

## ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM SANTA CATARINA: PERFIL E ACESSIBILIDADE

Marcelo DIAS<sup>1</sup>Theresa Katarina Bezerra de AMORIM<sup>2</sup>

**RESUMO:** A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê aos estudantes com deficiência as condições necessárias à inclusão na rede regular de ensino. Este estudo objetivou caracterizar o perfil dos estudantes com deficiência física (EDF) da rede regular estadual de ensino de Santa Catarina, as condições de acessibilidade arquitetônica, a disponibilidade de sala de recursos multifuncionais nas escolas e a contratação de segundo professor de turma para os EDF. Realizou-se um estudo transversal, documental, dos dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, em novembro de 2017 e das informações fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação. Os dados foram apresentados pela estatística descritiva e inferencial. Verificou-se predomínio do sexo masculino (58%), idade entre 12 e 18 anos (60,1%), associação com deficiência intelectual (45,3%), diagnóstico mais comum de paralisia cerebral (42%), cursando o ensino fundamental (62,1%) e mais da metade dos alunos (55,2%) matriculada no ano escolar equivalente à sua idade. Quanto à locomoção, 64,2% era cadeirante e apenas 7,6% não apresentava dificuldade de locomoção. Quanto à acessibilidade arquitetônica, apenas 51,7% das escolas com alunos com dificuldade de locomoção apresentavam condições adequadas e a metade das escolas com EDF matriculados (50,8%) dispunha de sala de recursos multifuncionais. A maioria dos EDF (64,7%) era acompanhado por segundo professor. Considerando as necessidades dos EDF e a realidade das escolas percebe-se a distância entre o que é preconizado nas políticas de Educação Especial vigentes e a prática.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiências físicas. Aluno com deficiência. Acessibilidade arquitetônica.

**ABSTRACT:** The Brazilian Politics for Special Education occurs in the perspective of Inclusive Education. It assures to the students with disabilities the appropriate conditions for inclusion in the regular education system. This study aimed to characterize the profile of the students with physical disabilities attending regular school system in the Santa Catarina State, school architectural accessibility, school availability of multifunctional room aimed to specialized educational intervention and the presence of a second teacher to accompany the student with physical disabilities. A cross-sectional, documentary study was conducted in November 2017, on data from the Santa Catarina Educational Management System and the Educational Department of this State. Data analysis included descriptive and inferential statistics. There was a prevalence of males (58%), age between 12 and 18 years (60.1%), 45.3% with intellectual disability, the main diagnosis was cerebral palsy (42%), 62.1% was enrolled at elementary school, and 55.2% studied in their respective grade. Regarding locomotion, most students were wheelchair users (64.2%) and only 7.6% showed no locomotion difficulty. Just over half (51.7%) of schools enrolling students with walking difficulties had spatial accessibility. Only half of the schools enrolling students with physical disabilities (50.8%) presented multifunctional room aimed to specialized educational intervention and 64.7% of these students were accompanied by a second teacher. When considering the needs of the students with physical disabilities, the actual scenario of most schools expounds the distance between special education policies and practice.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education. Physical Disability. Student with deficiency. Architectural Accessibility.

<sup>1</sup> Mestre em Neurociências (UFSC). Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE/SC). fisiopedi@gmail.com. Orcid 0000-0002-1513-7603

<sup>2</sup> Bacharel em Fisioterapia (UDESC). Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE/SC). theresa.k.amorim@gmail.com. Orcid 0000-0003-2054-6177

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p37-54>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, o ensino dos estudantes com deficiência passou por um longo processo: iniciou com a institucionalização dos então chamados “excepcionais”, seguido da proposta de integração escolar até chegar à educação inclusiva (SILVA, 2006, p.04-09).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 9.394 de 1996, Art. 59, I, propôs que fossem assegurados aos estudantes com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” e a Constituição Federal Brasileira de 1988, definiu a educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e estipula a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, Art.205).

No ano de 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a qual passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o documento da Política Nacional, os estudantes com deficiência são aqueles que “[...] têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.15).

Apesar das 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência levantado pelo Censo Demográfico de 2010, o que correspondia a 23,9% da população (IBGE, 2012, p.73), o Censo Escolar deste mesmo ano (INEP, 2017) apresentou um total de 484.332 estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns (considerando o ensino regular no E (EF), ensino médio (EM), EJA e educação profissionalizante perfazendo apenas 1,08% do total de matrículas.

Dos estudantes da Educação Especial, a maioria se encontrava matriculada nas escolas da rede pública (INEP, 2017). Quanto à deficiência física, no ano de 2010 o contingente de matriculados em classes comuns, no ensino regular era de 66.905 (INEP, 2017) enquanto no ano de 2017, o número de matrículas aumentou para 111.723 (INEP, 2018).

Na legislação brasileira a definição de deficiência física primeiramente foi descrita no art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e posteriormente, com a mesma redação, no artigo 5º do Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999, Art. 4º, I).

Desta forma, os EDF apresentam características e níveis de comprometimento variados, em especial motores, que frequentemente interferem em sua funcionalidade, participação e acesso às atividades escolares (PAULA; BALEOTTI, 2011, p.54-55).

No Brasil, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 regulamenta esta lei. Neste decreto a acessibilidade é descrita como:

“condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004, Art. 8º, I).

Estes dispositivos legais preveem a eliminação das barreiras (“qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança(...)” (BRASIL, 2004, Art. 8º, II) em todos os espaços de circulação pública e a promoção das condições de acessibilidade nos mais diferentes âmbitos, de forma a garantir a igualdade de oportunidade e participação das pessoas com deficiência.

Como o ensino sob a perspectiva da Educação Inclusiva se propõe a ofertar uma educação de qualidade a todos fazendo as adaptações necessárias que atendam às necessidades educacionais de cada um (SILVA, 2006, p. 08-09), a inclusão escolar do aluno com deficiência física começa com uma escola acessível: sem barreiras arquitetônicas, com disponibilidade de recursos humanos, além de materiais e mobiliário adaptado (PAULA; BALEOTTI, 2011, p.55; GONÇALVES, 2014, p.53-54).

O estado de Santa Catarina (SC) conta desde a década de 1970 com uma instituição pública, denominada Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) que atua junto da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina (SED) com a missão de definir e coordenar as ações e a política de Educação Especial.

O estado de SC pode ser considerado pioneiro no âmbito da Educação especial, o plano de ação da SED para o quadriênio 1988-1991 propôs entre suas diretrizes o “[...] acesso ao ensino regular de [estudantes] com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória” e a permanência destes “[...] mediante a expansão de modalidades alternativas de atendimento” (SANTA CATARINA, 2006b, p.11). Outro fato marcante sobre o estado é que no ano de 2006, o Conselho Deliberativo da FCEE aprovou a Política Estadual de Educação Especial que foi editada e instituída no ano de 2009 (SANTA CATARINA, 2006b, p.05).

O conhecimento do perfil dos EDF e das condições de acessibilidade arquitetônica nas escolas possibilita a elaboração de ações voltadas às necessidades destes alunos. Considerando o ingresso e a circulação pelos diferentes ambientes físicos da escola é fundamental que as escolas ofereçam condições básicas de acessibilidade e participação de todos os alunos.

A temática da acessibilidade nas escolas tem sido abordada em publicações nacionais, porém nenhuma delas vinculando o perfil dos estudante com deficiência física de toda a rede estadual às condições de acessibilidade arquitetônica na escola frequentada.

Além disto, os estudos no âmbito da Educação Especial voltados à realidade escolar de EDF geralmente contam com amostras pequenas (GONÇALVES DE CASTRO et al., 2018,

p. 93-106) analisadas por metodologia qualitativa (BISOL et al, 2018, p.601-619). O presente estudo, de natureza quantitativa, permite a análise dos dados de todos os EDF matriculados nas escolas estaduais de SC e dos dados de acessibilidade arquitetônica de todas as escola estaduais, o que possibilita uma visão mais ampla e até mesmo inovadora do processo de inclusão.

Considerando a importância desta informações para a formulação de políticas públicas e as particularidades do estado de SC que conta com uma história sólida no âmbito da Educação Especial, buscou-se investigar as características dos EDF as condições de acessibilidade arquitetônica das escolas catarinenses a partir das informações disponíveis nos indicadores estaduais sobre a educação.

Para tanto, propõe-se um estudo com objetivo de caracterizar o perfil dos EDF (sexo, faixa etária, diagnósticos, etapa do ensino e associação com a deficiência intelectual) matriculados na rede estadual de ensino de SC e analisar as condições de acessibilidade arquitetônica, disponibilidade de sala de recursos multifuncionais nas escolas, além da presença de um segundo professor de turma como serviço essencial à inclusão destes estudantes.

## MÉTODO

Este estudo teve como população os EDF e como amostra, aqueles matriculados na rede pública estadual de ensino de SC, cadastrados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC). Caracteriza-se como uma pesquisa transversal, do tipo documental, a partir de dados colhidos deste sistema referentes a novembro de 2017 e das informações sobre acessibilidade arquitetônica das escolas disponibilizadas pela SED. Com finalidade de comparação, também foram utilizados dados do Censo Escolar do mesmo ano.

Foram coletados do SISGESC: nomes dos estudantes, data de nascimento, gênero, ano escolar, registro de deficiência e/ou transtornos, solicitação e atendimento de segundo professor de turma, escola e município em que estudavam. Após a identificação dos estudantes cadastrados como estudante com deficiência física, foram analisadas: a distribuição entre os sexos; a presença de deficiência intelectual (DI) associada; a equivalência entre a idade cronológica e o ano escolar e a distribuição de EDF no EF, no EM, no ensino profissionalizante e na educação de jovens e adultos (EJA).

Para os estudantes matriculados no EF e médio, foi realizada a análise da correspondência entre a idade e o ano escolar em que se encontravam. Para tal, foi utilizada a norma de ingresso no EF estabelecida pela SED (SANTA CATARINA, 2012, Art.1º, §1º), que define que as crianças que completarem seis anos até 31 de março do ano corrente ingressarão no primeiro ano do EF e assim sucessivamente para as demais séries e idades.

Realizou-se o rastreamento retrospectivo no histórico destes estudantes para identificação da condição diagnóstica, presença de dificuldade para locomoção ou necessidade do uso de cadeira de rodas.

Foram excluídos os estudantes contabilizados mais de uma vez e os que apresentaram condições diagnósticas não compatíveis com aquelas descritas para deficiência física pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

Neste estudo, a partir dos dados disponibilizados pela SED, foram considerados como indicadores da acessibilidade arquitetônica das escolas: presença de dependências e vias

adequadas aos estudantes com deficiência e mobilidade reduzida; banheiro adequado ao uso de estudantes com deficiência e mobilidade reduzida e presença de sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado (AEE), além disto também foi levantada a parcela dos EDF beneficiada com o serviço do segundo professor de turma.

Para o conhecimento do perfil dos EDF matriculados no ensino público estadual foram analisados a frequência absoluta e percentual para: sexo, diagnóstico, associação com deficiência intelectual, distribuição dos alunos por etapa de ensino, faixa etária, equivalência entre idade e ano escolar e forma de locomoção.

A frequência absoluta e percentual da presença de vias, dependências e banheiros adequados e a disponibilidade de salas multifuncionais para AEE foram analisadas para a identificação do quão acessível eram as escolas estaduais catarinenses. Além disto, foram analisados mais especificamente tais condições de acessibilidade arquitetônica das escolas onde os EDF ou problemas de locomoção estavam matriculados.

A estatística inferencial foi empregada para conferir se havia associação entre (1) sexo e presença de deficiência física, (2) diagnóstico de paralisia cerebral (PC) e deficiência intelectual, (3) deficiência intelectual associada à física e estar matriculado na etapa escolar equivalente ou não e (4) características de locomoção (utilizar cadeira de rodas, apresentar problemas de locomoção, ou não) e estudar em escola com espaços acessíveis ou não. Para tal, os dados foram tabulados no programa *Libreoffice Calc* e submetidos ao teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) recomendado para verificar a associação entre variáveis categóricas (DANCEY, REIDY, 2019, p. 272), analisado por meio do software livre PSPP.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### PERFIL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE REGULAR DE ENSINO NO ESTADO DE SC

A partir do relatório do SISGESC de novembro de 2017 foi verificado que dos 516.559 estudantes matriculados na rede regular de ensino no estado de SC, 15.357 (3%) tinham alguma deficiência, destes 1.144 (0,07%) estavam registrados como EDF, porém 124 não apresentavam diagnóstico compatível com a definição de deficiência física adotada neste estudo, o que resultou em um total de 993 (0,06%) estudantes.

Na população estudada houve predomínio do sexo masculino ( $n=576$ , 58%) sobre o feminino ( $n=417$ , 42%), com diferença estatisticamente significativa ( $\chi^2=25,46$ ,  $df=1$ ,  $p < 0,001$ ). Este dado contrasta com o do Censo Demográfico do ano de 2010, onde a prevalência da deficiência motora na população em geral era maior no sexo feminino.

Isto pode ser explicado pela diferença entre as definições de deficiência física e deficiência motora ou pelos diferentes métodos de coleta de dados (OMS, 2011), como por exemplo, no censo demográfico a deficiência é registrada por autodeclaração enquanto no censo escolar a deficiência é registrada a partir da identificação por terceiros.

Dentre os diagnósticos identificados, o mais frequente foi PC, contando com 42% da amostra (418 estudantes), seguido de mielomeningocele (70 estudantes), distrofias musculares (28 estudantes), atrofia espinhal progressiva (12 estudantes), ataxia (12 estudantes), seqüela de traumatismo crânio-encefálico (11 estudantes), espinha bífida (11 estudantes), hidrocefalia (9

estudantes), osteogênese imperfeita (9 estudantes), artrogripose (7 estudantes), deformidade congênita de membros (7 estudantes), dentre outras com pequeno número de casos. Estes dados evidenciam que a maioria dos diagnósticos dos EDF registrados era de origem neurológica. Além destes, 267 EDF (27%) não havia especificação do diagnóstico clínico.

Embora a PC constitua uma condição com grande diversidade de apresentações clínicas, não foi possível realizar o levantamento das características funcionais dos EDF e diagnóstico de PC a partir dos documentos consultados para a realização deste estudo.

Schenker, Coster e Parusch (2005, 808-814) encontraram em uma amostra de 148 indivíduos com PC em idade escolar a coexistência de diversas alterações como prejuízos de aprendizagem, deficiência visual, auditiva e intelectual que prejudicam diretamente o desempenho e a participação escolar desta população.

Desta forma, a alta prevalência de estudantes com PC na rede estadual de ensino tem implicações maiores e aponta para outras demandas que vão além daquelas esperadas para os estudantes que apresentam apenas a deficiência física.

Dos estudantes com PC que fizeram parte deste estudo verificou-se a presença de diagnóstico de deficiência intelectual (DI) em 71% dos estudantes, sendo este valor estatisticamente significativo ( $\chi^2=77,51$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ).

Quando levantada a presença de DI entre todos os EDF que fizeram parte deste estudo, identificou-se que 44,6% (433) apresentavam esta associação. O diagnóstico mais frequente entre os estudantes com a associação entre deficiência física e intelectual foi a PC, contando com 69% (299) dos casos. A prevalência de estudantes com deficiência intelectual associada à física, identificada neste estudo reforça a necessidade da oferta de AEE para este público e apoio de segundo professor de turma.

A análise da distribuição dos EDF nas diferentes etapas de ensino possibilitou verificar que a maioria se encontrava no EF (62,1%), principalmente nas séries finais, seguido do EM (31,4%) e um pequeno número de alunos matriculados nas modalidades de magistério e ensino técnico. Identificou-se também a presença de 49 EDF matriculados na EJA, conforme pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de estudantes com deficiência física por ano na rede pública estadual de Santa Catarina (novembro/2017).

Etapas de ensino	1o ano	2o ano	3o ano	4o ano	5o ano	6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	TOTAL
Ensino Fundamental	42	42	57	58	49	86	105	98	80	617
Ensino Médio	142	118	52	-	-	-	-	-	-	312
Magistério	8									8
Técnico	7									7
EJA	49									49

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina – SISGESC (2017).

O predomínio de EDF matriculados no EF na rede pública estadual de SC acompanha a distribuição encontrada para os estudantes em geral, descrita no Censo Escolar de 2017.

Os dados da Tabela 1 mostram que o número de EDF matriculados no EF foi maior que no EM o que pode ser explicado pelo fato de que o EF é composto por nove anos escolares, enquanto o nível médio apenas em três séries, o que significa um maior número de EDF por série do EM que no EF.

É possível verificar também que havia um número maior de estudantes matriculados na primeira série do EM (142), que no último ano do EF (80). Uma das explicações para este fato pode vir da apreciação dos dados referentes ao estado de SC presentes no Censo Escolar de 2017, que demonstra que a rede estadual de ensino era responsável por apenas 29,3% das escolas que ofereciam EF, enquanto contava com 73,4% das que ofereciam EM (INEP, 2018), sugerindo assim uma migração de estudantes das escolas municipais e privadas para a rede estadual para cursarem o EM.

A comparação do número de estudantes entre o 3º e o 1º ano do EM aponta uma diminuição de 36,6% do número de EDF. Moreira e Carvalho (2014, p. 294), analisando os microdados do MEC/INEP para os anos de 2007 e 2008 apontaram também a descontinuidade no ensino dos estudantes com alguma deficiência ao pontuarem a redução do número de matrículas da primeira para a terceira série do EM, porém com decréscimo de 27,86% menor que aquele encontrado neste estudo.

Vale salientar que, apesar da redução do número de estudantes na 3ª série do EM, não foi realizado o seguimento dos estudantes ao longo do tempo, apenas a comparação entre o número de estudantes nas três diferentes séries do EM, em um mesmo ano.

A idade dos EDF variou entre seis e 71 anos, sendo que a maioria dos estudantes (64%) se encontrava no intervalo entre 12 e 18 anos de idade. Quando analisada a distribuição dos estudantes até os 18 anos, foi verificado um aumento do número de estudantes, acompanhando o aumento da idade, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes com deficiência física por faixa etária, nos etapas de ensino, matriculados na rede estadual de ensino de Santa Catarina (novembro/2017).

Etapas de ensino	06-08 anos	09-11 anos	12-14 anos	15-18 anos	19-21 anos	>22 anos
Ens. Fundamental	132	161	254	65	5	-
Ens. Médio	-	-	12	258	35	7
Magistério	-	-	-	2	1	5
Téc. Profissionalizante	-	-	-	1	1	5
EJA	-	-	-	5	5	39
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>161</b>	<b>266</b>	<b>331</b>	47	56

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina – SISGESC (2017).

Apesar dos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à idade regular de curso da educação básica (6 a 18 anos de idade), havia 47 alunos com deficiência física com idade superior aos 18 anos matriculados, sendo que cinco (5) deles encontravam-se no EF

e 42 no EM, conforme a Tabela 2. Dos demais EDF com mais de 18 anos, 44 encontravam-se na EJA, e um pequeno número no magistério (6) ou no técnico profissionalizante (6).

Ferreira (200-) aponta que a escolarização tardia da pessoa com deficiência decorre do processo de exclusão educacional na infância. Esta autora pontua também, que jovens e adultos com deficiência constituem na atualidade uma grande parcela de analfabetos em todo o mundo, em virtude da falta de acesso à educação na idade apropriada, o que auxilia o entendimento da presença de EDF com idade superior a 18 anos na rede regular e aqueles matriculados na EJA.

Foi analisada também a equivalência entre idade cronológica e o ano escolar dos EDF matriculados no EF e médio. Esta análise demonstrou que mais da metade dos estudantes (55,2%) estava matriculado no ano escolar equivalente à sua idade cronológica, uma parte menor estava atrasada (39,1%) e poucos estudantes estavam adiantados (5,7%), conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Equivalência entre a idade cronológica e o ano escolar dos estudantes com deficiência física matriculados no ensino fundamental e médio na rede pública estadual de Santa Catarina (novembro/2017).

<b>Relação idade cronológica / ano escolar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n total</b>
Adiantados	–	5,7%	53
Associação com DI	14		
Sem associação com DI	39	55,2%	513
Ano equivalente	–		
Associação com DI	223		
Sem associação com DI	290	39,1%	363
Atrasados	–		
Associação com DI	184		
Sem associação com DI	179	<b>Total</b>	929

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina – SISGESC (2017).

Para os estudantes atrasados, a média de atraso foi de duas séries, enquanto todos os estudantes adiantados estavam uma série à frente. Este último dado pode ser decorrente do critério de ingresso no EF estabelecido pela SED utilizado nesta pesquisa, o que, na análise de dados sugere a interpretação de que estes se encontravam adiantados em relação à série cronológica.

Um dado importante levantado neste estudo foi de que, dos 929 EDF matriculados no EF e médio, 421 (45,3%) tinham também diagnóstico de deficiência intelectual (DI).

Levando isto em conta, buscou-se verificar se a associação com a deficiência intelectual interferia na progressão escolar. Analisou-se o grupo dos estudantes com DI associada à DF e foi identificado que uma porção significativamente maior destes estudantes se encontrava na



série equivalente à sua idade cronológica ( $x^2=176,01$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ). Resultado semelhante foi encontrado para o grupo de estudantes com DF e sem DI associada ( $x^2=186,85$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ). De forma a ampliar esta análise, foi realizada a mesma comparação entre os estudantes que estavam atrasados na progressão escolar e não foi encontrada diferença significativa entre ter ou não ter DI associada à DF ( $x^2=0,07$ ,  $df=1$ ,  $p=0,793$ ), o que indica que a associação com a deficiência intelectual não interferia na progressão escolar dos EDF.

Estes resultados diferem dos descritos por Meletti e Ribeiro (2014) quando analisaram a “relação idade/série” nos microdados do Censo da educação básica do INEP para os “estudantes com necessidades educacionais especiais” do Brasil no ano de 2012 e encontraram grande defasagem na relação idade/série ou ano que deveriam frequentar.

Fica evidente, para além da avaliação dos indicadores de quantidade, a necessidade de avaliar o processo e a qualidade da aprendizagem, incluindo as estratégias de avaliação, de formação dos professores e dos apoios necessários aos estudantes com deficiência o que foge ao escopo desta pesquisa.

Considerando que grande parte dos EDF apresenta dificuldades de locomoção, foi realizado o levantamento destas condições. As informações sobre a forma de locomoção constavam em 67,5% (670) dos registros e verificou-se que 64,2% (430) dos estudantes era cadeirante, 28,2% (189) apresentava dificuldade de locomoção e apenas 7,6% (51) não apresentava dificuldade para se locomover.

O conjunto dos dados evidenciou que a maioria (92,4%, 619 estudantes) dos EDF apresenta características de locomoção que demandam algum tipo de adaptação do espaço, sendo este valor estatisticamente significativo ( $x^2=481,53$ ,  $DF=1$ ,  $p<0,001$ ).

Uma das primeiras condições para a inclusão e a participação escolar que afeta especialmente o estudante com deficiência física, se refere ao acesso físico e a circulação livre em todos os ambientes escolares, abrangendo para além da sala de aula, os espaços comuns como: hall de entrada, corredores, banheiros, biblioteca, pátios para educação física e recreio, entre outros.

Ghedini, Mancini e Brandão (2010, p.01-09), em uma revisão de literatura levantaram dados de diferentes países que descrevem as limitações e o prejuízo na participação escolar dos EDF. Alguns destes estudos identificaram obstáculos físicos como fatores limitadores: Egilson e Traustadottir (2009, p.264-272) propõem um modelo que define que a participação desses estudantes depende da interação entre: características pessoais; características ambientais, incluindo o ambiente físico e; a tarefa a ser desenvolvida, destacando que a acessibilidade arquitetônica teve uma grande influência sobre a participação plena no ambiente escolar.

Vooslo (2009, p. 25-28) identificou que os obstáculos físicos como escadas, diminuíram a independência dos estudantes cadeirantes e aponta outras barreiras como salas de aula em andares superiores, passagens estreitas e falta de acesso aos banheiros, além dos entraves para a chegada na escola como a falta de acesso dos transportes públicos, as condições precárias das ruas, a falta de rampas e a falta de acessibilidade dos meios-fios dificultando o acesso à escola.

Hemmingson e Borell (2002, p. 57-63) descrevem, a partir do relatos de EDF entre 10 e 19 anos, a falta de rampas, elevadores e presença de portas automáticas como barreiras à participação dos alunos.

O Decreto nº 5.296 publicado em 2004 estabelece normas para garantir a acessibilidade da pessoa com deficiência e em 2009 o Ministério da Educação publicou o “Manual de acessibilidade espacial” (DISCHINGER; ELY; MACHADO, 2009) para as escolas, com objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas, preconizando a eliminação das barreiras e a garantia do acesso, com autonomia e segurança, a todos os alunos.

Novamente em 2015, a garantia do acesso físico e a circulação livre foi prevista no capítulo IV: “do direito à educação” da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, Art. 27-30) o qual prevê a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

### ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO DE SANTA CATARINA

No ano de 2017 havia 1.286 escolas estaduais no estado de SC de acordo com as informações fornecidas pela SED. A Tabela 4 apresenta a situação destas escolas quanto à acessibilidade arquitetônica e presença de sala multifuncional para AEE, apesar de não terem sido levantados dados sobre o funcionamento deste serviço nas escolas.

Tabela 4 – Acessibilidade arquitetônica e presença de sala multifuncional para AEE nas escolas de ensino da rede pública estadual de Santa Catarina (novembro/2017).

Situação das escolas	Espaço e banheiros acessíveis	Espaços ou banheiros acessíveis	Sem qualquer acessibilidade arquitetônica	Presença de sala para AEE	Ausência de sala para AEE	Espaços e banheiros acessíveis e presença de sala para AEE
<b>Todas as escolas estaduais</b>	507 (39,4%)	661 (51,4%)	118 (9,2%)	499 (38,8%)	787 (61,2%)	295 (22,9%)
<b>Escolas com EDF</b>	285 (50,4%)	539 (95,4%)	24 (4,2%)	287 (50,8%)	276 (48,8%)	187 (33,1%)

Fonte: Dados da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina, 2017.

Estes dados apontam que menos da metade (39,4%) das escolas estaduais oferece condições de acessibilidade arquitetônica e que uma parte ainda menor (22,9%) dispõe de acessibilidade arquitetônica e ambiente disponível para o funcionamento do AEE.

Apesar do Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2011 (PNE) (BRASIL, 2001) prever as adaptações dos espaços físicos das escolas para alunos público-alvo da Educação Especial até o ano de 2006, nota-se que a maioria das escolas ainda não estão acessíveis aos alunos com deficiência física (DF).

Problemas quanto à acessibilidade escolar também estão descritos para outras regiões do Brasil: Médice *et al.* (2015, p.584-587) aponta que nenhuma das escolas de um município de São Paulo atendia os critérios de acessibilidade conforme a NBR 9050, assim como Almeida *et al.* (2015, p.78-82) em um município de Minas Gerais, Santana (2017, p. 23-27) para o município de Formoso-MG e Gonzaga *et al.* (2018, p. 133-145) em João Pessoa (PB). Estes dados em conjunto apontam a ausência ou inadequação da acessibilidade arquitetônica nas escolas públicas brasileiras, assim como, a inefetividade no cumprimento das ações definidas no PNE.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11-13) preveem a oferta do AEE para os Estudantes Público-alvo da Educação Especial.

Neste trabalho, não foi possível verificar os dados referentes às matrículas dos EDF no AEE, nem sobre o funcionamento deste serviço nas escolas, mas verificou-se que apenas 38,8% das escolas estaduais catarinenses dispunham de sala destinada ao serviço de AEE em suas dependências.

Entende-se que o estudante com deficiência possa estar matriculado no AEE de outra escola, e que uma escola que não ofereça esta sala possa encaminhar um aluno para este serviço em outra, contudo, no que se refere ao EDF, isto constitui mais uma barreira a ser enfrentada para acessar um serviço necessário à sua formação.

#### **ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE REGULAR DE ENSINO NO ESTADO DE SANTA CATARINA E DISPONIBILIDADE DE SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.**

De forma a conhecer mais especificamente a realidade dos EDF das escolas estaduais catarinenses, foram levantadas as condições de acessibilidade arquitetônica (adequação das dependências, vias e banheiros) e disponibilidade de sala de recursos multifuncionais nas escolas das escolas destes estudantes e foi levantado que, menos da metade das escolas (565 escolas, 44% do total) apresentavam EDF matriculados.

A análise das condições de acessibilidade arquitetônica das escolas dos EDF matriculados encontra-se na tabela 4. Não foi possível avaliar a condição de duas escolas a partir das fontes de dados consultadas, pois estas escolas não estavam registradas nas informações fornecidas pela SED.

Considerando todas as escolas que possuíam EDF matriculados, apenas a metade (50,4%) dispunha de ambiente físico acessível e apenas um terço (33,1%) apresentava acessibilidade arquitetônica e a presença de sala de AEE.

Não foi verificado neste estudo se os EDF estavam matriculados no serviço de AEE, pois foram analisados apenas os dados das escolas estaduais, enquanto segundo a legislação catarinense de Educação Especial os estudantes podem frequentar turmas de AEE em Centros de Atendimento Educacional Especializados tanto em escolas estaduais ou instituições especializadas (SANTA CATARINA, 2016, Art. 4º).

De forma a identificar especificamente as condições de acessibilidade arquitetônica a que os estudantes cadeirantes e com dificuldade de locomoção estavam submetidos, foi

comparada a forma de locomoção destes estudantes com as condições das escolas em que estavam matriculados, dados que são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Condição de acessibilidade arquitetônica a que os estudantes cadeirantes e com dificuldade de locomoção estavam submetidos nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina (novembro/2017).

<b>Condição de acessibilidade</b>	<b>EDF cadeirantes</b>	<b>EDF com dificuldade de locomoção</b>
Ambiente físico acessível	231 (53,7%)	89 (47,3%)
Ambiente físico não acessível	199 (46,3%)	99 (52,7%)
Presença de sala para AEE	240 (55,8%)	94 (50%)
Ausência de sala para AEE	190 (44,2%)	94 (50%)
Ambiente físico acessível e sala para AEE	161 (37,4%)	56 (29,8%)

Fonte: Dados da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina, 2017.

Estes dados mostram que pouco mais da metade dos estudantes cadeirantes e menos da metade daqueles com dificuldades de locomoção estão matriculados em escolas com ambiente físico acessível.

Quando analisado em conjunto a existência de acessibilidade arquitetônica e presença de sala para o AEE verificou-se que uma minoria dos estudantes cadeirantes ou com dificuldade de locomoção tem acesso a ambos. Não foi possível avaliar a condição de um dos estudantes com dificuldade de locomoção a partir das fontes de dados utilizadas, pois a escola deste estudante, não estava registrada.

Na análise dos dados de acessibilidade arquitetônica das escolas fica evidente que os EDF que necessariamente dependem de acessibilidade arquitetônica encontram barreiras que limitam e mesmo impedem sua participação nas escolas. Estes dados apontam que boa parte das escolas catarinenses não está apta a receber estes alunos, o que impacta definitivamente em seu processo de inclusão em seu aspecto mais básico, ou seja, na possibilidade de ingresso, participação e circulação nos diferentes espaços escolares, semelhante ao que é descrito para a realidade nacional e internacional (HEMMINGSON, BORELL, 2002, p.57-63; EGILSON, TRAUSTADOTTIR, 2009, p.264-272).

Neste estudo, foi avaliada apenas a presença dos indicadores de acessibilidade arquitetônica disponibilizados pela SED, sem avaliação *in loco* e sem verificação de compatibilidade com a normatização brasileira para acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.13) cita de forma sucinta em seu texto, a presença de um profissional de apoio, ou monitor, para atuar nas turmas em que há estudantes com deficiência matriculados, embora não haja especificação de suas atribuições ou proposta de um modelo a ser seguido pelos estados brasileiros de forma a operacionalizar este apoio. No estado de SC, em sua Política de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009, p.28, 2018, p.43), está previsto entre os serviços educacionais especializados, a contratação de um segundo professor de turma para aqueles estudantes que tenham a comprovação da necessidade deste atendimento. De forma a identificar

a parcela dos EDF que se beneficia deste serviço, foi realizada a análise do histórico dos 993 estudantes e identificado que 643 (64,7%) tiveram acesso a um segundo professor de turma.

Ficagna e Pieczkowski (2019, p.507-526) apontam que as atribuições do segundo professor para o atendimento em classe dos estudantes com deficiências não está completamente definida e que muitas vezes existe uma desvalorização do papel deste profissional no âmbito escolar. Independentemente, para os EDF a presença deste profissional constitui uma necessidade e um apoio real à participação e permanência destes estudantes nas escolas, visto que ele é o responsável por viabilizar a realização das atividades de vida diária como locomoção, alimentação e vestuário para os estudantes dependentes, além de desenvolver intervenções necessárias à mediação da aprendizagem daqueles alunos que apresentam outras deficiências associadas, ou dificuldades que interferem no processo de aprendizagem destes estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A maioria dos EDF das escolas estaduais de SC é do sexo masculino, tem diagnóstico de origem neurológica, em especial a PC, idade entre 12 e 18 anos, está matriculada no ensino fundamental, com idade cronológica que acompanha o ano escolar correspondente, é cadeirante ou apresenta dificuldade de locomoção e praticamente a metade frequenta escolas que não oferecem acessibilidade arquitetônica.

Apesar de o estado oferecer recursos como a presença de salas multifuncionais para AEE e a contratação de um segundo professor para o atendimento em classe dos EDF, a falta de acessibilidade arquitetônica das escolas estaduais comprova a necessidade de maior investimento na área da educação visando possibilitar a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência e equidade de direitos.

Mesmo havendo uma legislação que prevê a oferta de tais recursos e apoios a estes estudantes, a realidade encontrada na maioria das escolas evidencia a distância entre o que é preconizado nas políticas de Educação Especial nacional e estadual e a prática diária nas escolas.

Outro achado importante se refere à possibilidade de utilização dos dados disponíveis nos sistemas eletrônicos de gestão da educação, os quais oferecem informações tanto para o desenvolvimento de pesquisas sobre a realidade da Educação Especial, quanto dados que podem subsidiar a elaboração de políticas públicas mais efetivas no atendimento das necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Os dados de gestão dos serviços de educação disponíveis nos sistemas informatizados como o SISGESC, possibilitam o levantamento de informações essenciais, tanto para a realização de pesquisas com finalidade científica, quanto para a elaboração de políticas públicas. Porém, fica evidente a necessidade de aprimoramento dos sistemas eletrônicos de registro dos dados, do desenvolvimento de protocolos e metodologias que facilitem a aquisição dos dados e principalmente a capacitação de recursos humanos para o adequado registro das informações, de forma a aumentar a confiabilidade nos resultados.

Os esforços neste sentido devem abranger as diversas instituições e setores e ocorrer em nível municipal, estadual e federal de forma a oferecer informações que balizem a elaboração de políticas que atendam às demandas específicas dessa população, assim como possibilite o acompanhamento e a avaliação dos resultados dessas políticas.

Também ficou evidente a escassez de dados epidemiológicos sobre a situação dos EDF nas escolas dos estados brasileiros, bem como sobre como a política de Educação Especial foi implantada nos diferentes estados do Brasil, o que dificulta a realização de comparações entre as diferentes realidades.

Outra limitação se refere ao fato de que a avaliação da acessibilidade arquitetônica foi realizada a partir dos dados fornecidos pela SED limitados às características das dependências vias e banheiros, uma avaliação *in loco* possibilitaria uma apreciação mais realista destas condições.

Conclui-se também que apesar do pioneirismo do estado de SC no âmbito das políticas e ações voltadas à Educação Especial, ainda não foram atendidas as necessidades básicas à participação e inclusão dos deficientes físicos no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Kênnea Martins *et al.* O espaço físico como barreira à inclusão escolar. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos/SP, v. 23, n. 1, p. 75-84, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/956/588>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BISOL, Cláudia, VALENTINI, Carla B. STANGHERLIN, Rafaella G., BASSANI, Priscila P. P. **Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 601-619, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 ago. 2018.

DANCEY, C.P., REIDY, J. Medidas de associação. In: \_\_\_\_ **Estatística sem matemática para psicologia**, 7 ed. São Paulo: Penso, 2019. p.259-289.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; MACHADO, Rosângela (coord.). **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2009.

EGILSON, Snaefridur Thora; TRAUSTADOTTIR, Rannveig. Participation of students with physical disabilities in the school environment. **American Journal of Occupational Therapy**, [S. l.], v. 63, n. 3, p.264-272, 1 maio 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.63.3.264>. Acesso em: 18 dez. 2018.

FERREIRA, Windy. EJA e deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. **Educação de Jovens e Adultos**, [S. l., 200-]. Disponível em: [http://www.academia.edu/15400096/EJA\\_and\\_Defici%C3%Aancia\\_estudo\\_da\\_oferta\\_da\\_modalidade\\_EJA\\_para\\_estudantes\\_com\\_defici%C3%Aancia](http://www.academia.edu/15400096/EJA_and_Defici%C3%Aancia_estudo_da_oferta_da_modalidade_EJA_para_estudantes_com_defici%C3%Aancia). Acesso em: 29 nov. 2018.

FICAGNA, Rosilei Gugel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Percepção do segundo professor de turma: limites e contribuições no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 507-526, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13133/209209210700>. Acesso em 17 dez. 2019.

GHEDINI, Livia Santos Lara; MANCINI, Marisa Cotta; BRANDÃO, Marina de Brito. Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular: revisão de literatura. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1-9, 1 abr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v21i1p1-9>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GONÇALVES, Adriana Garcia. Desafios e condições para aprendizagem do aluno com deficiência física no contexto da escola inclusiva. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31206>. Acesso em: 23 ago. 2018.

GONÇALVES DE CASTRO, Gisélia; França Abrahão, Cesar Augusto; Xavier e Nunes, Ângela; Gomes do Nascimento, Lilian Cristina; Alves Figueiredo, Glória Lúcia Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 60, 2018.

GONZAGA, Bruno de Sousa *et al.* Análise da acessibilidade em escolas públicas de tempo integral no nordeste do Brasil: compatibilidade com a NBR 9050. **Environmental Smoke**, João Pessoa/PB, v. 1, n. 1, p. 127-147, maio 2018. Disponível em: <http://environmentalsmoke.com.br/index.php/EnvSmoke/article/view/11/11>. Acesso em: 06 dez. 2018.

HEMMINGSON, Helena; BORELL, Lena. Environmental barriers in mainstream schools. **Child: Care, Health and Development**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 57-63, jan. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00240.x>. Acesso em: 06 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: características gerais da população religião e pessoas com deficiências. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)Acesso em: 29 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística de educação básica 2010**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística de educação básica 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MÉDICE, José *et al.* Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cad. Ter. Ocup. Ufscar**, São Carlos/SP, v. 23, n. 3, p. 581-588, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/993/641>. Acesso em: 06 dez. 18.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, [S. l.], v. 34, n. 93, p.175-189, maio 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622014000200003>. Acesso em: 06 dez. 18.

MOREIRA, Laura Ceretta; CARVALHO, Ana Paula de. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 49, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9132>. Acesso em: 06 dez. 18.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2011. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf;jsessionid=EDF6E83D083A7F0FCF6DE621A2BA670A?sequence=4](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=EDF6E83D083A7F0FCF6DE621A2BA670A?sequence=4). Acesso em: 22 nov. 2018.

PAULA, Ana Flávia Marostegan de; BALEOTTI, Luciana Ramos. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Ufscar**, São Carlos/SP, v. 19, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/421>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José, SC: FCEE, 2006b. 52 p.

SANTA CATARINA. Resolução nº 227, de 11 de dezembro de 2012. **Altera o artigo 1º da Resolução nº 64/2010/CEE/SC, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental**. Florianópolis: CEE/SC, 2012. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/legislacao-1/resolucoes-15/829-829/file>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SANTA CATARINA. Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016. **Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina**. Florianópolis: CEE/SC, 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em 17 ago. 2022.



SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial** / Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2018.62 P.

SANTANA, Patrícia Moreira. **A acessibilidade da pessoa com deficiência na rede pública de ensino do município de Formoso-MG**. 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Aberta do Brasil, Bunitis/SP, 2017. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/20374/1/2017\\_PatriciaMoreiraSantana\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/20374/1/2017_PatriciaMoreiraSantana_tcc.pdf). Acesso em: 06 dez. 2018.

SCHENKER, Rony; COSTER, Wendy; PARUSH, Shula. Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. **Developmental Medicine & Child Neurology**, [S. l.], v. 47, n. 12, p. 808-814, 16 nov. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/s0012162205001714>. Acesso em: 06 dez. 2018.

SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

VOSLOO, San-Marie. The functioning of primary school learners with paraplegia/paraparesis in mainstream schools in the Western Cape, South Africa. An exploratory study. **Disability and Rehabilitation**, v. 31, n.1, p. 23–31. 2009. doi:10.1080/09638280802280643. Acesso em 19 ago. 2022.

