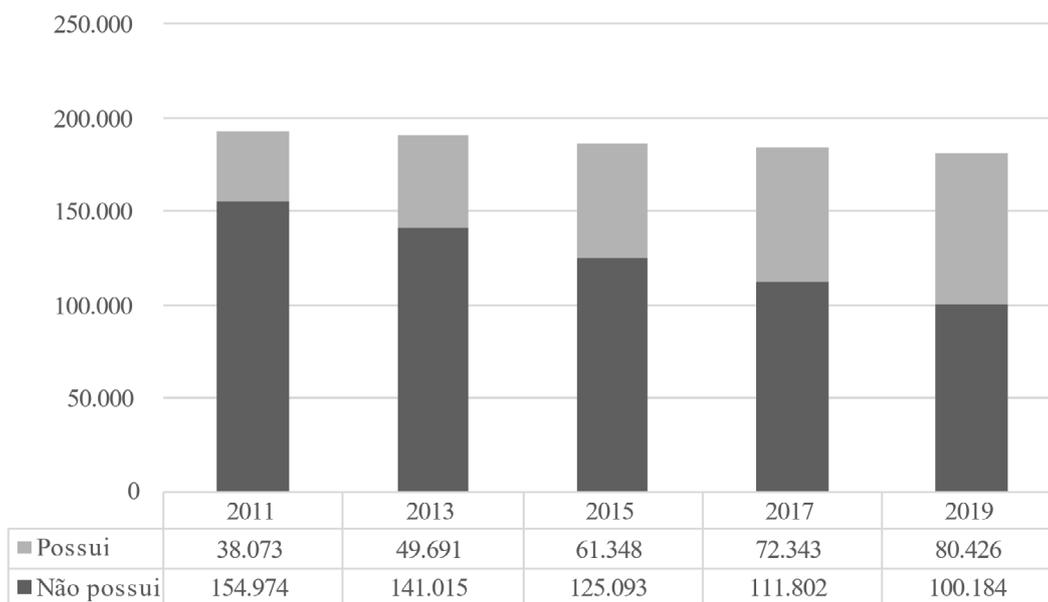
Concepção de espaços, artefatos e produtos que contemplem o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. Deve conter as características estabelecidas pela norma técnica de acessibilidade elaborada pela ABNT — NBR 9050 —, disponível no site <http://pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>. (Inep, 2017b, p. 28)

Concepção de espaços, artefatos e produtos que contemplem o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. Deve conter as características estabelecidas pela norma técnica de acessibilidade elaborada pela ABNT — NBR 9050 —, disponível no site <http://pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>. (Inep, 2019a, p. 23)

Essa definição é genérica, não permitindo maior segurança na avaliação do atendimento às normas de acessibilidade física para uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, porque o julgamento envolve muitos elementos dessas dependências, tais como: largura de portas, tipos de maçanetas e torneiras, piso, barras, espaço de circulação, tipo de altura de vaso sanitário e pia. Além disso, destaca-se que o *link* para consulta da ABNT, nas edições de 2015, 2017 e 2019, presente nos documentos de referência para o preenchimento do Censo Escolar, não funcionou quando acionado durante a elaboração desta pesquisa⁵, deixando a dúvida sobre o seu funcionamento durante o preenchimento pelas escolas. Caso algum respondente dos instrumentos quisesse se informar melhor, antes de assinalar, poderia não conseguir por essa via. Na edição de 2013 há apenas referência à ABNT e, na de 2011, nenhuma menção.

A despeito das dificuldades com o preenchimento, os informantes do Censo Escolar registraram se suas escolas possuíam ou não banheiros acessíveis, como se pode observar no Gráfico 1, que apresenta a proporção de escolas recenseadas as quais indicaram ter ou não banheiro acessível.

Gráfico 1 – Escolas com banheiro acessível a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – Censo Escolar – 2011; 2013; 2015; 2017; 2019.



Fonte: Inep – Censo Escolar (2011a; 2013a; 2015a; 2017a; 2019b).

Percebe-se que houve crescimento na quantidade de escolas que indicou cumprir esse quesito, de 38.073 em 2011 para 80.426 em 2019, o que representa um incremento na quantidade de escolas de 42.353 (111%) com banheiro acessível ao longo do período de oito anos. Entretanto, o Censo Escolar ainda mostrou que, em 2019, mais da metade das escolas (55,5%) não possuía em suas dependências banheiro acessível, mesmo considerando-se a redução do número total de escolas, de 193.047 em 2011 para 180.610 em 2019 (-6,44%). Destaca-se que o item no instrumento de coleta permite apenas assinalar se a escola considera ter ou não esse componente de acessibilidade, o que pode induzir a resposta de que um banheiro minimamente ou parcialmente adaptado seja confirmado como acessível, ou não, a depender de quem julga.

⁵ De outubro de 2020 a julho de 2022.

DEPENDÊNCIAS E VIAS ADEQUADAS A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU MOBILIDADE REDUZIDA

Este item é vagamente definido no caderno de instruções do Censo Escolar de 2011 como: “Espaço e acesso da escola adequados aos alunos com deficiência ou dificuldade de locomoção” (Inep, 2011b, p. 14).

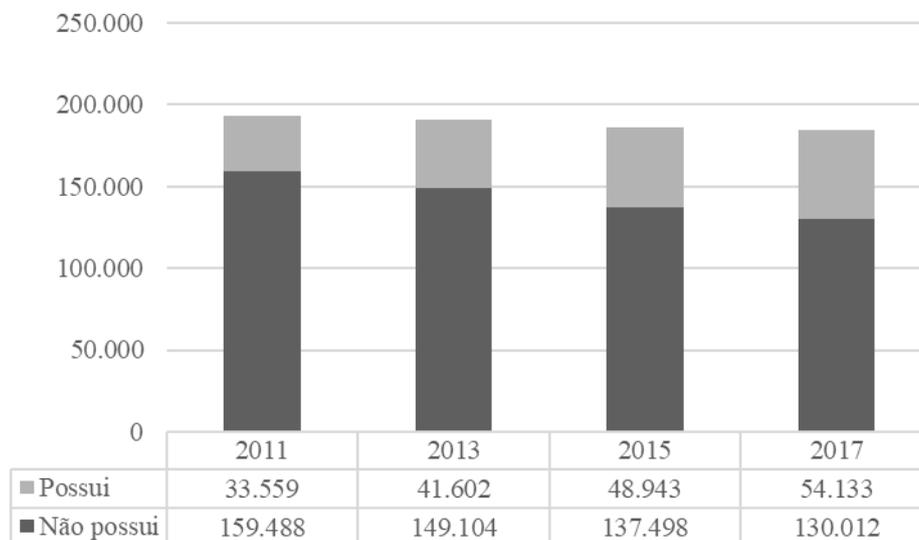
No *Caderno de instruções* dos Censos de 2013, 2015 e 2017 a definição é mais detalhada, como se segue:

Espaço e acesso à escola adequados aos alunos com deficiência ou dificuldade de locomoção, que contemplem o desenho universal (concepção de espaços, artefatos e produtos que visem atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma segura e confortável, constituindo-se os elementos ou as soluções que compõem a acessibilidade). Devem conter as características estabelecidas pela norma técnica de acessibilidade elaborada pela ABNT — NBR 9050. (Inep, 2013b, p. 23)

Pode-se questionar quais critérios os respondentes utilizaram para assinalar se os espaços e acessos à escola eram ou não adequados às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. No formulário do Censo Escolar de 2019 esse item desapareceu e nove novos itens sobre acessibilidade foram acrescentados, como já informado.

O Gráfico 2 apresenta os resultados obtidos das respostas aos cadastros/formulários do Censo Escolar nas edições de 2011, 2013, 2015 e 2017, com relação ao quesito “dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”. Em 2019, esse item foi desmembrado em vários outros itens e, portanto, foi analisado separadamente.

Gráfico 2 – Escola com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – Censo Escolar – 2011; 2013; 2015; 2017.



Fonte: Inep – Censo Escolar (2011a; 2013a; 2015a; 2017a).

A proporção das escolas consideradas como possuindo dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida aumentou de 33.559 (17%) em 2011 para 54.133 (29%) em 2017, ou seja, um incremento de 61% ao longo do período de sete anos. Entretanto, há que destacar que a maioria das escolas (71%) no Censo Escolar de 2017 ainda não registrava ter dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Há que destacar ainda que nas definições localizadas nos documentos consultados o conceito de “dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida” é vago e, nos instrumentos, permite assinalar apenas presença ou ausência. Trata-se de um item que envolve muitos aspectos, tais como: larguras do portão de entrada, dos corredores e portas, presença de rampas e corrimãos, pisos das diferentes rotas, diferentes espaços escolares (pátio, refeitório, sala de aula, bibliotecas etc.), sinalizações (tátil, visual e sonora), entre outras coisas, como registrado mais claramente em documentos posteriormente publicados, como no decreto nº 9.296 (Brasil, 2018a) ou *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar* (Inep, 2019a).

RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU MOBILIDADE REDUZIDA NAS VIAS DE CIRCULAÇÃO INTERNA DA ESCOLA

Esse item, exclusivo do formulário de 2019, representa um acréscimo na quantidade de quesitos de acessibilidade física nas escolas. No *Caderno de conceitos e orientações* de 2019, aparece assim definido:

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

Além do banheiro acessível, os respondentes podem assinalar presença ou ausência de vários outros itens, conforme disposto no Quadro 1. O *Caderno de instruções* de 2019 ainda faz o seguinte alerta:

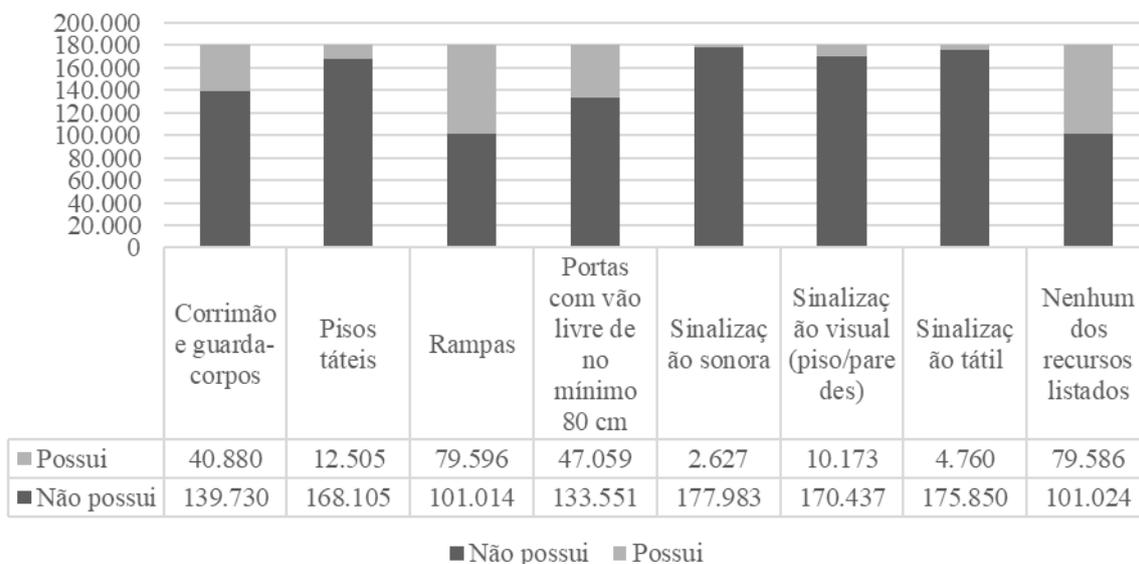
Para a declaração deste campo, devem ser consideradas as características estabelecidas pela Norma técnica de “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos” (NBR 9050, edição de 2015) [...] Além disso, devem estar de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; e com o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. (Inep, 2019a, p. 28)

Como anteriormente exposto, durante o período de coleta de dados para este estudo, o sítio da ABNT, indicado nos documentos analisados, não possibilitou acesso às normas, o que não auxilia o esclarecimento de dúvidas pontuais, dado o seu nível de detalhamento e o grau de complexidade do assunto.

O Gráfico 3 apresenta os resultados, obtidos após a aplicação dos formulários da escola em 2019, referentes aos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna da escola.

Conforme o *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019*:

Corrimão é uma barra, cano ou peça similar, com superfície lisa, arredondada e contínua, localizada junto às paredes ou guardas de escadas, rampas ou passagens para as pessoas se apoiarem ao subir, descer ou se deslocar. Os corrimãos podem ser acoplados aos guarda-corpos. Guarda-corpos são barreiras protetoras verticais, maciças ou não, que delimitam as faces laterais abertas de escadas, rampas, patamares, terraços, balcões, galerias e assemelhados, servindo como proteção contra eventuais quedas de um nível para outro. (Inep, 2019a, p. 26)

Gráfico 3 – Recursos de acessibilidade nas vias de circulação interna da escola, Censo Escolar – 2019.

Fonte: Inep – Censo Escolar (2019b).

Os resultados mostram que responderam aos formulários das escolas, no Censo Escolar de 2019, 180.610 unidades escolares no total. Com relação a “corrimão e guarda-corpos”, 23% das escolas indicaram possuí-los contra 77% das escolas que foram consideradas não acessíveis nesse quesito.

Elevador é definido no mesmo documento do Censo Escolar 2019 como: “Um sistema de transporte vertical projetado para transportar as pessoas entre diferentes níveis. Ele pode ser usado para subir ou descer um edifício ou uma construção subterrânea” (Inep, 2019a, p. 26).

Os resultados relacionados ao quesito “elevador” mostraram que apenas 3% das escolas tinham elevador contra 97% que não contavam com esse equipamento. Entretanto, há que considerar que elevadores ou plataformas elevatórias são necessários apenas em escolas com mais de um piso com desnível, o que pode não ser o caso da maioria das escolas. Para o caso de não ser necessário elevador, por haver apenas um andar na escola, seria importante acrescentar mais uma opção de resposta: “não necessário”.

O piso acessível, utilizando a mesma referência, é definido como:

Piso caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação principalmente às pessoas cegas ou com baixa visão. Existem dois tipos de piso tátil: o piso tátil de alerta e o piso tátil direcional. O piso tátil de alerta é conhecido como “piso de bolinha” e sua função é alertar. Esse tipo de piso é instalado em início e término de escadas e rampas, em frente à porta de elevadores, em rampas de acesso às calçadas ou mesmo para alertar quanto a um obstáculo que o deficiente visual não consiga rastrear com a bengala. O outro tipo de piso é o direcional e sua função é orientar o trajeto. Em locais onde não há ponto de referência que possa ser detectado com o uso da bengala, o piso tátil direcional serve como guia. (Inep, 2019a, p. 26)

No tocante a pisos táteis, estes foram indicados em apenas 7% das escolas e 93% não contavam com esse tipo de piso.

No quesito de acessibilidade relacionado às portas, “[...] que para serem acessíveis, quando abertas, devem ter um vão livre de no mínimo 0,80 metros de largura” (Inep, 2019a, p. 26), os resultados foram mais expressivos em comparação aos anteriores, com 26% das escolas apontando adequação. Contudo, a maioria (74%) indicou falta de acessibilidade nesse quesito.

Quanto à existência de rampas, definidas como “[...] inclinação da superfície de piso, longitudinal ao sentido de caminamento, com declividade definida pela NBR 9050” (Inep, 2019a, p. 26), os resultados mostraram que em 44% das escolas estas estavam presentes, contra 56% que apontaram não contar com esse quesito de acessibilidade. Contudo, cabe ressaltar que nos instrumentos a opção de resposta não explicita a inclinação recomendada pela ABNT, como feito para as portas.

A sinalização sonora é definida como “[...] conjuntos de sons que permitem a compreensão pela audição. A sinalização direcional, na forma sonora, utiliza recursos de áudio para explanação de direcionamentos e segurança, como em alarmes e rotas de fuga” (Inep, 2019a, p. 26). Esse quesito foi o menos indicado nos itens de acessibilidade de vias internas, pois apenas 1% das escolas indicou sua presença.

A sinalização visual é definida como sendo:

[...] composta por mensagens de textos, contrastes de cores, símbolos, figuras, dentre outras formas de sinalização. Assim, portas e paredes envidraçadas, localizadas nas áreas de circulação, devem ser claramente identificadas com sinalização visual de forma contínua, para permitir a fácil identificação visual da barreira física. Para isso, também devem ser consideradas as diferentes condições de iluminação de ambos os lados das paredes ou portas de vidro. Cabe destacar que as informações em Braille não dispensam a sinalização visual e tátil, com caracteres ou símbolos em relevo. (Inep, 2019a, p. 26)

A proporção de escolas que apontou possuir sinalização visual (piso/paredes) foi de apenas 6% de escolas.

A sinalização tátil é definida como: “Informações em relevo, como textos, figuras, símbolos e Braille [...] utilizada para a identificação de portas, paredes, corrimãos de escadas e rampas, portas corta-fogo, elevadores, plataforma elevatória, pavimento, dentre outros” (Inep, 2019a, p. 27) e foi indicada por somente 3% das escolas.

Esse mesmo documento também apresenta a opção de resposta indicando a inexistência de todos os itens de acessibilidade apresentados anteriormente (Inep, 2019a, p. 27), o que representa 56% das escolas. Isso atesta que mais da metade das escolas brasileiras não atende ao mínimo de acessibilidade física que é previsto como obrigatória na legislação.

Ainda que não seja possível fazer uma comparação direta entre as variáveis ao longo de todo o período analisado em virtude das mudanças nos itens que compõem o instrumento, os dados ilustram que a mudança na forma de registro da informação possivelmente gerou maior precisão. Em 2017, 29% das escolas indicaram possuir dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Em 2019, com o desmembramento desse quesito, apenas o item rampa estava presente em 44% das escolas e portas com vão livre e corrimão em mais de 20%. Os demais itens avaliados estavam presentes em somente 1 a 7% das escolas. Considera-se possível que a mudança na forma como o instrumento de coleta está construído possa ter levado a uma alteração no julgamento do responsável pelo preenchimento do Censo Escolar, sem que necessariamente as condições físicas das escolas tenham alterado.

Além desses itens, em 2019 foi acrescentada uma questão sobre a quantidade de salas de aula acessíveis, com duas alternativas (presença ou ausência), sendo uma delas “salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”, definidas como

[...] salas de aula com concepção de espaços, artefatos e produtos que contemplem o desenho universal, a fim de atender, simultaneamente, a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. Deve conter as características estabelecidas pela norma técnica de

acessibilidade elaborada pela ABNT [...] (NBR 9050), disponível no site <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>. (Inep, 2019a, p. 28)

Os resultados revelam que, do total de salas, somente 19,5% foram informadas como acessíveis. Embora as mudanças nas questões evidenciem uma melhoria na especificação ou detalhamento das informações, a inclusão desse item pode não dar conta da complexidade dos seus requisitos (portas e maçanetas, pisos, mobiliário, quadro negro, sinalização etc.).

Ao retomar o conjunto de dados possibilitados pelo acesso às informações coletadas pelo Inep, nas edições do Censo Escolar analisadas, pode-se afirmar que, por um lado, houve crescimento do registro de diferentes quesitos relativos à acessibilidade física nas escolas; por outro, o apontamento de um quesito não pode ser tomado como garantia de existência das condições de acessibilidade avaliadas. Essa afirmação tem como base pesquisas como a de Silva Filho (2017), que verificou, *in loco*, condições bastante inadequadas (e mesmo inexistentes) de banheiros e vias de acesso em escolas, admitidas como “acessíveis” por suas gestões e, conseqüentemente, assim registradas no Censo Escolar.

Outra leitura possível do conjunto de dados dá conta de que a preocupação do Inep com relação ao conhecimento das condições de infraestrutura nas escolas pareceu ser orientada para a tentativa de melhor compreensão da situação de fato existente, com o detalhamento de alguns dos quesitos avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos essenciais para avaliar políticas de escolarização de estudantes do PAEE relaciona-se às medidas para prover condições para a utilização do ambiente escolar por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos diferentes espaços, especialmente nas escolas. A legislação brasileira (Brasil, 2004, art. 24) dispõe que:

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

O presente estudo teve como objetivo analisar como a acessibilidade física é definida e mensurada nas escolas brasileiras, tendo como fonte os dados do Censo Escolar dos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019, e se houve alterações nos dados ao longo do tempo. Com esse objetivo em mente, foi possível averiguar que os documentos orientadores do Censo Escolar apresentam algumas definições vagas em relação aos quesitos de acessibilidade física na escola, o que deve dificultar o preenchimento dos instrumentos de coleta de dados (Cadastros/Formulários) de forma adequada.

Durante o período, foram identificadas alterações nas formas de apreensão dos dados e uma tendência de detalhamento das informações recolhidas, especialmente no Censo Escolar de 2019. No entanto, mesmo com o aumento da descrição pormenorizada de itens de acessibilidade, nem sempre as métricas adotadas permitem a apreensão das condições de acessibilidade de fato oferecidas nas escolas, pois, para alguns quesitos, as opções de resposta ainda se reduzem ao registro de presença ou ausência do item. Compreende-se, portanto, que essas informações, por um lado, permitem certo monitoramento de registro de condição da acessibilidade física nas escolas brasileiras, mas, por outro, não possibilitam a assimilação das condições de funcionamento e usabilidade dos itens registrados.

Com um olhar detalhado para os quesitos presentes nos instrumentos, foi possível analisar as dimensões da acessibilidade física apreendidas na coleta das informações nas escolas e a quantidade de instituições de ensino que registraram tais quesitos no período analisado. Nesse sentido,

verificou-se o crescimento de itens de acessibilidade física nas escolas brasileiras entre 2011 e 2019. O aumento registrado neste estudo é indicativo de tendência de melhoria nas condições materiais nas escolas, como já registrado por Sátyro e Soares (2007) em estudo realizado entre 1997 e 2005.

Lembra-se que a avaliação da acessibilidade em escolas, para atender aos requisitos da ABNT, é tarefa complexa que deve envolver todos os espaços escolares e muitos aspectos em cada um deles, e, sendo possível supor que nas escolas não exista profissional especializado em aferições arquitetônicas, pode-se pensar que os documentos orientadores talvez não sejam suficientes para contemplar o que se pede nos instrumentos utilizados no Censo Escolar. Nesse sentido, a preocupação do Inep em buscar refinamento em suas informações, detalhando alguns quesitos avaliados com relação à acessibilidade física nos instrumentos de coleta de dados, pode representar um avanço na definição do quesito, com a inclusão de mais itens e com alternativas de respostas que permitem aferir melhor as condições de acessibilidade. Mas também a mudança na forma de apreensão das informações, com alterações nos quesitos de infraestrutura e acessibilidade nos instrumentos de coleta de dados do Censo Escolar, dificulta a análise da série histórica que permitiria comparar indicadores, dada a diferença nos números e tipos itens e nas alternativas de respostas.

Em síntese, algum recurso financeiro foi destinado a melhorar a acessibilidade das escolas, inclusive a acessibilidade física, de modo que programas como o PEA podem favorecer a diminuição das desigualdades entre as regiões do país, um dos grandes problemas a serem enfrentados, como apontam Soares Neto *et al.* (2013). No entanto, estudos como os de Santos (2017) e Silva Filho (2017) mostram que essas ações ainda parecem insuficientes para a melhoria das condições escolares.

No geral, os dados gerados ainda sofrem interferência de interpretações subjetivas e permitem concluir que ainda estamos muito longe de garantir acessibilidade física nas escolas brasileiras, além de a legislação conter dispositivos, neste caso a ideia de “adaptações razoáveis”, que podem interferir e frear as mudanças que elas escolas precisam nesse quesito.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 4. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2020. Disponível em: https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1_-03-08-2020.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

AUDI, Eloísa Manzzini Miranda. **Protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas de ensino fundamental**. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

AUDI, Eloísa Manzzini Miranda; MANZINI, Eduardo José. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores**. Marília: ABPEE, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-atualizada-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-atualizada-pe.html). Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo, nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, 2008a. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-publicacoes/turismo-acessivel/Convencao__Pessoas_com_Deficiencia.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília, 2008b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm. Acesso em 19 jul. 2022.

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, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília: Ministério da Educação., 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 19, de 21 de maio de 2013**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/4544-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 19 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em:19 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.296, de 1º de março de 2018**. Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9296.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Presidente do Supremo Tribunal Federal. **Decreto nº 9.451, de 26 de julho de 2018**. Regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2018b. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/605388565/decreto-9451-18>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CALADO, Giordana Chaves. **Acessibilidade no ambiente escolar**: reflexões com base nos estudos de duas escolas municipais de Natal-RN. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. **Arquitetura escolar inclusiva**: construindo espaços para educação infantil. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos. 2008.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas da Educação Infantil**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, **Eduardo José**. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 213-230, jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000200004>

EBERSOLD, Serge. L'École inclusive face à l'impératif d'accessibilité. **Éducation et sociétés**, n. 40, p. 89-103, 2017. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>

EBERSOLD, Serge. Grammaire de l'accessibilité. **Éducation et sociétés**, n. 44, p. 29-47, 2019. <https://doi.org/10.3917/es.044.0029>

EBERSOLD, Serge. **L'accessibilité ou l'école réinventée**. London: ISTE/Wiley Editions, 2020.

KASPER, Andrea de Aguiar; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle; LOCH, Márcia do Valle Pereira. Acessibilidade espacial escolar em pátios para alunos com restrições visuais: a construção de um instrumento de avaliação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, n. 25, p. 292-307, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43621>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXERA. **Microdados do Censo Escolar, 2011**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-escolar>. Acesso em: 01 mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de Conceitos e orientação do Censo 2011**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/caderno_instrucoes/2011/caderno_instrucoes_2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXERA. **Microdados do Censo Escolar, 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Caderno de Instruções. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXERA. **Microdados do Censo Escolar, 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de Instruções 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf. Acesso em: 20 abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXERA. **Microdados do Censo Escolar, 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 10 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de Instruções 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017b. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/09/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de Conceitos e orientação do Censo 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019-versao_final.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar, 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 269-279.

OMOTE, Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

PAULINO, Vanessa; CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC - (Cessada)**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2008. <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2008.v8n1.160>

PLAISANCE, Éric. L'inclusion comme théorie pratique. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-23, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X55337>

SANTOS, Mavíael Leonardo Almeida dos. **Política de inclusão escolar: uma análise do programa escola acessível**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Texto para Discussão (TD) 1267, 2007. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da. **Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE, na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2017.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. <https://doi.org/10.18222/eae245420131903>

TAGLIARI, Carina; TRÊS, Francesca; OLIVEIRA, Sheila Gemelli de. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **Revista Neurociência**, v. 14, n. 1, p. 10-14, 2006. <https://doi.org/10.34024/rnc.2006.v14.8781>

Como citar este artigo: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Enicéia Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SCHNEIDER, Gabriela; BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo dados do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300019, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300019>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuição dos autores: Escrita – Primeira Redação, Conceituação: Mendes, E.G.; Escrita – Revisão e Edição, Conceituação: Prieto, R.G.; Kassar, M.M.; Lacerda, C.B.F.de; Curadoria de Dados, Visualização: Schneider, G.; Bruel, A.L.

SOBRE OS AUTORAS

ENICÉIA GONÇALVES MENDES é doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular do Departamento de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da mesma instituição.

MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular no Programa de Pós-graduação em Educação e Pesquisadora Sênior Voluntária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Campus do Pantanal (UFMS).

GABRIELA SCHNEIDER é doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Planejamento e Administração e do programa de pós-graduação em Educação da mesma instituição.

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do magistério superior no Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada II no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Recebido em 26 de setembro de 2022

Revisado em 30 de setembro de 2023

Aprovado em 16 de fevereiro de 2024

