UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DÉBORA BARROS DE MORAES

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

Bagé

2026

DÉBORA BARROS DE MORAES

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador:
Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira

Coorientadora:
Profª. Dra. Claudete Silva Lima Martins

Bagé

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M827a Moraes, Débora Barros de
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR / Débora Barros de Moraes.
134 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2026.
"Orientação: Cristiano Corrêa Ferreira".

1. acessibilidade arquitetônica. 2. inclusão escolar. 3. pesquisa-ação. 4. gestão escolar inclusiva. I. Título.

DEBORA BARROS DE MORAES

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 8 de junho de 2026.

Banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira
Orientador
(Unipampa)

_____

Prof.ª Dr.ª Claudete da Silva Lima Martins
Coorientadora
(Unipampa)

_____

Prof.ª Dr.ª Carolina Mendonça Fernandes de Barros
(IFSul)

_____

Prof.ª Dr.ª Francéli Brizolla
(Unipampa)

Assinado eletronicamente por **CRISTIANO CORREA FERREIRA**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/07/2026, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2043009** e o código CRC **2DD417D0**.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que, ao longo desta caminhada, compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para a construção deste trabalho, expresso minha sincera gratidão, especialmente àqueles que me incentivaram e acreditaram em mim nos momentos mais desafiadores dessa trajetória.

Aos meus orientadores, registro meu profundo agradecimento pela confiança, pelas orientações, pela dedicação e pelo constante apoio durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de curso e aos colegas de trabalho, agradeço pela parceria, pelas contribuições, pelo incentivo e, especialmente, pela compreensão e paciência nos momentos em que as exigências do mestrado demandaram maior dedicação.

À minha família e aos meus amigos, manifesto meu reconhecimento pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela compreensão diante das ausências e pelo incentivo constante para que eu perseverasse nesta caminhada.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Cada gesto de apoio, incentivo e confiança foi essencial para a concretização desta etapa.

RESUMO

A presente pesquisa investigou a acessibilidade arquitetônica nos espaços escolares, com foco na percepção da equipe gestora da E.E.E.M. Barão de Aceguá, escola pública localizada no município de Aceguá/RS. Parte-se do pressuposto de que, embora haja avanços na legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão e a NBR 9050, ainda persistem barreiras físicas que limitam o acesso, a permanência e a plena participação de todos os sujeitos no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, caracterizada pelo envolvimento ativo dos participantes na identificação de problemas e na construção coletiva de soluções. Inicialmente, realizou-se uma revisão de literatura, seguida da elaboração e aplicação de uma oficina formativa composta por diagnóstico inicial, fundamentação teórica, vivências práticas e momentos de reflexão coletiva. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados antes e após a oficina, registros em formulários, anotações em diário de campo e análise das marcações realizadas na planta baixa da escola. A metodologia incluiu a realização de dois percursos complementares no ambiente escolar: um percurso inicial de observação direta dos espaços e um segundo percurso com simulações, onde alguns participantes percorreram com cadeira de rodas e outros com os olhos vendados, a fim de aproximá-los das condições vivenciadas por pessoas com deficiência. Além disso, foi utilizada uma maquete eletrônica como recurso de apoio para a análise e revisão dos espaços. Os resultados indicaram que antes da intervenção a compreensão da equipe gestora sobre acessibilidade era limitada, associada principalmente a elementos, como rampas e adaptações físicas pontuais. Após a intervenção, observou-se ampliação significativa dessa percepção, com o reconhecimento de barreiras arquitetônicas menos evidentes e uma análise mais crítica do espaço escolar, incorporando aspectos como autonomia, segurança e uso adequado dos espaços. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática, aliada à reflexão coletiva e às experiências vivenciais, foi fundamental para a ampliação da compreensão sobre acessibilidade arquitetônica, reforçando a importância de processos formativos que promovam a inclusão e contribuam para a transformação dos ambientes escolares.

Palavras-chave: acessibilidade arquitetônica; inclusão escolar; pesquisa-ação; gestão escolar inclusiva.

ABSTRACT

This study investigated architectural accessibility in school environments, focusing on the perception of the management team at E.E.E.M. Barão de Aceguá, a public school located in the municipality of Aceguá/RS, Brazil. It is based on the assumption that, despite advances in Brazilian legislation, such as the Brazilian Inclusion Law and NBR 9050, physical barriers still persist, limiting access, permanence, and the full participation of all individuals in the school environment. This is a qualitative study grounded in action research, characterized by the active involvement of participants in identifying problems and collectively constructing solutions. Initially, a literature review was conducted, followed by the development and implementation of a training workshop composed of initial diagnosis, theoretical foundation, practical experiences, and moments of collective reflection. Data collection was carried out through questionnaires applied before and after the workshop, records in forms, field notes, and analysis of markings made on the school's floor plan. The methodology included two complementary walkthroughs in the school environment: an initial direct observation of the spaces and a second walkthrough with simulations, in which some participants used a wheelchair and others were blindfolded, aiming to approximate the conditions experienced by people with disabilities. In addition, a digital model was used as a support tool for analyzing and reviewing the spaces. The results indicated that, prior to the intervention, the management team's understanding of accessibility was limited, mainly associated with elements such as ramps and isolated physical adaptations. After the intervention, a significant expansion of this perception was observed, with recognition of less evident architectural barriers and a more critical analysis of the school space, incorporating aspects such as autonomy, safety, and appropriate use of spaces. It is concluded that the articulation between theory and practice, combined with collective reflection and experiential activities, was fundamental to expanding the understanding of architectural accessibility, reinforcing the importance of formative processes that promote inclusion and contribute to the transformation of school environments.

Keywords: architectural accessibility; school inclusion; action research; inclusive school management..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seis rotas do protocolo de Audi e Manzini 23
Figura 2 – Espaços acessíveis …..... 37
Figura 3 – Mobiliário e comunicação acessível ……..... 38
Figura 4 – Barreiras no espaço urbano …… 41
Figura 5 – Escola localizada em via com acentuada inclinação 42
Figura 6 – Exemplos de barreiras no ambiente escolar 42
Figura 7 – Maquetes antigas encontradas por arqueólogos 45
Figura 8 – Exemplos de maquetes 46
Figura 9 – Fluxograma da metodologia da pesquisa 48
Figura 10 – Etapas da pesquisa-ação 50
Figura 11 – Fotografias da escola em diferentes períodos 51
Figura 12 – Roda de conversa inicial e apresentação dos participantes 53
Figura 13 – Socialização e registro das percepções nos grupos 54
Figura 14 – Percurso com simulação – grupo piloto 55
Figura 15 – Imagens geradas a partir da maquete eletrônica 58
Figura 16 – Imagens geradas a partir da produção audiovisual 61
Figura 17 – Percurso inicial – equipe gestora 64
Figura 18 – Etiquetas e planta baixa utilizadas na atividade 65
Figura 19 – Percurso com simulação – equipe gestora 66
Figura 20 – Registro das informações e marcações na planta baixa 68
Figura 21 – Fases da análise de conteúdo e ações da pesquisa 75
Figura 22 – Apresentação da legislação e debate sobre acessibilidade 77
Figura 23 – Barreiras observadas no percurso inicial 79
Figura 24 – Participantes no percurso com simulação 81
Figura 25 – Croquis sinalizados pelos grupos 83
Figura 26 – Formulários de registro das observações dos grupos 84
Figura 27 – Formulários individuais de registro 90
Figura 28 – Compartilhamento em grupos e marcações na planta baixa 94
Figura 29 – Participantes realizando o percurso com auxílio 95
Figura 30 – Simulação virtual e maquete eletrônica 97
Figura 31 – Planta baixa marcada pelos grupos 99
Figura 32 – Formulários com registros dos grupos ..... …….. 100

Figura 33 – Roda de conversa final e resposta ao Formulário 2 …….. 102
Figura 34 – Respostas ao Formulário 2 …… 104
Figura 35 – Respostas ao Formulário 2 - considerações e contribuições ……..… 106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos trabalhos da revisão sistemática 22
Quadro 2 – As sete dimensões da acessibilidade 30
Quadro 3 – Etapas da oficina com o grupo piloto 56
Quadro 4 – Questionamentos do Formulário 1 63
Quadro 5 – Problemas mais comuns relacionados às observações 69
Quadro 6 – Questionamentos do Formulário 2 71
Quadro 7 – Metodologia e recursos da oficina com a equipe gestora 72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 13
1.1 Objetivo geral..... 14
1.2 Objetivos específicos..... 14
1.3 Justificativa..... 17
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA..... 19
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 29
3.1 Inclusão e o direito à Educação..... 29
3.2 Marcos Legais que envolvem Acessibilidade no Ambiente Escolar..... 31
3.3 Acessibilidade Arquitetônica no Ambiente Escolar..... 33
3.4 Barreiras Arquitetônicas no Ambiente Escolar..... 40
3.3 Uso de Maquetes como Material Didático..... 44
4 METODOLOGIA DA PESQUISA..... 48
4.1 Tipo de Pesquisa..... 49
4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa..... 50
4.3 Aplicação da atividade com o grupo piloto..... 52
4.4 Desenvolvimento da Maquete Eletrônica..... 58
4.5 Aplicação da pesquisa com a Equipe Gestora..... 62
4.6 Metodologia de Análise dos dados..... 74
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... 76
5.1 Oficina com o grupo piloto..... 76
5.1.1 Roda de Conversa..... 76
5.1.2 Momento Formativo..... 77
5.1.3 Percurso inicial..... 78
5.1.4 Registro das percepções..... 80
5.1.5 Percurso com simulação..... 80
5.1.6 Revisão dos registros das percepções..... 82
5.1.7 Roda de conversa e debate final..... 85
5.2 Percepções da ação com o grupo piloto e adaptações para o grupo focal..... 86

5.3 Oficina com a equipe gestora.....86
5.3.1 Roda de conversa inicial..... 87
5.3.2 Momento Formativo.....88
5.3.3 Percurso inicial..... 88
5.3.4 Registro das percepções.....93
5.3.5 Percurso com simulação..... 95
5.3.6 Simulação e percurso 3D..... 96
5.3.7 Revisão dos registros das percepções.....98
5.3.8 Roda de conversa e debate final.....102
6 CONCLUSÃO.....110
REFERÊNCIAS..... 114
APÊNDICES.....120
ANEXOS..... 132

1 INTRODUÇÃO

No dia a dia, ao percorrermos os trajetos que nos levam de casa aos mais diferentes lugares, nos deparamos com inúmeras barreiras arquitetônicas, que, muitas vezes, passam despercebidas, a não ser que estejamos em alguma situação

de limitação de mobilidade. Sejam calçadas ou ruas com pavimentação inadequada ou também elementos construídos que impedem a circulação de forma livre e autônoma por pessoas com mobilidade reduzida ou cadeirantes.

Nos ambientes escolares, essa situação se repete, visto que muitos dos prédios que abrigam escolas foram construídos sem a preocupação de atender às necessidades de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. É comum encontrar barreiras como escadas, portas estreitas, ausência de rampas ou elevadores, entre outras, especialmente em edificações construídas antes da consolidação de legislações e normas de acessibilidade, como a NBR 9050:2020 e a Lei nº 13.146/2015, que estabelecem critérios para a promoção da acessibilidade em construções e espaços urbanos (BRASIL, 2015). Além disso, o *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!* também apresenta diretrizes relevantes para a compreensão e aplicação da acessibilidade no ambiente escolar (DISCHINGER et al., 2009).

Na década de 1980, o arquiteto americano Ronald Mace, que era cadeirante e utilizava um respirador artificial, se especializou em propor espaços de uso democrático, garantindo condições igualitárias em sua qualidade de uso, por isso, denominou a metodologia de DU, Desenho Universal ou *Universal Design,* em inglês (HABITABILITY, 2023). O conceito propõe que produtos e ambientes sejam projetados para serem utilizados por todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, como idade, habilidades ou deficiência, visando possibilitar que todos possam usar os espaços e produtos de forma segura e autônoma, sem a necessidade de adaptações.

O ato de incluir inicia pela conscientização de que somos indivíduos diversos e únicos, cada um com suas particularidades. Muitas situações podem passar despercebidas no nosso cotidiano, desde que não estejamos diretamente envolvidos. É preciso estarmos abertos a novas percepções para que possamos

fazer parte das modificações necessárias, para termos uma sociedade realmente inclusiva. Diante desse contexto, é urgente garantir a todas as pessoas o direito de transitar e ocupar os espaços que são de todos.

A escola como ambiente educativo inclusivo requer condições que garantam o acesso e a participação autônoma de todos os alunos às suas dependências e atividades de formação (MANTOAN, 2003). Um ambiente acessível não se faz necessário apenas para pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas que o frequentam. O ambiente escolar não é diferente. Para uma significativa parcela de alunos, professores, gestores e funcionários, este é o local onde passam grande parte das horas do seu dia.

O presente trabalho traz para a discussão a Acessibilidade Arquitetônica nos ambientes escolares e, nesse contexto, emerge uma questão importante. **Qual a concepção que tem a comunidade escolar sobre barreiras arquitetônicas e acessibilidade?**

1.1 Objetivo geral

A pesquisa em questão teve como objetivo geral **investigar a concepção da equipe gestora da escola sobre acessibilidade arquitetônica, buscando promover reflexão sobre o tema**, utilizando diferentes recursos.

1.2 Objetivos específicos

- Investigar a percepção inicial da equipe gestora a respeito da acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar;
- Mapear as barreiras arquitetônicas e as rotas acessíveis existentes na escola, a partir da aplicação de uma oficina formativa, composta por momentos teóricos e vivências práticas;
- Analisar a percepção da equipe gestora a respeito da acessibilidade arquitetônica, após o desenvolvimento da oficina;
- Comparar as percepções dos participantes antes e após a intervenção, com

base nos questionários aplicados no início e ao final da oficina.

Existe uma autonomia na figura dos gestores escolares das redes municipais e estaduais, no que diz respeito à tomada de decisão sobre a destinação de recursos, para realizar as adaptações necessárias. Com isso, entendemos que contribuir, trazendo dados e ferramentas capazes de munir esses atores de informação e conhecimento, é fundamental, para que possam avaliar seus espaços escolares quanto à acessibilidade e necessidade de adaptações, em busca de atender a legislação vigente, com possibilidade de tornar esse ambiente acessível a todos, bem como para buscar junto ao poder público que investimentos sejam alocados com este fim.

Nesse sentido, acreditamos que experimentar e colocar-se no lugar do outro é uma das formas mais eficientes de avaliarmos as situações vivenciadas no dia a dia. Então, parte-se de um roteiro, criando uma sequência de atividades, para a realização da oficina, composta por momentos formativos e práticos para a investigação que se propõe, desenvolvida inicialmente com um grupo piloto e posteriormente com gestores escolares. Segundo Benassi, Cancian e Strieder (2023), “o estudo piloto é um instrumento essencial para refletir sobre os processos de construção e desconstrução de uma pesquisa”, o que viabiliza um amadurecimento dos procedimentos utilizados para a coleta de dados. Assim, é possível colocar em prática, analisar e aprimorar os recursos em cada etapa da pesquisa.

O roteiro elaborado para a realização da atividade inicia pela investigação sobre o conhecimento que os participantes têm a respeito do tema, tendo continuidade com uma roda de conversa sobre a legislação vigente, em especial a NBR 9050/2020, Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI) e o Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível! (DISCHINGER et al., 2009). Na sequência, participam das vivências práticas, fazendo o registro de suas percepções e compartilhando com o grupo. Ao final, retornamos ao questionamento inicial, a fim de verificar a evolução na percepção dos participantes após a realização da atividade.

Se pensarmos sobre a forma como cada pessoa aprende, entenderemos que

apresentar de diferentes formas os conteúdos, ou o que pretendemos que seja entendido, maiores são as chances de obtermos bons resultados. Nessa perspectiva, nos valemos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que constitui um referencial teórico-metodológico com foco na organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Fundamentado nas diretrizes propostas pelo CAST (2024), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) orienta a adoção de múltiplas formas de representação, ação e expressão, bem como de engajamento, reconhecendo a diversidade de experiências e modos de compreensão dos indivíduos.

Nesse contexto, ao investigar a percepção da equipe escolar sobre a acessibilidade arquitetônica, torna-se fundamental considerar estratégias diversificadas de coleta de dados, que possibilitem aos participantes expressar suas compreensões de diferentes maneiras, como questionários, registros escritos, discussões coletivas e vivências práticas no espaço escolar. Assim, ao integrar os princípios do DUA ao processo investigativo, amplia-se a compreensão sobre as barreiras e potencialidades dos espaços escolares, uma vez que se reconhece que a percepção dos sujeitos é mediada por suas vivências, interações e possibilidades de participação.

De acordo com Pereira (2024), “ao diversificar a representação, a ação e a expressão, e o engajamento, os educadores podem atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e acessível para todos”. Reiteramos essa afirmação, acrescentando que ao aplicarmos os princípios do DUA, promovemos um aprendizado significativo para todas as pessoas.

Na pesquisa em questão a investigação sobre a concepção que a equipe gestora tem sobre acessibilidade arquitetônica na escola, buscou promover reflexão sobre o tema, utilizando diferentes recursos. Essa abordagem contribuiu para a ampliação da conscientização quanto à importância de tornar os espaços escolares mais inclusivos, não se restringindo ao cumprimento da legislação, mas avançando na consolidação de uma cultura de respeito à diversidade, promovendo não apenas a construção de ambientes mais acessíveis, como também a formação de profissionais mais preparados para atuar em uma sociedade inclusiva.

1.3 Justificativa

O interesse pelo tema nasce de diversas inquietações adquiridas pela pesquisadora ao longo da sua trajetória, tanto no âmbito pessoal, como profissional. Então, os momentos se entrelaçam corroborando para a chegada até aqui.

Como primeira formação, a escolha da Educação Física como profissão chega através da paixão pelos esportes, especialmente o voleibol. No entanto, à medida que o curso foi avançando e aumentando o entendimento do que era “ser professora”, no final dos anos 80, a visão sobre a Educação Física muda, passando a entender que este, assim como todos os demais componentes curriculares, precisa ser para todos, e não apenas para aqueles que têm habilidades em um ou outro esporte.

No segundo estágio curricular houve a busca por uma turma de “classe especial” (nomenclatura da época), procurando ampliar os conhecimentos, pois a faculdade não preparava para essa vivência. Na oportunidade, houve resistência por parte da universidade, pois alegava não ter “supervisora de estágio” capacitada para a orientação, mas, após alguma insistência, foi autorizado o estágio.

Nessa oportunidade, aos 19 anos, o aprendizado com a professora da turma foi enorme, propiciando despertar o entendimento sobre a importância da inclusão (termo que não era corriqueiro naquele momento). Após esse início tantos outros momentos importantes marcaram o caminho, enquanto professora.

Dando continuidade nesse processo formativo, acontece o ingresso na faculdade de Arquitetura e Urbanismo, onde novamente surgem as questões relacionadas à inclusão, desta vez, através da acessibilidade dos espaços.

Ao longo dessa jornada profissional, muitos foram os aprendizados, nos diversos espaços citados, e é inegável que ainda há muito a aprender. Nos dias de hoje vemos uma grande evolução desde aquele estágio na “classe especial”, no entanto, é perceptível que estamos muito aquém de uma inclusão de fato, possibilitando não só o acesso, mas a permanência de todos os alunos na escola, como é de direito.

A oportunidade de fazer parte, desde 2020, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior

(INCLUSIVE), também atuando como tutora nos cursos ofertados pelo Programa Tertúlias Inclusivas do Pampa, tendo a participação de cursistas de todos os cantos do Brasil, com saberes e práticas pedagógicas diversas, têm sido riquíssima. Essa vivência, além de possibilitar muito aprendizado, tem instigado a reflexão e o entendimento de que ainda há muito o que ser feito para que a inclusão de todos aconteça de fato.

É imprescindível que os gestores das escolas, nos dias de hoje, tenham consciência da importância de adequar o espaço, possibilitando o acesso de todos. Quando realizada de forma responsável, viabilizando que os alunos com deficiência tenham acesso com autonomia, a inclusão é um processo enriquecedor, possibilitando a todas as pessoas envolvidas no processo um aprendizado ímpar.

Percebe-se que existem inúmeras pesquisas nessa área, no entanto entende-se que, para além da pesquisa, é necessário o envolvimento ativo dos agentes que têm a possibilidade de mudar essa realidade, para que as mudanças de concepções comecem a surtir efeito.

A escolha do tema justifica-se, por entender que uma das formas de avançar nessa caminhada da inclusão é oportunizar aos gestores públicos momentos que os provoquem a refletir sobre as barreiras existentes no ambiente em que estão inseridos, possibilitando que defendam o gerenciamento, de forma adequada, dos recursos financeiros, a partir do conhecimento adquirido, em busca de reduzir as barreiras arquitetônicas no ambiente escolar, avançando no que se refere ao acesso de todos à educação.

No capítulo seguinte apresentaremos a revisão de literatura realizada, em que se busca verificar o que já vem sendo estudado sobre o tema investigado.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A seguir será detalhada a metodologia da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), utilizada para verificar os estudos existentes acerca do tema. Serão descritos os passos metodológicos: bases de dados, palavras-chave, critérios e período de análise, também serão apresentados os resultados da busca e os trabalhos selecionados. O objetivo é sintetizar o conhecimento existente, identificar problemas e ferramentas de avaliação, evidenciando o cenário atual da acessibilidade escolar e a lacuna que esta pesquisa busca preencher.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (2015) define acessibilidade como a possibilidade de uso, com segurança e autonomia, de espaços, serviços, transportes, informação e comunicação, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas, conceito que evidencia os princípios de inclusão e igualdade de direitos para todas as pessoas.

No Brasil, normas, legislações e decretos abordam acessibilidade em diferentes contextos, estabelecendo critérios e reafirmando direitos, como a Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência e estabelece as diretrizes para a promoção da acessibilidade e da inclusão social (BRASIL, 2015).

As pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mesmo que amparadas pela legislação, ainda estão muito longe de ter garantido o direito de ir e vir, com autonomia, principalmente pela ausência de acessibilidade arquitetônica nos espaços.

Em se tratando de escolas, esse direito soma-se ao que estabelece a Constituição Federal, ao afirmar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, art. 205). Outro fator importante é que, para as pessoas que a frequentam, a escola é o espaço onde passam a maior parte do seu dia, sejam professores, funcionários ou alunos. Nesse sentido, compreende-se que um ambiente escolar acessível a todos é fundamental.

Ao dar início à pesquisa, uma questão emerge: **como as produções científicas abordam a questão da acessibilidade arquitetônica em escolas?** Então, surge a necessidade de realizar uma revisão na literatura atual para analisar os estudos já realizados sobre o tema, tanto no que tange à observação desses

espaços, como a forma que essa situação é percebida pelas pessoas que os frequentam.

Para tanto, foi realizado um levantamento por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura - RSL (COSTA E ZOLTOWSKI, 2014), tendo como foco a acessibilidade arquitetônica em escolas, etapa muito importante para verificar quais estudos já vêm sendo feitos acerca do tema. A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bases de dados atualizadas e com credibilidade no meio acadêmico.

Segundo Costa e Zoltowski (2014), “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”, para isso é indicada uma metodologia que organiza em oito passos a construção do trabalho: 1) delimitação da questão a ser pesquisada; 2) escolha das fontes de dados; 3) eleição das palavras-chave para a busca; 4) busca e armazenamento dos resultados; 5) seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; 6) extração dos dados selecionados; 7) avaliação dos artigos; 8) síntese e interpretação dos dados.

A seguir serão apresentadas as ações utilizadas na RSL, bem como, as análises realizadas nos trabalhos encontrados e a síntese dos resultados obtidos.

Para responder a questão de pesquisa foi realizada uma busca qualitativa e exploratória nas bases de dados escolhidas, a partir das palavras-chaves selecionadas: acessibilidade arquitetônica e/ou acessibilidade arquitetônica em escolas. A busca foi realizada nas plataformas *on-line* Portal de Periódicos CAPES (PPC) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde, inicialmente, foram pesquisados os descritores “acessibilidade arquitetônica”, obtendo um resultado muito abrangente, totalizando 390 trabalhos, entre as duas bases pesquisadas, 139 (cento e trinta e nove) resultados no PPC e 251 (duzentos e cinquenta e um) resultados na BDTD, englobando diversos contextos, diferentes do objetivo desta pesquisa. Após, optou-se por refinar a busca, utilizando como *string* “acessibilidade arquitetônica em escolas”, chegando, assim, a um resultado menor, com um total de 21 (vinte e um) resultados na plataforma PPC e 112 (cento e doze) na BDTD.

Para o armazenamento e melhor organização dos dados foi utilizada a ferramenta Zotero, que possibilita a separação em pastas, dos trabalhos selecionados, exportação como planilha do excel e criação de referências. A planilha

exportada traz as principais informações, como: título, autores, instituição, ano, resumo e o link para o trabalho completo, entre outras. Pode-se, ainda, gerar citações e referências dos trabalhos selecionados, através do Zotero.

Após o armazenamento foram aplicados os critérios de inclusão/exclusão e leitura dos resumos, descartando aqueles que não atendiam aos critérios estabelecidos, para posteriormente realizar a leitura integral dos trabalhos selecionados.

Para delimitar o estudo, e selecionar os trabalhos, foram utilizados os seguintes critérios de Inclusão/Exclusão: Inclusão de trabalhos em português; acesso aberto; recorte temporal entre 2023 e 2025; revisados por pares; ter o tema da pesquisa como foco principal; em escolas de Educação Básica. Exclusão de trabalhos duplicados e anteriores a 2023.

Após a aplicação dos critérios acima restaram 39 (trinta e nove) trabalhos, a seguir foi feita a leitura dos resumos, o que resultou na escolha de 3 (três) trabalhos para a leitura completa, em função de estarem mais próximos, em termos de conteúdo com o tema de estudo, destes, 1 (um) artigo que foi encontrado no (PPC) e 2 (duas) dissertações na (BDTD).

Serão apresentados no Quadro 1, as informações dos trabalhos analisados, especificando o título, os objetivos, os autores, o ano, o gênero e a base de dados onde foram encontrados.

Quadro 1 - Características dos trabalhos da Revisão Sistemática

Título	Autor(es)	Ano	Gênero / Base de dados	Objetivo
1. Deficiência física e acessibilidade: avaliação de escolas do interior de Mato Grosso do Sul	Thaiane de Souza Prado, Bárbara Amaral Martins	2023	Artigo PPC	Avaliar e discutir a acessibilidade física (arquitetônica) das escolas públicas do município de Ladário – Mato Grosso do Sul, focalizando as escolas de ensino fundamental I.
2. Avaliação da acessibilidade de escolas públicas de ensino fundamental por meio de um instrumento digital: análise da transmissão e do banco de dados	Fernanda Mussato Vasconcelos	2023	Dissertação BDTD	Analisar a efetividade de transmissão de informações e do banco de dados do protocolo digital e avaliar as condições de acessibilidade de uma amostra de Escolas de Ensino Fundamental.
3. Acessibilidade arquitetônica: como um ambiente acessível influencia na vivência e aprendizagem na escola	Alessandra Olympio de Lima	2023	Dissertação BDTD	Estabelecer a relação entre acessibilidade arquitetônica, comportamento no espaço construído e o desenvolvimento da autonomia e do sentimento de pertencimento à escola e a comunidade escolar dos alunos com deficiência física.

Fonte: Autora (2025).

O Quadro 1 apresenta as duas dissertações e o artigo, com seus objetivos. As instituições às quais os trabalhos estão ligados são: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR - Campus Londrina; Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus do Pantanal.

Dos trabalhos acima citados, o primeiro intitula-se, “Deficiência física e acessibilidade: avaliação de escolas do interior de Mato Grosso do Sul” (PRADO E MARTINS, 2023) e apresenta os resultados do estudo que buscou investigar a

acessibilidade arquitetônica em 7 (sete) escolas de ensino fundamental, no município de Ladário - MS, utilizando o Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental dos autores Audi e Manzini (2006), como instrumento de coleta de dados, que considera o percurso do usuário desde o entorno da edificação até os diferentes ambientes internos, permitindo uma avaliação integrada das condições de acesso, circulação e uso dos espaços.

O protocolo de Audi e Manzini tem como proposta analisar de forma sistemática o percurso do usuário no ambiente, a partir de 6 (seis) rotas, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Seis Rotas do Protocolo de Audi e Manzini



Fonte: Autora (2026).

Em cada rota analisada, ilustradas a Figura 1, foram avaliados os seguintes elementos arquitetônicos: Tipos de piso; Presença de sinalização; Tipos de tapetes ou capachos; Existência de valetas/blocos de concretos; Largura de calçadas ou corredores; Tipos de escadas, rampas ou elevadores; Tipos de corrimãos; Tipos de portas; Tipos de bebedouros; Banheiro de alunos; Tipos de balcão de atendimento da secretaria e Quadra esportiva, atribuindo pontuação em cada item.

Segundo Prado e Martins (2023), ao final do estudo foi constatado que nenhuma das 7 (sete) escolas avaliadas oferece ao estudante com deficiência física plenas condições de movimentação autônoma e segura. Em todas as 7 (sete) escolas foram encontradas barreiras arquitetônicas.

O estudo realizado, tem um papel importante na caminhada em direção à possibilidade de acesso de todas as pessoas ao ambiente escolar, visto que através da utilização do Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental que foi proposto por Audi e Manzini (2006), é possível identificar os pontos mais vulneráveis quanto à acessibilidade, dando subsídios para que possam ser feitas as adaptações necessárias. No artigo de Prado e Martins (2023), não é mencionado o período construtivo das escolas avaliadas, dado considerado importante para uma análise mais aprofundada, no entanto, as autoras enfatizam a necessidade de eliminação das barreiras encontradas, para que todos os estudantes possam acessar os ambientes com segurança e autonomia, garantindo-lhes esse direito. Sendo assim, percebeu-se que a acessibilidade arquitetônica deste trabalho foi concebida de uma forma insuficiente pelas escolas.

No segundo trabalho analisado, Vasconcelos (2023) traz como objetivos, além de avaliar as condições de acessibilidade de uma amostra de 5 (cinco) Escolas de Ensino Fundamental, analisar a efetividade de transmissão de informações e do banco de dados do Protocolo Digital (PETRUCELLI, 2022).

Para isso, a autora dividiu seu estudo em 3 etapas. As etapas 1 e 2 referem-se ao desempenho da ferramenta estudada, quanto à transmissão de dados e sistema de pontuação. Já na etapa 3, o banco de dados foi utilizado para fazer a análise da acessibilidade de 4 (quatro) Escolas de Ensino Fundamental e um Centro de Atendimento em Educação Especial.

Partindo da versão impressa do Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental dos autores já mencionados no trabalho anterior como Audi e Manzini (2006), que vêm sendo utilizada para avaliar a acessibilidade

dos espaços escolares, Petrucelli (2022) participou de um estudo que elaborou a versão digital do referido protocolo, com o intuito de trazer mais autonomia e agilidade, facilitando o uso e a aplicação do instrumento. Essa versão deu origem ao Protocolo Digital (PETRUCELLI, 2022), que acrescenta uma rota adicional à versão impressa.

Vasconcelos (2023) concluiu neste trabalho que a versão digital, disponível em: https://acessibilidade.herokuapp.com, apresenta vantagens em relação à versão impressa, pois a pontuação gerada pela plataforma e o preenchimento automático das lacunas, facilitam a utilização, mesmo para pessoas com pouca experiência no uso da ferramenta, mas com conhecimento acerca do tema da acessibilidade.

Em relação às condições de acessibilidade das 4 (quatro) Escolas e do Centro de Atendimento avaliados, utilizando o Protocolo Digital, os resultados mostraram diferentes características em cada uma delas, apontando maior ou menor vulnerabilidade em cada rota analisada, no entanto, barreiras foram encontradas em todas, inviabilizando o acesso com segurança e autonomia por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (VASCONCELOS, 2023). Portanto, neste trabalho também fica evidente a ausência de acessibilidade nos espaços analisados.

Observa-se que o Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental, proposto de forma impressa por Audi e Manzini (2006), e a versão Digital, por Petrucelli (2022), são instrumentos facilitadores que foram citados pelos autores desta revisão sistemática. Vale destacar que ambos possuem vantagens e fragilidades. Na versão impressa, pode-se apontar que o tempo necessário para a aplicação e análise dos dados apurados é maior, já a versão digital atualiza a anterior, acrescentando uma rota e agilizando sua aplicação, com o uso de um *website* e automatizando a computação dos dados levantados, no entanto, é necessário dispor de um aparelho eletrônico (celular ou tablet) para a inserção das informações pelo usuário, que ficarão registrados no banco de dados, e que o local possua um bom sinal de internet nos espaços a serem percorridos.

O terceiro trabalho analisado intitula-se, “Acessibilidade Arquitetônica: como um ambiente acessível influencia na vivência e aprendizagem na escola”, ou seja, trata-se da dissertação de Lima (2023), cujo o objetivo estabelece a relação entre acessibilidade arquitetônica, comportamento no espaço construído e o desenvolvimento da autonomia e do sentimento de pertencimento à escola.

Segundo a autora, a ideia não é criar uma receita ou julgar as instituições de ensino, mas promover uma reflexão, possibilitando que os alunos com deficiência possam ser vistos na sua diversidade e de forma individualizada, procurando identificar e eliminar as barreiras existentes no ambiente escolar, para que possam se sentir parte integrante e respeitados.

Para a realização deste estudo, foram realizadas entrevistas estruturadas com cinco cadeirantes, voluntários, acerca das necessidades e dificuldades, de diferentes formas. Ao analisar as entrevistas, Lima (2023) ressalta que todos os entrevistados julgaram inadequado o espaço escolar quanto à acessibilidade arquitetônica, trazendo as inúmeras barreiras que impedem o uso dos espaços de forma autônoma, como a ausência de rampas, carteiras e cadeiras inadequadas, falta de banheiros acessíveis, entre outras, muitas vezes dependendo do auxílio de outras pessoas para se locomover.

Outro aspecto observado pela autora, após as entrevistas, foi o relato da dificuldade de interação entre professores e alunos cadeirantes, limitados pelas barreiras arquitetônicas mencionadas, promovendo sofrimento, isolamento, sentimento de inferioridade e falta de autonomia, processos que interferem diretamente no processo de aprendizagem.

Por fim, Lima (2023) concluiu, através das entrevistas, que a ausência de acessibilidade teve um papel importante, afetando o desenvolvimento da autonomia e o sentimento de pertencimento à escola, influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos.

Como fruto da pesquisa realizada, a autora disponibiliza o “Manual da acessibilidade descomplicada”, visando descomplicar a norma técnica de acessibilidade, enfatizando seu uso em escolas, para servir como diretriz para a criação de ambientes de ensino adequados, acessíveis e prazerosos a deficientes físicos (LIMA, 2023).

O Manual da acessibilidade descomplicada desenvolvido por Lima (2023), traz para os leitores os conceitos e orientações sobre acessibilidade com base nas Normas Técnicas (ABNT) - NBR 9050/2015, critérios a serem observados no planejamento do espaço escolar, os resultados obtidos na pesquisa realizada pela autora, uma seção de termos e definições, parâmetros antropométricos, aleḿ de orientações sobre sinalização e utilização de piso tátil. Esse documento reúne

conteúdos relevantes, compilados e disponibilizados em um mesmo local, facilitando a busca dessas informações.

Por fim, este estudo trouxe à tona, através das entrevistas realizadas, as marcas negativas que a escola deixou nos participantes, alunos com deficiência, como a privação da autonomia, *bullying* e invisibilidade, em alguns casos. A autora relata que não foi possível quantificar o desempenho escolar desses alunos relacionado ao espaço arquitetônico, no entanto deixa essa indicação para futuras pesquisas. Entendemos que essa análise realizada pela autora, de forma qualitativa, é importante para reafirmar a necessidade de apurarmos o olhar para as questões relacionadas sobre como as pessoas com deficiência se sentem, frente às barreiras encontradas e à negação dos seus direitos. O Manual acima citado, pode ser uma ferramenta importante para levar informação às pessoas que podem tirar do papel a legislação, tornando o ambiente escolar acessível a todos, pois os relatos, neste trabalho, evidenciam que a acessibilidade arquitetônica ainda se apresenta de forma muito frágil e superficial.

Os trabalhos analisados e apresentados no Quadro 1, trazem importantes contribuições em seus referenciais, alguns citados em mais de uma das pesquisas, como Maria Teresa Mantoan e, em especial, Marta Dischinger, citada no artigo “Deficiência física e acessibilidade: avaliação de escolas do interior de Mato Grosso do Sul”, e na dissertação que tem como título “Avaliação da acessibilidade de escolas públicas de ensino fundamental, por meio de um instrumento digital: Análise da transmissão e do banco de dados”, uma das autoras do *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível!*. Outra referência citada versa sobre Audi e Manzini (2006), mencionadas tanto no artigo de Prado e Martins (2023), como na dissertação de Vasconcelos (2023), pois ambos utilizam o Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental, em suas versões impressa e digital.

O Protocolo desenvolvido por Audi e Manzini (2006) possibilita a realização de um diagnóstico das condições de acessibilidade dos edifícios escolares, viabilizando sua utilização por pessoas de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, permite a avaliação dos elementos arquitetônicos, relacionados e organizados em caminhos e rotas de acesso, por onde os alunos e também servidores se deslocam durante as atividades escolares, atribuindo pontuação aos elementos e às

rotas, permitindo aos aplicadores chegarem ao diagnóstico, guiando o direcionamento das ações para a reestruturação do espaço escolar.

Já a versão impressa do referido Protocolo, transformada também em livro por Audi e Manzini (2006), foi resultado de pesquisa de mestrado, em 2022, visando o desenvolvimento de uma versão atualizada e digital (PETRUCELLI, 2022).

A preocupação com as condições de acessibilidade nos espaços escolares, em especial a acessibilidade arquitetônica, não é recente, estudos anteriores e a legislação vigente vêm trazendo orientações e regulamentações sobre o tema. A necessidade de eliminação de barreiras para garantir os direitos das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida reflete-se na legislação e instrumentos criados com essa finalidade, no entanto, apesar de todos esses esforços, os últimos estudos analisados, apontam que ainda há muito o que avançar para que tenhamos escolas acessíveis, livres de barreiras e que permitam o acesso das pessoas com segurança e autonomia a todos os espaços.

Os trabalhos analisados, foram unânimes no que se refere à distância entre o que diz a legislação e o que acontece na prática, nos espaços escolares. Inúmeras são as barreiras arquitetônicas encontradas, como ausência de sinalização, portas e corredores estreitos, falta de piso tátil, banheiros sem adaptação para atender as pessoas com deficiência, entre tantas outras, reafirmando, assim, a necessidade de abordar esse tema de diferentes formas, com o objetivo de conscientizar as pessoas que têm o poder de tomada de decisão em relação à resolução das questões de acessibilidade, bem como a sociedade de modo geral.

Portanto, a partir desta pesquisa, percebe-se que os trabalhos analisados revelam que a acessibilidade arquitetônica nas escolas ainda está distante de ser priorizada, negando aos estudantes com deficiência o direito à educação em sua plenitude e a utilização do espaço escolar com autonomia e segurança. Com isso, reafirma-se a necessidade de conscientização desses sujeitos para que, com ações efetivas, seja possível minimizar a exclusão, eliminando as barreiras que continuam impedindo o acesso, com segurança e autonomia, de todas as pessoas ao ambiente escolar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos estudos acerca do tema investigado. No primeiro ítem apresentaremos discussão sobre a inclusão e o direito à educação, a seguir trataremos de acessibilidade e barreiras arquitetônicas no ambiente escolar e, finalmente, sobre o uso de maquetes como material didático.

3.1 Inclusão e o direito à Educação

Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 205), no entanto, apesar de todos os avanços que já ocorreram, ainda presenciamos inúmeras situações onde esse acesso é impedido ou dificultado, em especial no que se refere às pessoas com deficiência.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar não é uma concessão, mas um direito humano fundamental. Ainda, nos dias atuais, é comum nos depararmos com escolas negando vagas a alunos com deficiência, contrariando totalmente a legislação. Em alguns casos o relato é de “não estarem preparados para receber esse aluno”, no entanto, esse discurso não cabe mais, é urgente que aconteçam adequações, sejam elas na estrutura física das escolas, ou no Projeto Político Pedagógico, para que esse direito seja garantido.

Em consonância com essa premissa, Ropoli, Mantoan e Santos (2010) afirmam que a garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças. É fundamental para a promoção de uma educação mais justa e equitativa.

A inclusão, como destaca Mantoan (2003), é um processo contínuo que beneficia não apenas os alunos diretamente envolvidos, mas toda a comunidade escolar e, consequentemente, a sociedade como um todo. Trata-se de um movimento que transforma barreiras em pontes para o desenvolvimento coletivo.

Diante disso é urgente que continuemos caminhando em busca do que acreditamos, eliminando as barreiras que ainda existem. Lembrando o que nos traz Freire (1996), em Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática

educativa, a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

A partir das considerações feitas até aqui, observamos que, para que haja inclusão, muitos aspectos precisam ser levados em conta. E, como “porta de entrada”, entendemos que a existência de um ambiente acessível é fundamental, nesse processo.

Segundo Sassaki (2019), a acessibilidade é compreendida como um conceito amplo e multidimensional, envolvendo diferentes dimensões que devem atuar de forma integrada para garantir a inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade, conforme ilustramos no Quadro 2.

Quadro 2 - As sete dimensões da acessibilidade (SASSAKI, 2019)

Dimensão	Descrição
Arquitetônica	sem barreiras físicas
Comunicacional	sem barreiras na comunicação interpessoal
Metodológica	sem barreiras nos métodos e técnicas na educação, trabalho, lazer, saúde, etc.
Instrumental	sem barreiras nos instrumentos, ferramentas e equipamentos que permitem autonomia e participação
Programática	sem barreiras invisíveis, presentes em leis, normas, regulamentos e políticas institucionais
Atitudinal	sem preconceitos, estereótipos e discriminação nas atitudes e comportamentos em relação às pessoas com deficiência
Natural	sem barreiras nos espaços da natureza, existentes em terras e águas de propriedades públicas ou privadas

Fonte: Autora (2026), adaptado de Sassaki (2019).

No capítulo seguinte explanaremos sobre os principais marcos legais e sobre a evolução da acessibilidade no ambiente escolar.

3.2 Marcos Legais que envolvem Acessibilidade no Ambiente Escolar

A caminhada em busca da inclusão na educação não começou agora. Se traçarmos uma linha de tempo a partir do final da década de 1980, podemos observar marcos importantes nessa trajetória, como a Constituição Federal de 1988, trazendo a “educação como direito de todos e dever do estado e da família” (BRASIL, 1988).

Podemos mencionar, também, a publicação da Lei Nº 7.853/89, que fala sobre o “apoio à pessoa com deficiência e sua integração social”, recebendo alterações em sua redação, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Já na década de 1990, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, em 1996, reafirma como primordial o Direito à Educação, trazendo em seu texto o dever do Estado na garantia do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei 7.853/89 e estabelece diretrizes relacionadas ao acesso à educação, como no art. 24, § 5º, ao determinar que, na construção e reforma de estabelecimentos de ensino, devem ser observadas as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), além de reforçar, no art. 29, inciso III, a necessidade de adequação dos recursos físicos, com a eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999).

Em 2000, foram publicadas as Leis nº 10.048 e nº 10.098, que tratam da prioridade de atendimento e estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, posteriormente regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/2004, ampliando a garantia de direitos das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2000; BRASIL, 2004).

A partir dos anos 2000, observa-se um avanço mais significativo na legislação. Destaca-se o Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, reforçando a necessidade de garantir acessibilidade em diferentes contextos, inclusive no ambiente escolar. Esse movimento é complementado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Em 2015 é publicada a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, enfatizando a necessidade de eliminação de barreiras de toda ordem e a garantia da acessibilidade (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, em 2022, foi apresentado o Projeto de Lei nº 2.795/2022, que propõe tornar crime a inviabilização da acessibilidade necessária para o exercício do direito à educação por pessoas com deficiência, prevendo pena de reclusão e multa. O projeto já passou por comissões importantes, mas ainda se encontra em tramitação (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 2023). Desde então, observa-se a proposição de emendas e atualizações legislativas que buscam ampliar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, ainda que, em alguns momentos, tenham surgido tentativas de retrocesso, posteriormente revistas.

Nesse cenário, destaca-se a publicação do Decreto nº 12.686, de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). O decreto evidencia que a efetivação de um sistema educacional inclusivo está diretamente vinculada à eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2025).

Em complemento a essas diretrizes legais, destaca-se a NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que estabelece critérios técnicos fundamentais para a promoção da acessibilidade no ambiente construído. A norma define parâmetros relacionados à circulação, sinalização, dimensões e uso dos espaços, orientando a eliminação de barreiras físicas e garantindo condições de utilização com autonomia e segurança. No contexto escolar, sua aplicação torna-se essencial para a efetivação das políticas inclusivas, uma vez que traduz, em diretrizes práticas, os princípios legais que asseguram o direito à educação e à participação plena de todos os estudantes (ABNT, 2020).

Dessa forma, a acessibilidade arquitetônica deixa de ser compreendida apenas como uma exigência normativa e passa a assumir papel essencial para a permanência e o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que o decreto destaca a necessidade de implementação de recursos e estratégias voltados à eliminação de barreiras nos ambientes físicos, integrando tais ações ao Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e às práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2025).

Conforme podemos observar, não é de agora a preocupação com a garantia da acessibilidade nos espaços públicos e privados, no entanto, ainda hoje percebemos entraves e barreiras em locais que deveriam obedecer a legislação.

Aqui, em especial, trataremos dos espaços escolares, objeto deste estudo. Segundo O Globo (2024), apenas 15% das escolas (públicas e privadas) possuem 100% das salas acessíveis e banheiros adaptados para pessoas com dificuldade de locomoção. E apenas 0,1% das escolas brasileiras são totalmente acessíveis. Esses números vêm confirmar o quanto ainda estamos distantes de atendermos integralmente a legislação e os direitos de todas as pessoas.

Desde 2009 o Ministério da Educação (MEC), disponibiliza o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, uma das iniciativas do programa Escola Acessível, que busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino (FADERS, 2012).

A eliminação de barreiras de toda ordem é imprescindível para o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Nesse sentido, entende-se a ausência de acessibilidade arquitetônica como uma das primeiras barreiras a ser enfrentada quando se chega ao ambiente escolar, conforme veremos a seguir.

3.3 Acessibilidade Arquitetônica no Ambiente Escolar

A arquitetura, ao longo da história, nem sempre considerou a acessibilidade como um fator essencial no planejamento e construção dos espaços. Durante séculos, edifícios, ruas e estruturas urbanas foram projetadas sem levar em conta as necessidades de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Foi no século XX que os movimentos de luta pelas pessoas com deficiência tomaram força, fortalecendo o conceito de acessibilidade.

Nos anos 1990, Mace e sua equipe, composta por arquitetos do *The Center for Universal Design,* estabeleceram os sete princípios do Desenho Universal: equidade, flexibilidade, simplicidade, informação perceptível, tolerância ao erro, baixo esforço físico e acesso e uso (HABITABILITY, 2023). Levar em conta esses princípios, ao projetar e construir os espaços, é fundamental para garantir

acessibilidade e inclusão, possibilitando a todas as pessoas o uso dos ambientes.

Em geral, o que se observa é a implementação de ajustes arquitetônicos, para obedecer a legislação vigente, tornando locais públicos em parcialmente acessíveis. Conforme Cambiaghi (2019), essas adequações, construindo rampas, elevadores e sanitários adaptados, inclusive utilizando a demarcação com símbolo universal, sinalizando os locais acessíveis, acabam por criar rotas e espaços separados, não fazendo parte da arquitetura como um todo, o que levanta a seguinte questão: até que ponto essas iniciativas não acabam reforçando o sentimento de exclusão?

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) define acessibilidade como o direito de todas as pessoas terem a oportunidade de utilizar e desfrutar plenamente de espaços, objetos, serviços e informações, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas. O conceito de acessibilidade da ONU (2006) está alinhado com os princípios de inclusão e igualdade de direitos para todas as pessoas, reconhecendo a importância de remover barreiras e garantir a participação de todos.

A pavimentação inadequada, ausência de rampas ou elevadores, e a falta de sinalização são exemplos de situações que acontecem em muitas escolas, dificultando ou impedindo o acesso a todos os espaços de aprendizagem e convivência.

A Norma ABNT NBR 9050/2020, publicada em 03 de agosto de 2020, estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, assim como de edificações às condições de acessibilidade. Esses critérios levam em conta as condições de mobilidade e de percepção do ambiente, bem como aparelhos que venham a complementar as necessidades individuais, como cadeiras de rodas, bengalas, entre outros.

Mesmo tendo legislação específica e recente, sua real aplicação na prática ainda caminha a passos lentos, como podemos observar diariamente nos espaços por onde andamos. É comum nos depararmos com inúmeros obstáculos, tanto no espaço urbano como nas edificações, inclusive em órgãos públicos, muitas vezes instalados em prédios mais antigos, com adaptações inadequadas, em busca de acessibilidade. Se formos observar a caminhada que já temos até aqui, é inevitável dizer que avançamos, no entanto, é imprescindível garantir o conforto, segurança e

autonomia das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em todos os aspectos da vida cotidiana.

Segundo Silva (2021) a concepção de deficiência baseada no modelo social revela que os obstáculos decorrem das opressões e barreiras sociais presentes no cotidiano. Nesse contexto, a eliminação de barreiras físicas e materiais tornou-se uma diretriz internacional fundamental para que Estados e demais poderes garantam direito humano básico de ir e vir.

Um ambiente acessível vai muito além de possibilitar a entrada de uma pessoa em determinado espaço, envolvendo também condições que garantam sua orientação, deslocamento e uso de forma autônoma e segura. Para que seja, de fato, acessível e inclusivo, o ambiente construído deve oferecer condições adequadas para que todos possam ingressar e usufruir dos espaços e das atividades nele desenvolvidas, com facilidade e sem impedimentos.

Nesse sentido, a acessibilidade arquitetônica torna-se um requisito fundamental em diferentes contextos, incluindo estabelecimentos comerciais, prédios públicos e áreas comuns de edifícios, conforme previsto na legislação vigente. No entanto, ainda são frequentes os espaços que não atendem plenamente a esses requisitos, o que dificulta o cotidiano das pessoas que dependem dessas condições para exercer seu direito de uso com autonomia.

Em alguns casos é necessário que haja intervenção da justiça para que os direitos sejam garantidos, como em uma situação constrangedora vivida pelo presidente da Associação dos Cadeirantes do Município de Teresina (ASCAMTE), resultando em decisão judicial que obriga o Estado do Piauí a garantir acessibilidade nos prédios públicos (SOUSA, 2019). Esse foi apenas um exemplo do quanto ainda é preciso avançar para que haja o cumprimento da legislação, em busca da garantia do direito de todos.

A falta de acessibilidade arquitetônica não é apenas uma questão técnica, mas um reflexo de uma sociedade que ainda não prioriza o *design* inclusivo e a igualdade de oportunidades, mesmo com toda a legislação existente. No ambiente escolar, a ausência de acessibilidade também limita a inclusão, tanto de alunos com deficiência, como da comunidade que o frequenta, pois de acordo com o modelo social da deficiência proposto por Sassaki (2009), a sociedade necessita se adequar, promovendo a acessibilidade e removendo barreiras.

A seguir traremos os aspectos elencados no *Manual de Acessibilidade*

Espacial para Escolas: o direito à escola acessível! (DISCHINGER et al., 2009), abordando a acessibilidade espacial, que considera a experiência do usuário no ambiente, incorporando não apenas o acesso físico, mas também a capacidade de **orientação, deslocamento e uso dos espaços com autonomia e segurança**.

A acessibilidade arquitetônica e a acessibilidade espacial são conceitos complementares, sendo fundamental compreender sua relação para uma análise mais aprofundada dos ambientes escolares. A acessibilidade arquitetônica refere-se à eliminação de barreiras físicas no ambiente construído, voltada à garantia de condições de acesso físico aos espaços, enquanto a acessibilidade espacial envolve aspectos perceptivos, cognitivos e funcionais, considerando como as pessoas compreendem, percorrem e utilizam os ambientes.

Orientação espacial é a capacidade de entender e se relacionar com o ambiente ao seu redor, compreendendo a posição e a direção dos objetos, espaços e pessoas. Portanto, é imprescindível oferecer informações claras que auxiliem na locomoção das pessoas, independente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas.

A colocação de placas indicativas com imagens e informações sobre os ambientes, piso tátil (Figura 2a) e iluminação adequada são recursos que podem atender esse aspecto.

Deslocamento, nesse contexto, é um termo que se refere à capacidade de qualquer pessoa se movimentar e ter acesso a diferentes locais, em percursos horizontais e verticais e também em todos os ambientes internos ou externos de um prédio, de forma independente, segura e confortável.

Para isso é necessário que os espaços a serem percorridos sejam livres de obstáculos, como latas de lixo, bancos, entre outras barreiras que dificultam a circulação de cadeirantes ou pessoas com mobilidade reduzida. A existência de rampas e/ou elevadores é imprescindível quando o deslocamento vertical é preciso (Figura 2b).

Figura 2 - Espaços acessíveis



a) Circulação com piso tátil



b) Rampa acessível em circulação externa

Fonte: Faccat (2024).

As condições de **uso** dos espaços estão diretamente relacionadas às características físicas dos equipamentos e mobiliários, bem como sua posição nos ambientes, possibilitando a utilização por todas as pessoas, com autonomia.

A substituição das maçanetas redondas por alavancas, banheiros adaptados, cadeiras, mesas e equipamentos (Figura 3a) que ofereçam conforto e

facilitem o uso dos estudantes com deficiência são exemplos de ações que tornam o uso dos espaços possível a todos.

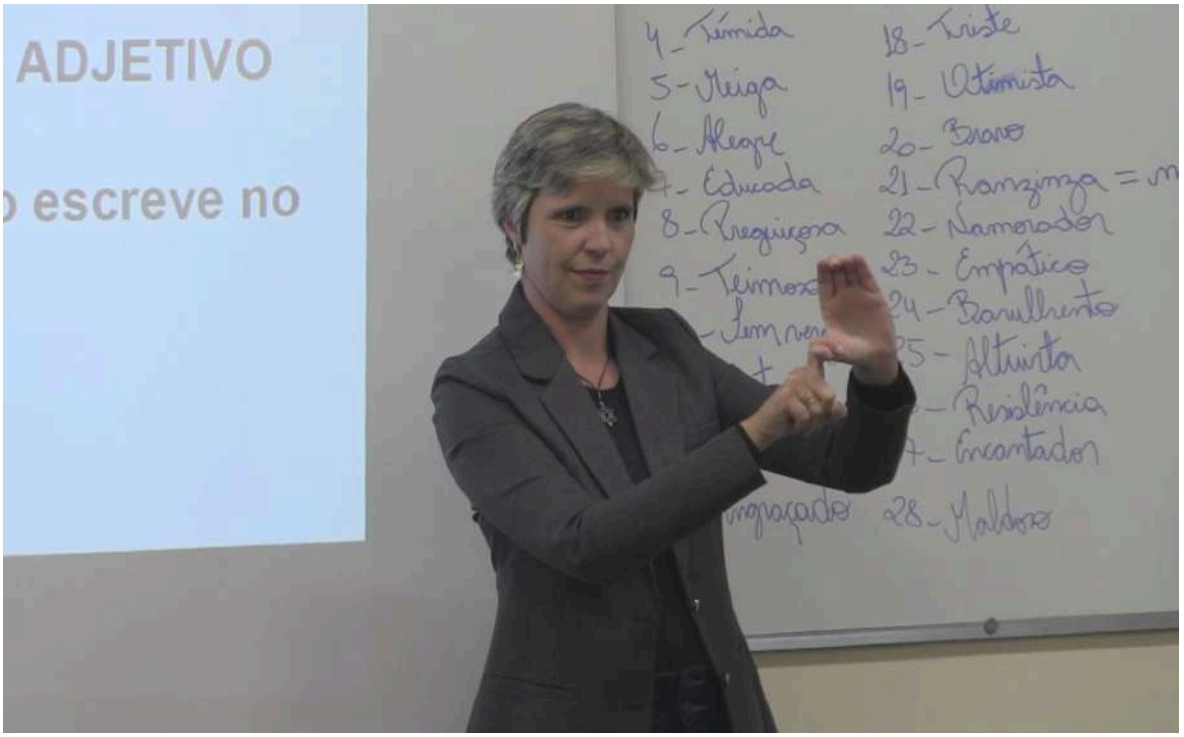
A **comunicação** nos ambientes é imprescindível para garantir a inclusão e a participação de todas as pessoas, para isso é necessário adotar medidas e recursos que facilitem a compreensão e interação de todos.

Intérpretes de Libras (Figura 3b), livros e materiais pedagógicos em braile, audiolivros, sinais e pictogramas, complementando informações escritas e o cuidado com a acústica dos ambientes são exemplos de uma boa comunicação.

Figura 3 - Mobiliário e comunicação acessível



a) Carteira escolar adaptada



b) Intérprete de LIBRAS

Fonte: (a) Unale (2024); (b) Unipampa (2024).

O Decreto nº 7.724/2012, que regulamenta a Lei nº 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI), tem como objetivo promover a transparência pública, garantindo o direito fundamental de acesso à informação por parte dos cidadãos. Esse dispositivo inclui diretrizes relacionadas à garantia de acesso à informação para pessoas com deficiência, orientando que órgãos e entidades públicas devem disponibilizar informações de forma acessível, considerando diferentes formatos e tecnologias assistivas que possibilitem a compreensão e a utilização das informações por esse público (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012).

Mesmo havendo legislação e orientações prevendo que todos os espaços devem possibilitar o acesso a todos, na prática, não é o que acontece. É comum encontrarmos locais inacessíveis para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, de forma independente. No ambiente escolar, não é diferente, encontramos espaços em diferentes situações relacionadas à acessibilidade.

É importante ressaltar que o conceito de Pessoa com Deficiência (PcD) é atribuído àquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode

obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Pessoa com Mobilidade Reduzida (PMR), ainda segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é considerada aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso.

É urgente que haja conhecimento da legislação e, mais do que isso, que esta seja colocada em prática, para que consigamos reduzir a distância entre o que está escrito e o que acontece na prática. Para tal, propõe-se a realização de uma atividade formativa prática, utilizando diferentes recursos.

3.4 Barreiras Arquitetônicas no Ambiente Escolar

Segundo Carvalho (1999), barreiras podem ser entendidas como obstáculos físicos, atitudinais, sociais ou comunicacionais que limitam a participação das pessoas com deficiência em diferentes aspectos da vida cotidiana. Quando se fala em acesso à educação, sabemos que muitas barreiras ainda precisam ser eliminadas para que se tenha uma escola inclusiva de fato.

Como objeto deste estudo, trazemos para a discussão as barreiras arquitetônicas, embora tenhamos consciência da importância de eliminação de barreiras de toda ordem, principalmente a barreira atitudinal, raiz de todas as barreiras, muitas vezes a mais difícil de perceber. Para que possamos transpor barreiras, é necessário informação, conhecimento e quebra de preconceitos.

Elementos naturais ou construídos podem ser considerados barreiras, desde que dificultem ou impeçam a realização de atividades de forma independente, a todas as pessoas. Uma árvore ou um poste (Figura 4a), por exemplo, podem ser considerados barreiras, pois tornam a circulação mais estreita, impedindo ou dificultando a passagem de uma cadeira de rodas. Outro exemplo, pode ser o de uma rampa que não cumpre o seu objetivo, terminando em uma escada (Figura 4b).

Figura 4 - Barreiras no espaço urbano

	
a) Árvores em passeio público	b) Rampa terminando em degraus

Fonte: (a) Ciência, Tecnologia e Ambiente (2009); (b) Idealista (2015).

No trajeto que leva até a escola, muitas vezes, são encontrados inúmeros desafios por quem precisa se deslocar com uma cadeira de rodas ou que tenha mobilidade reduzida. Desde a localização até às condições da rua de acesso à escola, interferem.

Vale enfatizar que o *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível!* (DISCHINGER et al., 2009), indica a localização da escola, em zona rural ou urbana, em lote de meio de quadra ou em esquina, como condicionantes que têm relação direta com o fluxo de carros e pedestres. Também a rua em frente à escola que pode apresentar parada de ônibus, faixa de pedestre, semáforo e outros elementos, como lixeiras, floreiras, telefones públicos e placas de trânsito, que podem ser determinantes para dificultar ou facilitar o acesso.

Escolas localizadas em ruas muito inclinadas (Figura 5), com calçadas sem pavimentação ou com buracos e outros obstáculos, atrapalham a circulação não só de cadeirantes, mas de todas as pessoas.

Figura 5 - Escola localizada em rua muito inclinada



Fonte: Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (2009).

No ambiente escolar, desde a entrada pelo portão ou porta de acesso, passando por pátios e circulações, escadas (Figura 6a), portas e corredores estreitos (Figura 6b), rampas inadequadas (Figura 6c) e a falta de sinalização tátil, são barreiras arquitetônicas que dificultam ou impossibilitam o acesso e a participação plena de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O desafio está em identificar as barreiras existentes e, para isso, é necessário conhecimento sobre o tema.

Figura 6 - Exemplos de barreiras no ambiente escolar



a) Escadaria - sem acesso para cadeirantes

	
b) Portas estreitas nos banheiros	c) Rampa improvisada, sem segurança

Fonte: (a) Sem barreiras (2015); (b) FAPERJ (2019); (c) Cadeira Voadora (2019).

Como vimos nas imagens apresentadas na Figura 6, muitos são os obstáculos encontrados, tanto no espaço urbano, como no ambiente escolar. Tentativas de adaptações inadequadas, muitas vezes, maquiam barreiras existentes, inviabilizando o acesso e uso de forma autônoma.

A promoção de momentos formativos voltados à compreensão da importância da eliminação de barreiras arquitetônicas é uma medida essencial para a efetivação do direito à acessibilidade e à participação plena nos diferentes espaços sociais. As barreiras físicas, como desníveis, ausência de rampas, portas inadequadas, sanitários não adaptados e sinalizações insuficientes, limitam a circulação e comprometem a autonomia das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, configurando-se como fatores de exclusão.

Nesse contexto, momentos formativos possibilitam a ampliação do conhecimento acerca da legislação vigente, dos princípios do desenho universal (DU) e das normas técnicas de acessibilidade, ao mesmo tempo em que fortalecem o compromisso com a inclusão. Ao sensibilizar gestores, profissionais e comunidade para a identificação e superação desses obstáculos, as formações contribuem para a transformação dos espaços em ambientes mais seguros, equitativos e socialmente responsáveis, assegurando o acesso e a permanência com dignidade.

Nessa premissa, é fundamental o uso de diversos recursos, procurando contemplar diferentes perfis de aprendizagem. Ao trazer os princípios do DUA para o contexto desta pesquisa, reforça-se a importância de considerar a diversidade humana como ponto central. As dinâmicas propostas exemplificam a diversificação de estratégias para compreender barreiras e propor soluções inclusivas. Assim, essa pesquisa busca sensibilizar os participantes por meio de múltiplas formas de interação e análise, promovendo uma conscientização coletiva sobre acessibilidade e inclusão.

3.3 Uso de Maquetes como Material Didático

O uso de maquetes como material didático vem sendo defendido por diversos autores, enfatizando a sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caminho, as maquetes vêm sendo usadas como recursos que facilitam a visualização e o entendimento, permitindo explorar aspectos que seriam mais difíceis de compreender por meio de desenhos técnicos, diagramas e/ou descrições textuais, em consonância com Celani (2003), que destaca o potencial das representações tridimensionais para favorecer a visualização e a compreensão do espaço.

“É impossível pensar em maquetes sem mencionar grandes nomes da arquitetura de todos os tempos, a exemplo de Antoni Gaudí, Oscar Niemeyer, Frank Gehry e Zaha Hadid, entre tantos outros”, diz Vieira (2022), colunista do Blog *Archtrends*. A utilização de maquetes na arquitetura vem desde a antiguidade, onde modelos em miniaturas eram produzidos por arquitetos e mestre de obras, utilizando seus conhecimentos em carpintaria, usando barro, madeira e diversos outros materiais para chegar a forma desejada (Figuras 7a e 7b).

Figura 7 - Maquetes antigas encontradas por arqueólogos

	
a) “Casa da Alma” em terracota com pátio de oferendas e canal para escoamento de libações, Império Médio, c. 1900 a.C	b) Edificação palaciana de Arkhanes, Creta. Datação: Minóico Médio (1.700-1.630 a.C)

Fonte: (a) Curadores do Museu Britânico, Londres, Inglaterra; (b) Wolfgang Sauber (2025).

As maquetes tiveram diferentes funções, ao longo da história. Segundo o blog da Academia Brasileira de Arte - ABRA (2024), um dos aspectos interessantes da maquete é a versatilidade na hora de criá-la, pela possibilidade de serem confeccionadas com diferentes materiais, de acordo com a disponibilidade.

Muitos profissionais da área da arquitetura não abrem mão do uso da maquete para o estudo em 3D de seus projetos. Essa importante ferramenta auxilia na busca de soluções e a tomar decisões em relação aos espaços, volumetria, materiais e até em relação à orientação solar, durante o desenvolvimento do projeto. É comum vermos maquetes em estandes de vendas de empreendimentos, comerciais e residenciais, pois facilita a visualização. Em geral, a representação de cores e texturas é bem fiel para melhor entendimento do público interessado (Figura 8a).

Com o avanço das tecnologias digitais a visualização 3D ganha novas possibilidades, o que tem impactado de forma significativa as práticas educacionais, ampliando os recursos disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, destacamos a maquete eletrônica, que consiste em um modelo digital tridimensional utilizado para representar, analisar e simular espaços e projetos. As maquetes eletrônicas (Figura 8b) são desenvolvidas por meio de softwares de modelagem 3D e ferramentas de renderização, permitindo a

representação detalhada dos espaços e a simulação de elementos como materiais, iluminação e interação com o entorno (SILVESTRE, 2018).

Figura 8 - Exemplos de maquetes



a) Maquete física - Empreendimento imobiliário em Minas Gerais



b) Maquete eletrônica de residência - Studio Haus

Fonte: (a) GUIMARÃES (2013) ; (b) STUDIO HAUS (2019) .

De acordo com Celani (2003), os meios digitais ampliam as possibilidades

de representação gráfica, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e favorecendo a compreensão de aspectos espaciais e projetuais. Diferentemente da maquete física, a versão eletrônica permite modificações rápidas e análises simultâneas, contribuindo para maior flexibilidade no desenvolvimento das atividades. Mais do que um recurso visual, a maquete eletrônica promove aprendizagem ativa, crítica e inclusiva, por atender diferentes perfis de aprendizagem e necessidades específicas, contribuindo para a formação de sujeitos mais preparados para os desafios contemporâneos.

Diante do que foi exposto até aqui, apresentaremos a seguir a metodologia de pesquisa adotada para a investigação proposta. A pesquisa desempenha um papel fundamental no avanço da sociedade, contribuindo para a geração de conhecimento, inovação e resolução de problemas. Sua importância abrange múltiplas dimensões, impactando desde o desenvolvimento individual até mudanças estruturais em diversas áreas.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A Figura 9, a seguir, mostra o caminho percorrido no desenvolvimento da presente pesquisa.

Figura 9 - Metodologia da Pesquisa - Fluxograma



Fonte: Autora (2026).

Neste capítulo apresentaremos o tipo, sujeitos e campo de pesquisa. Falaremos, também, sobre os instrumentos utilizados para a produção de dados e a forma como foi feita a análise dos dados coletados. Para dar início ao projeto, foi realizada uma busca na literatura, com o objetivo de analisar os estudos já realizados sobre o tema, tanto no que tange à observação da acessibilidade

arquitetônica dos espaços, como a forma que essa situação é percebida pelas pessoas que os frequentam, passando ainda por uma análise feita nas decisões judiciais, para garantia desse direito. A seguir falaremos do tipo de pesquisa realizada.

4.1 Tipo de Pesquisa

A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente trabalho é a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que visa transformar a realidade social por meio de um processo participativo e colaborativo entre pesquisadores e membros da comunidade envolvida.

Tendo como finalidade o envolvimento ativo dos sujeitos da pesquisa, consideramos essa abordagem metodológica como a mais adequada. Toledo e Jacobi (2013) destacam que a pesquisa-ação revela-se altamente apropriada para a área da educação, pois ambos os processos compartilham o objetivo de promover a autonomia dos indivíduos, através da construção dialogada de conhecimentos, do incentivo a práticas cidadãs e da busca participativa por soluções para os desafios enfrentados. Por ser dinâmica, promovendo aprendizado contínuo e transformação social dos participantes, possibilita que tenham um papel ativo na construção de soluções.

A pesquisa-ação como um processo interativo, requer flexibilidade, colaboração e comprometimento para alcançar mudanças significativas. A seguir, na Figura 10, apresentamos as etapas da pesquisa-ação.

Figura 10 - Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Autora (2026).

A Figura 10 traz as etapas desenvolvidas na presente pesquisa, relacionadas com as fases da pesquisa-ação, iniciando pela fase exploratória, com a revisão de literatura acerca do tema, e logo após passando para a etapa de planejamento, com a definição da metodologia e dos recursos utilizados, para a organização da ação. Colocando em prática, passamos pela aplicação da atividade, iniciando pelo grupo piloto, avaliando a metodologia e os recursos utilizados, para realizar os ajustes necessários após a análise feita. Após, realizamos a atividade com a equipe gestora da escola, coletando os dados para realizar a análise e discussão dos resultados obtidos, buscando assim respostas para a questão inicial da pesquisa. Conforme Thiollent (1986), “a pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia do conhecer e do agir”, atendendo os objetivos deste trabalho.

4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada com 7 (sete) participantes, 6 (seis) professoras integrantes da Equipe Gestora e 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma Escola da Rede Estadual, pertencente à 13ª Coordenadoria Regional de Educação, situada no município de Aceguá, a Escola Estadual de Ensino Médio Barão de Aceguá, visando investigar qual é a concepção que esta tem sobre acessibilidade espacial.

O município de Aceguá, situado no Rio Grande do Sul, faz fronteira com a homônima cidade de Aceguá, no Uruguai. Conta com cinco escolas, distribuídas entre a zona urbana e rural. Destas, duas escolas localizam-se na sede do município, uma pertencente à rede municipal, atendendo alunos do Ensino Fundamental e que foi construída no início dos anos 2000.

A outra escola, E.E.E.M. Barão de Aceguá, faz parte da rede estadual de ensino e foi criada e instalada no prédio atual em 1941, época em que não havia preocupação ou consciência sobre a importância da acessibilidade, sendo este um dos critérios utilizados para elencá-la como objeto deste estudo, sendo também local em que a pesquisadora atua como professora. O imóvel, originalmente utilizado como residência, foi doado pela família Peres, que havia comprado do Barão de Aceguá, proprietário inicial das terras, para a implantação da escola. Hoje o local já passou por algumas reformas, ampliações e adequações. Abaixo apresentaremos fotos da escola em 4 (quatro) momentos (Figura 11a, 11b, 11c e 11d).

Figura 11 - Fotografias da escola em diferentes períodos.

<table>
<tr><td></td><td>
</td></tr>
<tr><td>a) Escola em 1990</td><td>b) Escola em 2012</td></tr>
<tr><td>
</td><td></td></tr>
<tr><td>c) Acesso principal da Escola - 2019</td><td>d) Escola em 2022</td></tr>
</table>

Fonte: (a) Acervo da Escola (1990); (b) Blog da Escola (2012); (c) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (2019); (d) Facebook da Escola (2022).

Nas imagens apresentadas na Figura 11, podemos observar que a escola está implantada em um terreno amplo, com desnível em relação à rua de acesso e lateral, já tendo passado por ampliações e adequações ao longo dos anos.

Antes da aplicação com a equipe gestora da escola e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi realizada uma atividade com um grupo piloto, composto por alunos dos cursos técnicos e professores da Escola Municipal de Educação Profissional Dr. Antenor Gonçalves Pereira - Geteco Técnico, durante a XV Semana Técnica Municipal, promovida por esta instituição de 02 a 06 de junho de 2025, para aferir a aplicabilidade e relevância dos recursos para a investigação desejada.

Posteriormente, as participantes, integrantes da equipe gestora da E.E.E.M. Barão de Aceguá e professora do AEE, foram convidadas a participar da pesquisa, sendo-lhes garantido o anonimato. Àquelas que aceitaram foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a continuidade do estudo (Apêndice A). Além disso, à diretora da escola foi solicitada a assinatura do Termo de Autorização da Instituição Coparticipante (Anexo A). Destaca-se que a presente pesquisa está vinculada a um estudo maior, intitulado “Tertúlias Inclusivas do Pampa: Investigando e Valorizando a Educação Inclusiva no Pampa”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa, sob o CAAE nº 90602725.0.0000.5323. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados questionários, aplicados em 2 (dois) momentos da oficina, formulários para anotação de observações dos participantes, durante as atividades e as anotações no diário de bordo da pesquisadora.

4.3 Aplicação da atividade com o grupo piloto

A aplicação da atividade com o grupo piloto, favoreceu a análise dos recursos utilizados e possibilitou a realização de ajustes, além de contribuir para ampliar o conhecimento dos participantes sobre o assunto. Por contar com 16 (dezesseis) pessoas de diferentes áreas de atuação, alguns já atuando no mercado imobiliário, outros em áreas administrativas e no comércio, mas com o mesmo objetivo, se preparar para atuar como administradores e corretores de imóveis, trouxe contribuições valiosas para o estudo e o desenvolvimento com o grupo focal que ocorreu meses depois dessa ação.

A atividade foi realizada na Escola Municipal de Educação Profissional Dr. Antenor Gonçalves Pereira - Geteco Técnico, em formato de oficina e foi composta de vivências práticas e momentos de reflexão e construção de conhecimento, para isso foi elaborada uma sequência de atividades, iniciando por estarem distribuídos em uma roda, para fazermos as apresentações (Figura 12), onde enfatizamos sobre a importância das questões relacionadas ao tema e investigamos o conhecimento dos participantes sobre o assunto. A oficina teve início com uma pergunta-chave: **"O que acessibilidade arquitetônica significa para vocês? E o que consideram barreiras?"** As primeiras respostas evidenciaram uma compreensão restrita a rampas e banheiros adaptados.

Figura 12 - Roda de conversa inicial e apresentações



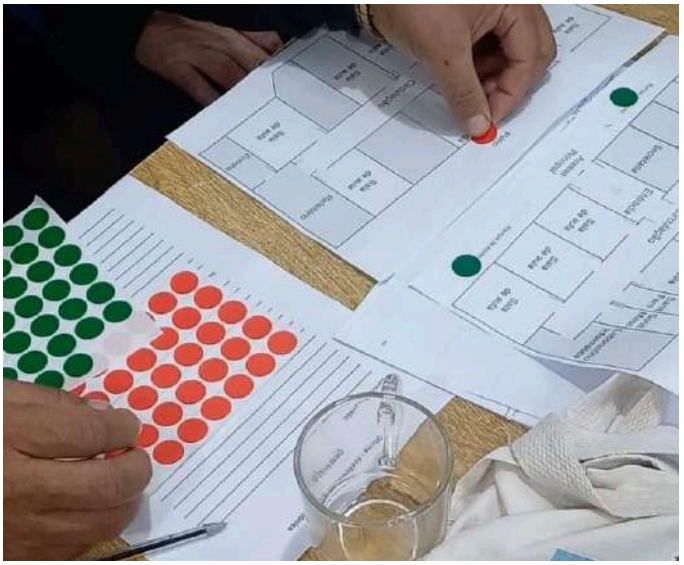
Fonte: Autora (2025).

Após, foi realizada uma apresentação do tema em slides e, em seguida, conversou-se sobre a legislação vigente, em especial a NBR 9050/2020, Lei nº 13.146/2015 (LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e o *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!* (DISCHINGER et al., 2009).

O momento foi marcado por um debate sobre outras barreiras, antes não percebidas, como a falta de pisos táteis, iluminação insuficiente e pisos inadequados.

Após, os participantes foram divididos em 2 (dois) grupos e receberam croquis do prédio, elaborados pela pesquisadora, contemplando todos os espaços internos e acessos (dois pavimentos), um conjunto de etiquetas vermelhas e verdes, para serem utilizadas como sinalização nos croquis, indicando as barreiras (etiquetas vermelhas) e rotas acessíveis (etiquetas verdes) e um formulário (Apêndice B) com espaço para anotações, antes de iniciarem o percurso, percorrendo todos os espaços da escola, em aproximadamente 10 (dez) minutos, e anotando suas observações. Posteriormente, retornaram aos seus grupos, onde foram orientados a sinalizar com as etiquetas os locais onde encontraram barreiras (etiquetas vermelhas) e as rotas acessíveis (etiquetas verdes), socializando suas percepções (Figura 13a e 13b).

Figura 13 - Socialização e registro das percepções nos grupos

	
a) Socialização nos grupos	b) Etiquetas, croqui e folha de anotações

Fonte: Autora (2025).

A Figura 13 mostra o momento de debate em um dos grupos e a marcação no croqui, registrando as percepções do grupo.

Dando sequência à atividade os participantes foram convidados a realizar novamente o percurso, que durou aproximadamente 20 (vinte) minutos, desta vez

com voluntários, procurando aproximá-los das condições enfrentadas por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Foi feito o convite e 2 (duas) participantes se propuseram a participar, fazendo uso de uma cadeira de rodas, venda e bengala (Figura 14a e 14b).

Figura 14 - Percurso com simulação - grupo piloto

	
a) Passeio público - acesso à escola	b) Sala da supervisão

Fonte: Autora (2025).

A Figura 14 ilustra 2 (dois) momentos do percurso, realizado com uma voluntária utilizando a cadeira de rodas e outra utilizando venda e bengala, enquanto o restante do grupo acompanhou auxiliando e registrando suas percepções.

Após, retornaram à sala para, novamente, registrarem suas percepções nos croquis com as etiquetas verdes e vermelhas, substituindo e/ou acrescentando, onde acharam necessário, nesse momento ocorreu um novo debate e explanação das observações vivenciadas.

A seguir, no Quadro 3, apresentamos a síntese das etapas desenvolvidas na oficina acima descrita com o grupo piloto.

Quadro 3 - Etapas da oficina com o grupo piloto.

Etapa	Descrição da Atividade	Objetivo	Instrumentos/ Recursos
1. Introdução / Problematização	Apresentação do tema com perguntas disparadoras sobre acessibilidade arquitetônica e barreiras	Levantar conhecimentos prévios e percepções iniciais	Perguntas orientadoras
2. Fundamentação Teórica	Apresentação sobre legislação e conceitos (NBR 9050, LBI, *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas*)	Subsidiar teoricamente a atividade	Slides, debate
3. Vivência Prática Inicial	Percurso pela escola com observação dos espaços	Identificar barreiras e acessibilidade no ambiente real	Roteiro de percurso, folha de registro
4. Análise em grupos (Croqui)	Marcação de barreiras e acessos no croqui com etiquetas	Sistematizar percepções do grupo	Croqui, etiquetas verdes e vermelhas
5. Vivência com Simulação	Percurso com uso de cadeira de rodas e venda	Aproximar das condições enfrentadas por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.	Cadeira de rodas, venda, bengala
6. Registro e Revisão	Revisão das anotações e marcações com base na vivência	Refinar a análise dos espaços	Formulário (Apêndice B), Croqui
7. Discussão e Reflexão Coletiva	Roda de conversa sobre as percepções e problemas encontrados	Promover análise crítica	Debate em grupo

Fonte: Autora (2026).

Depois da realização da oficina com o grupo piloto, com as etapas

demonstradas no Quadro 3, foi feita a análise da metodologia e dos recursos utilizados, para que fosse realizado o planejamento e elaboração do roteiro da atividade com o propósito de ser realizada, desta vez, com a equipe gestora da E.E.E.M. Barão de Aceguá, aqui denominada como grupo focal, nesta etapa observou-se que alguns recursos precisariam ser substituídos, para a obtenção de resultados mais fidedignos.

Na reestruturação da ação, o croqui da escola, que foi utilizado na oficina piloto para a sinalização das barreiras e rotas acessíveis, deu lugar à Planta Baixa da E.E.E.M. Barão de Aceguá, incluindo todos os espaços construídos e as áreas externas da escola, durante a aplicação da pesquisa com a equipe gestora, trazendo maior fidedignidade às marcações realizadas. Como a escola onde foi aplicada a pesquisa faz parte da rede estadual de ensino, da qual a pesquisadora faz parte como professora, foi feito o contato com a Coordenadoria Regional de Obras Públicas - CROP, solicitando as plantas da escola, sendo prontamente atendida.

Outra alteração significativa na metodologia, foi a inclusão da maquete eletrônica da escola, como recurso utilizado na oficina com a equipe gestora, visto que a maquete possibilitou revisitar os espaços para conferir o que foi observado durante o percurso.

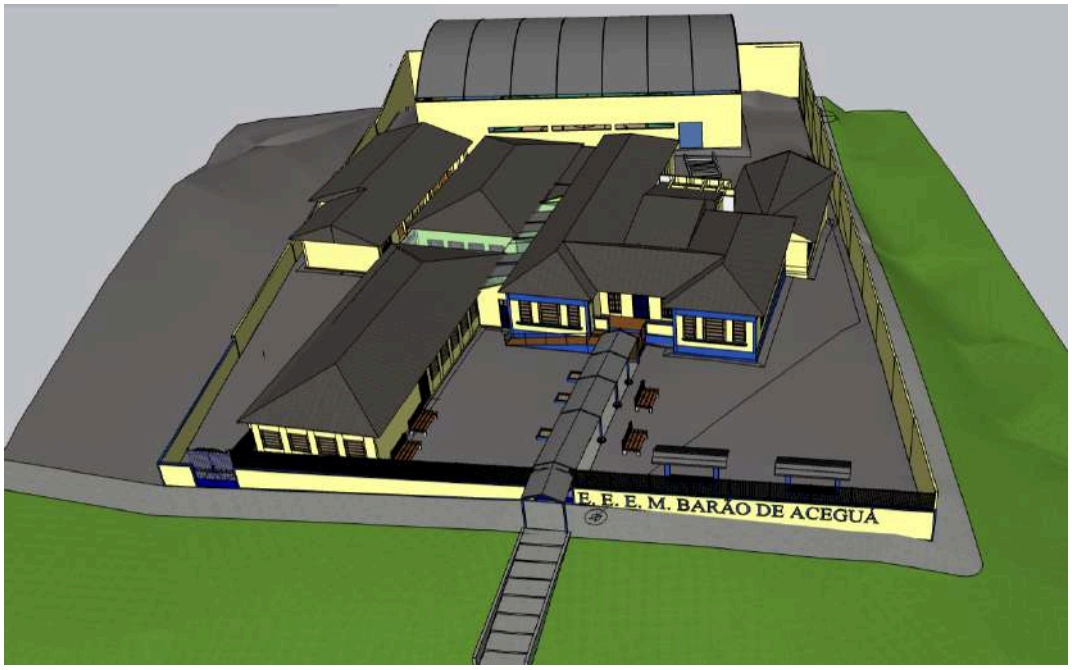
Os formulários impressos, disponibilizados para as anotações sobre barreiras e rotas acessíveis, tiveram o acréscimo do item “Possíveis soluções”, além de ser disponibilizada uma folha de anotações para o trajeto inicial. E, por fim, foi solicitado que as participantes respondessem 2 (dois) questionários, no início e ao final da oficina, com o objetivo de investigar a percepção do grupo antes e depois de participar da atividade.

4.4 Desenvolvimento da Maquete Eletrônica

Com base nas plantas atualizadas da escola e no levantamento feito *in loco,* com o auxílio de um profissional especializado, foi elaborada a maquete eletrônica, contemplando todos os espaços internos e externos da escola, incluindo os acessos e desníveis do terreno.

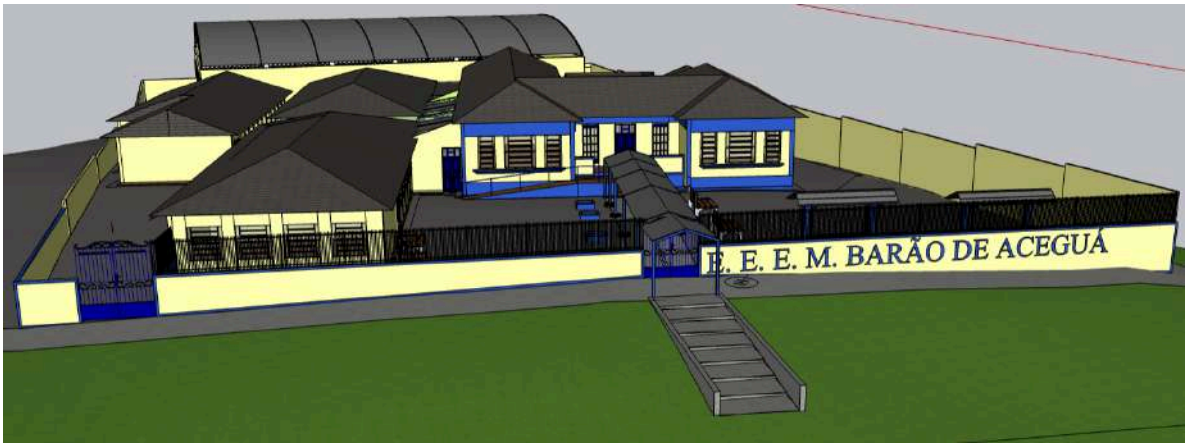
O desenvolvimento do modelo 3D foi realizado por meio do *software SketchUp*[1], a partir da análise criteriosa das plantas baixas, do levantamento topográfico e do levantamento fotográfico do local. Esses materiais técnicos serviram como base fundamental para a construção fiel da volumetria e das proporções do projeto, garantindo coerência entre a proposta digital e as condições reais do terreno (Figura 15a, 15b, 15c, 15d, 15e, 15f e 15g).

Figura 15 - Imagens geradas a partir da maquete eletrônica



a) Vista aérea do terreno

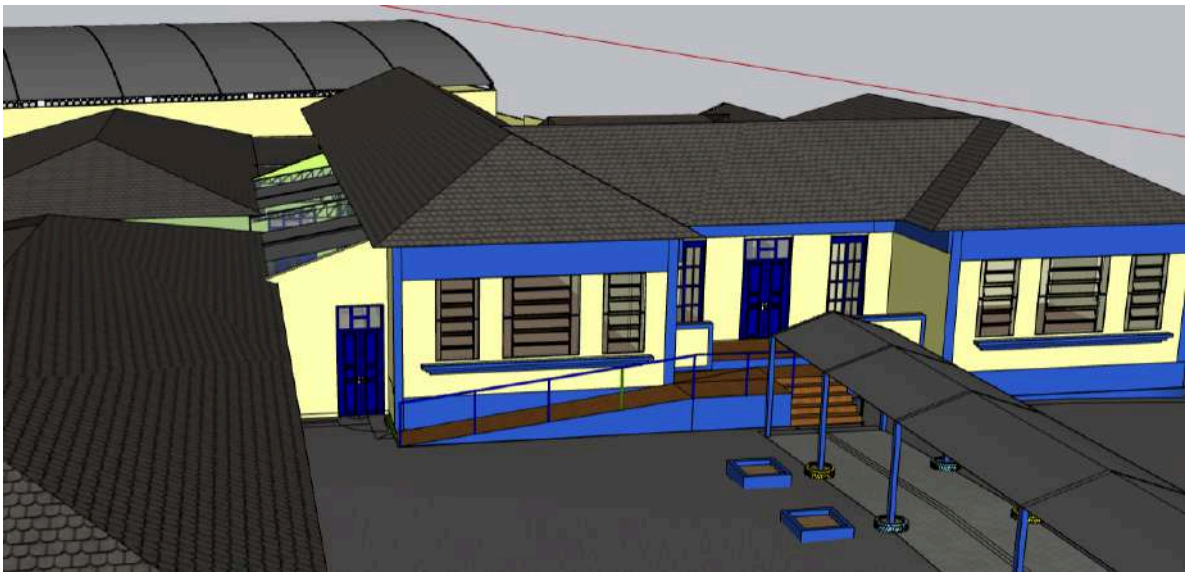
[1] O SketchUp é um software de modelagem tridimensional utilizado para criar, visualizar e editar projetos em 3D de forma simples e intuitiva, aplicado nas áreas de arquitetura, design, engenharia e educação, permitindo a construção de maquetes eletrônicas que facilitam a representação, análise e compreensão dos espaços.



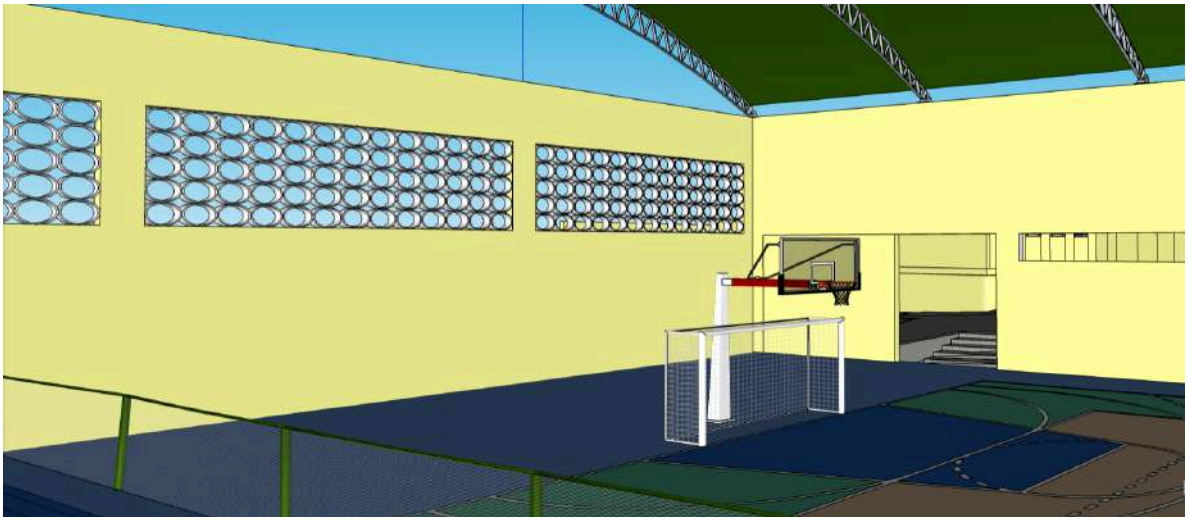
b) Vista frontal



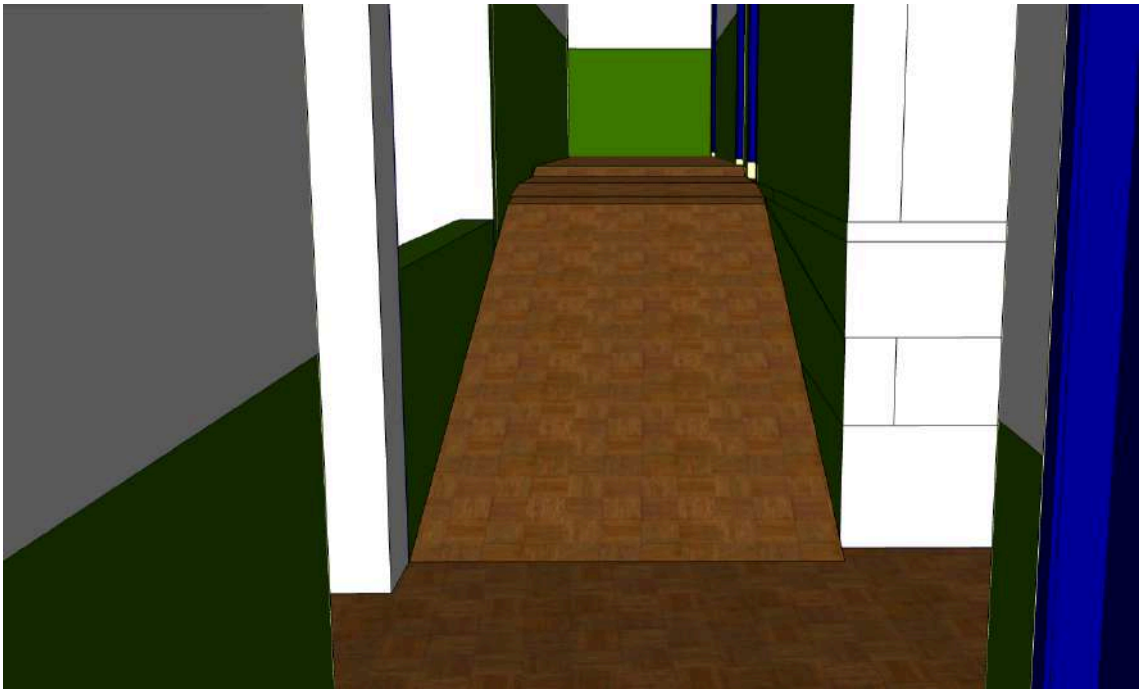
c) Perspectiva com desníveis laterais



d) Pátio interno com acessos principais



e) Vista interna da quadra, com acesso principal



f) Vista interna - rampa no corredor de acesso às salas, refeitório e pátio



g) Vista interna - acesso à secretaria

Fonte: Autora (2025).

Após a finalização do modelo 3D, ilustrado na Figura 15, procedeu-se à etapa de ambientação, renderização e produção audiovisual no *software Lumion*[2]. Nesse estágio, foram aplicadas texturas, materiais, iluminação e elementos paisagísticos, com o propósito de conferir maior realismo às imagens (Figura 16a, 16b, 16c, 16d, 16e e 16f).

Figura 16 - Imagens geradas a partir da produção audiovisual



a) Acesso ao portão de entrada



b) Acesso coberto - pátio da frente

[2] O Lumion é um software de renderização que transforma modelos tridimensionais em imagens e vídeos realistas, usado nas áreas de arquitetura e design para visualizar projetos com iluminação, materiais, paisagens e animações, facilitando a apresentação e compreensão dos espaços.

	
c) Rampa de acesso à porta de entrada	c) Corredor de acesso às salas
	
d) Pátio interno e acesso ao auditório	e) Acesso principal à quadra
	
e) Vista do pátio da frente	f) Vista superior

Fonte: Autora (2025).

4.5 Aplicação da pesquisa com a Equipe Gestora

Após a organização dos recursos, partimos para a realização da ação com o grupo focal, equipe gestora e professora do Atendimento Educacional Especializado da escola, totalizando 7 (sete) participantes. A oficina foi conduzida seguindo uma sequência de atividades, assim como na oficina piloto, no entanto fazendo as alterações apresentadas anteriormente, no item 4.3.

Ao iniciar a oficina, o assunto foi introduzido com a mesma pergunta feita

anteriormente no grupo piloto: **“O que acessibilidade arquitetônica significa para vocês? E o que consideram barreiras?”**. Então, foi solicitado que respondessem um questionário inicial, através do aplicativo “Formulário Google” (Apêndice C), disponibilizado através de um QR Code, com o intuito de verificar o conhecimento inicial do grupo sobre o tema, contendo os questionamentos elencados no Quadro 4.

Quadro 4 - Questionamentos do Formulário 1

1	Nome:
2	E-mail:
3	Função/atuação: □ Diretora □ Vice-diretora □ Supervisora □ Orientadora □ Professora AEE □ Outro: _____
4	Tempo de atuação na escola: □ Menos de 1 ano □ De 1 a 5 anos □ De 6 a 10 anos □ Mais de 10 anos
5	O que você entende por Acessibilidade Arquitetônica?
6	Quando você ouve a expressão Acessibilidade Arquitetônica, quais imagens ou ideias vêm à sua mente?
7	Na sua escola os espaços físicos são acessíveis para todas as pessoas? □ Sim, totalmente acessíveis □ Parcialmente acessíveis □ Pouco acessíveis □ Não são acessíveis

Fonte: Autora (2026).

Essa ação buscou responder um dos objetivos da pesquisa, que é o de investigar a percepção inicial que os participantes têm sobre acessibilidade arquitetônica. Os dados obtidos com o Formulário 1 permitiram identificar tanto as barreiras quanto os elementos facilitadores observados pelos participantes,

promovendo uma discussão fundamentada sobre a acessibilidade

Após, realizando uma apresentação sobre o tema, conversou-se sobre a legislação vigente, em especial a NBR 9050/2020, Lei nº 13.146/2015 (LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e o Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível! (Dischinger et al., 2009), o que gerou um breve debate. Depois, as participantes foram convidadas a realizar o percurso completo, desde a chegada na escola, passando por todos os ambientes, incluindo salas de aula, refeitório, sanitários, secretaria, salas do setor administrativo, biblioteca, auditório, pátio e quadra, levando aproximadamente 15 (quinze) minutos.

Para que pudessem fazer o registro das percepções iniciais, foi entregue uma folha com espaço para anotações a cada pessoa do grupo (Apêndice D). O grupo percorreu os espaços, fazendo comentários entre si, e realizando suas anotações (Figura 17a e 17b), enquanto a pesquisadora também registrava suas observações dessa ação prática.

Figura 17 - Percurso inicial - Equipe gestora

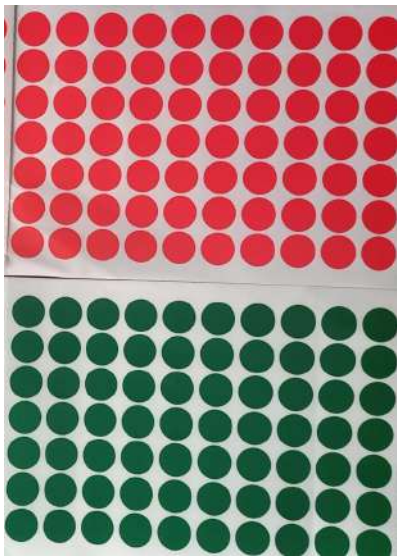
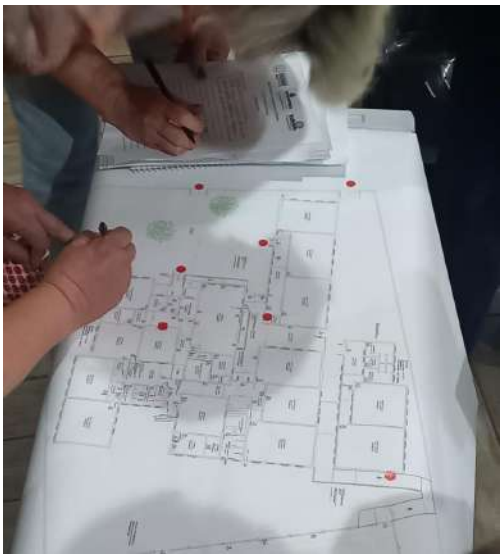
	
a) Desnível do passeio público para a rua	b) Passeio público

Fonte: Autora (2025).

A seguir, o grupo retornou para a sala, onde lhes foi apresentada a planta baixa da escola (escala 1:100), contemplando todos os ambientes, acessos e circulações, que encontrava-se em uma mesa grande, para que pudessem circular ao redor. Neste momento foi pedido que se dividissem em 2 (dois) grupos, para a

etapa seguinte. Cada grupo recebeu etiquetas adesivas verdes e vermelhas, para sinalização das barreiras ou pontos de atenção e rotas ou espaços acessíveis identificados no percurso, sendo solicitado que realizassem a sinalização na Planta Baixa, socializando suas percepções com as colegas de grupo, identificando com o número do seu grupo (Figura 18a e 18b).

Figura 18 - Etiquetas e Planta Baixa

	
a) Etiquetas para sinalização	b) Planta Baixa para marcações

Fonte: Autora (2025).

Ao considerarem finalizadas as marcações na planta baixa, como mostra a figura 18, os grupos foram convidados a acompanhar a pesquisadora até a frente da escola para que realizasse novamente o percurso, dessa vez contando com 2 (duas) voluntárias, uma delas usando uma cadeira de rodas e outra participante utilizando uma venda e bengala, com o propósito de aproximar da situação vivenciada por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o restante do grupo acompanhou auxiliando e fazendo suas anotações, enquanto a pesquisadora registrava em fotos o que estava sendo apontado. O trajeto teve início na rua da frente da escola, onde os recursos tinham sido deixados, propositalmente, para que o grupo começasse o trajeto a partir dali (Figura 19a, 19b, 19c, 19d, 19e e 19f).

Figura 19 - Percurso com simulação - Equipe gestora

		
a) Iniciando o percurso	b) Acesso à calçada - com ajuda	c) Corredor de acesso principal
		
d) Rampa para o acesso principal	e) Entrada Principal	f) Corredor de acesso às salas de aula, pátio e quadra

Fonte: Autora (2025).

Após a realização do percurso com o uso dos recursos, que levou aproximadamente 25 (vinte e cinco) minutos, como mostram as fotos da Figura 19, as participantes retornaram à sala onde lhes foi apresentado o vídeo mostrando um cadeirante percorrendo os ambientes também percorridos por elas, gerado a partir da maquete eletrônica da escola. Além disso, puderam percorrer de forma virtual todos os espaços da escola, na maquete eletrônica, podendo revisitar, observando

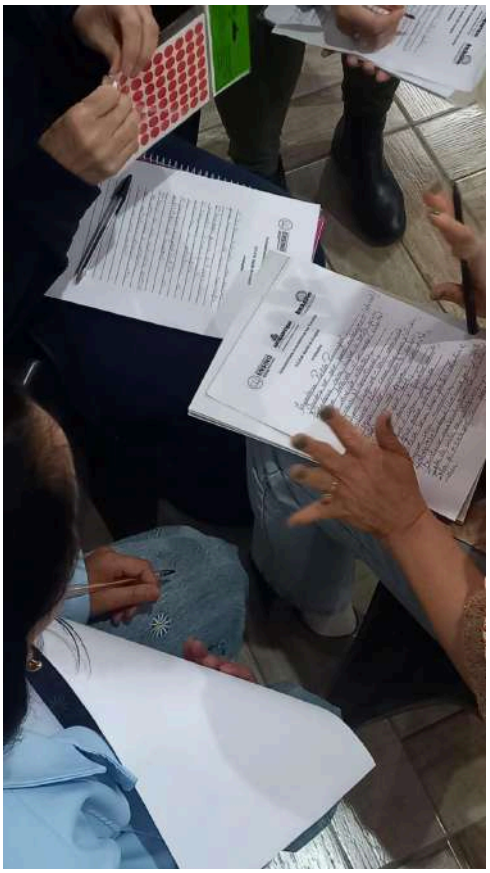
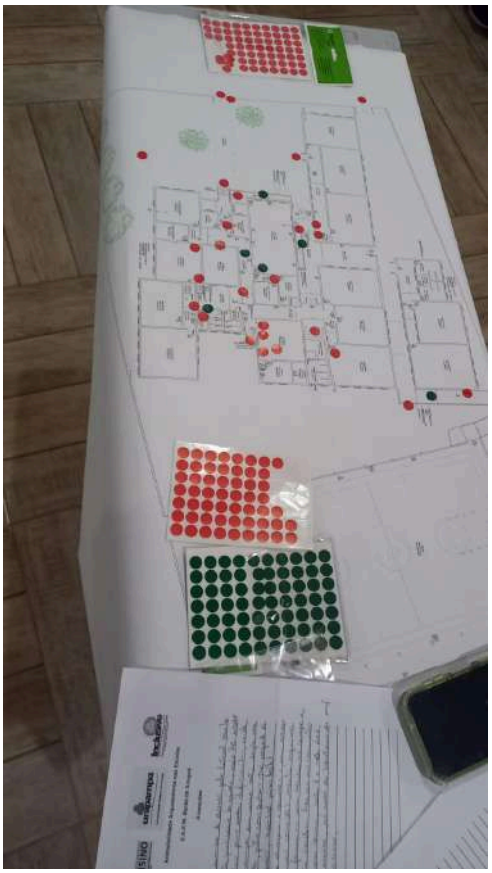
em 3D todos os locais e tirar dúvidas, ações implementadas após a análise feita da metodologia e recursos utilizados com o grupo piloto. Com isso, buscamos oferecer diferentes formas de visualização do espaço escolar, ampliando as possibilidades de observação e percepção.

Então, lhes foi entregue um formulário para anotarem o que observaram ao longo do trajeto, com espaço para o registro das barreiras encontradas, rotas e espaços considerados acessíveis e ainda um espaço para que pudessem apontar possíveis soluções, quanto ao trajeto percorrido (Apêndice E).

Na sequência, as participantes retornaram aos seus grupos, revisitaram suas anotações iniciais e as marcações feitas na planta baixa da escola, fazendo as alterações necessárias, de acordo com o que foi observado ao longo dos percursos, realizando os registros sobre as barreiras e rotas acessíveis encontradas (Figura 20a e 20b).

Durante essa etapa, a maquete eletrônica ficou à disposição para que pudessem consultar os espaços percorridos no trajeto, se necessário. A utilização da maquete eletrônica e da simulação virtual incorporou à metodologia a articulação entre diferentes formas de representação, possibilitando às participantes revisitar os espaços analisados, verificar elementos como inclinações e larguras e aprofundar a identificação de barreiras arquitetônicas. Esses recursos contribuíram para o refinamento das análises e para a construção de uma compreensão mais crítica sobre a acessibilidade no ambiente escolar.

Figura 20 - Registro das informações e marcações na planta baixa

	
a) Registro nos formulários	b) Revisão das marcações na planta baixa

Fonte: Autora (2025).

Durante todas as etapas da atividade, muitos comentários sobre o que perceberam foram surgindo nos grupos. Ao final das marcações e registros, ilustrados na Figura 20, uma roda de conversa possibilitou o debate sobre o que observaram e as percepções em cada trajeto realizado. Com isso, retomamos o momento formativo, com a apresentação dos elementos considerados como barreiras mais comuns encontradas nas escolas, fundamentadas na NBR 9050/2020 e no *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível!* (DISCHINGER et al., 2009), e, ao final, estabelecendo relação com o que foi observado nos percursos realizados (Quadro 5).

Quadro 5 - Problemas mais comuns relacionados às observações

Elementos	Conceito/Uso	Problemas mais comuns
Acesso principal	Entrada oficial destinada ao ingresso de todos	- Calçada sem pavimentação ou com buracos e degraus; - Caminho muito estreito ou amplo, sem limites definidos, sem piso tátil.
Circulações internas	Corredores e caminhos que levam aos ambientes	- Corredores muito estreitos; - Piso escorregadio, irregular ou em más condições; - Ausência de piso tátil direcional e de alerta; - Ausência de placas indicativas dos ambientes, saídas, escadas e rampas; - Vãos de abertura das portas muito estreitos; - Degrau na soleira das portas.
Escadas e rampas	Elementos para circulação vertical, conectando diferentes níveis	- Escadas muito estreitas, com dimensionamento fora das normas e diferentes alturas entre os degraus; - Ausência de rampas ou elevadores para as diferenças de níveis; - Rampa com inclinação acima do que é indicado nas normas; - Piso escorregadio e com falta de manutenção; - Ausência de piso tátil; - Ausência de corrimãos ou guarda-corpo;
Banheiros	Ambientes de circulação e permanência de alunos, professores, funcionários e equipe gestora	- Sanitários ou boxes acessíveis em locais com obstáculos no caminho; - Portas e espaço de circulação insuficientes para uma cadeira de rodas;
Refeitório	Ambientes de circulação e permanência de alunos, professores, funcionários e equipe gestora	- Mesa comunitária com cadeiras fixas, impedindo a aproximação de uma cadeira de rodas; - Balcão de refeições muito alto; - Espaço insuficiente para a circulação de uma cadeira de rodas nos corredores.
Dependências administrativas	Secretaria, sala de professores, sala da supervisão, orientação	- Ausência de placas indicativas, com fontes em tamanho e contraste adequado, com legenda também em

	e direção	braile; - Mobiliário e equipamentos mal localizados ou mal dimensionados, dificultando o alcance e a passagem de todos; - Ausência de rampas ou elevadores para as diferenças de níveis; - Espaço insuficiente para a circulação de uma cadeira de rodas nos corredores.
Caminhos externos	Pátio e circulações externas	- Piso escorregadio, quando molhado; - Pisos inadequados, desnivelados, com degraus ou alagadiços, impedindo a circulação de cadeira de rodas; - Pátio muito amplo, sem limites definidos e sem piso tátil direcional; - Ausência de grade de proteção em desníveis ou pavimentos elevados.
Quadra Coberta	Local destinado às aulas de Educação Física	- Ausência de rota acessível e piso tátil direcional para chegar até o local; - Ausência de sanitários e/ou vestiários acessíveis próximo à quadra de esportes.

Fonte: Autora (2025), adaptado de DISCHINGER et al. (2009).

O momento acima descrito e ilustrado no Quadro 5, oportunizou discussões acerca do tema, relacionando o que foi apresentado com o que observaram durante a atividade desenvolvida. Então, foi solicitado que, divididas nos grupos iniciais, retomassem o formulário recebido anteriormente, onde fizeram a anotação sobre barreiras e rotas acessíveis encontradas no trajeto, para registrar as “possíveis soluções” observadas e já comentadas pelas participantes ao longo de toda a oficina.

Depois, o grupo foi convidado a responder o segundo questionário, através do aplicativo “Formulário Google” (Apêndice F), disponibilizado através de QR Code, que trouxe as perguntas feitas inicialmente, acrescentando outras, com o objetivo de verificar as percepções das participantes após a realização da oficina, contendo os questionamentos que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6 - Questionamentos do Formulário 2

1	Nome:
2	E-mail:
3	Função/atuação: □ Diretora □ Vice-diretora □ Supervisora □ Orientadora □ Professora AEE □ Outro: _____
4	Tempo de atuação na escola: □ Menos de 1 ano □ De 1 a 5 anos □ De 6 a 10 anos □ Mais de 10 anos
5	O que você entende por Acessibilidade Arquitetônica?
6	Quando você ouve a expressão Acessibilidade Arquitetônica, quais imagens ou ideias vêm à sua mente?
7	Após participar da atividade proposta, você considera que na sua escola, os espaços físicos são acessíveis para todas as pessoas? □ Sim, totalmente acessíveis □ Parcialmente acessíveis □ Pouco acessíveis □ Não são acessíveis
8	Se na pergunta acima você não marcou a primeira alternativa, coloque aqui quais as barreiras encontradas.
9	Você teria sugestões para a eliminação das barreiras elencadas na pergunta acima? Quais?
10	Agradecemos sua participação e solicitamos que deixe suas considerações e contribuições sobre a atividade realizada.

Fonte: Autora (2026).

Os questionamentos apresentados no Quadro 6, desde a questão 1 (um) até a questão 6 (seis), foram contempladas tanto no formulário 1 (aplicado no início da oficina), como no formulário 2 (aplicado ao final da oficina). A questão 7 (sete) foi alterada buscando verificar a diferença entre as percepções no início e ao final da

atividade, e as questões 8 (oito), 9 (nove) e 10 (dez) foram acrescentadas.

Além dos questionários disponibilizados, foram produzidos registros em fotos e vídeo, de todas as etapas, realizando também anotações em um diário de campo, que, segundo Cachado (2021), oferece a possibilidade de registrar avanços e recuos, durante a pesquisa, acessando mais camadas de percepção sobre a realidade em estudo.

A combinação de diferentes instrumentos de coleta de dados buscou garantir uma abordagem abrangente e inclusiva, promovendo a reflexão sobre acessibilidade e suas implicações na organização espacial da escola. Os dados coletados servirão de base para recomendações concretas e fundamentadas, contribuindo para a construção de espaços educacionais mais acessíveis e inclusivos.

O Quadro 7 apresenta a síntese das etapas desenvolvidas na oficina com a equipe gestora e os ajustes realizados, após a análise da metodologia e dos recursos utilizados na oficina com o grupo piloto.

Quadro 7 - Metodologia e recursos da oficina com equipe gestora

Etapa	Descrição da Atividade	Objetivo	Instrumentos/ Recursos
1. Introdução / Problematização	Apresentação do tema com perguntas disparadoras sobre acessibilidade arquitetônica e barreiras	Levantar conhecimentos prévios e percepções iniciais	Perguntas orientadoras
2. Diagnóstico Inicial	**Aplicação de questionário inicial via QR Code**	**Identificar o conhecimento inicial dos participantes**	**Formulário Google (Apêndice C)**
3. Fundamentação Teórica	Apresentação sobre legislação e conceitos (NBR 9050, LBI, Manual de acessibilidade)	Subsidiar teoricamente a atividade	Slides, debate
4. Vivência Prática Inicial	Percurso pela escola com observação dos espaços	Identificar barreiras e acessibilidade no ambiente real	Roteiro de percurso, folha de registro (Apêndice D)

5. Análise em grupos (Planta Baixa)	**Marcação de barreiras e acessos em planta baixa com etiquetas**	**Sistematizar percepções do grupo**	**Planta baixa, etiquetas verdes e vermelhas**
6. Vivência com Simulação	Percurso com uso de cadeira de rodas e venda	Aproximar das condições enfrentadas por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.	Cadeira de rodas, venda, bengala
7. Simulação e percurso 3D	**Apresentação de vídeo gerado a partir da maquete eletrônica e realização do percurso virtual**	**Revisitar os locais percorridos e tirar dúvidas**	**Vídeo e maquete eletrônica da escola**
8. Registro e Revisão	**Revisão das anotações e marcações com base na vivência**	**Refinar a análise dos espaços**	**Formulário (Apêndice E), planta baixa, maquete eletrônica**
9. Discussão e Reflexão Coletiva	Roda de conversa sobre as percepções e problemas encontrados	Promover análise crítica	Debate em grupo
10. Sistematização dos Problemas	**Apresentação dos principais problemas com base na literatura**	**Relacionar teoria e prática**	**Quadro síntese (Quadro 3)**
11. Proposição de Soluções	**Registro de possíveis soluções para as barreiras identificadas**	**Incentivar pensamento crítico e propositivo**	**Formulários e discussão**
12. Avaliação Final	**Aplicação de questionário final**	**Verificar mudanças de percepção**	**Formulário Google (Apêndice F)**

Fonte: Autora (2026).

As etapas destacadas em negrito, apresentadas no Quadro 4, contemplam os ajustes feitos após a análise da metodologia e dos recursos utilizados na oficina com

o grupo piloto. As etapas 2 (dois), 7 (sete), 10 (dez), 11 (onze) 12 (doze), aconteceram apenas na oficina com a equipe gestora, já as etapas 5 (cinco) e 8 (oito), sofreram ajustes para obter resultados mais fidedignos. Nas etapas 5 (cinco) e 8 (oito), o croqui utilizado na oficina com o grupo piloto, foi substituído pela planta baixa da escola, contemplando todos os espaços, internos e externos. Ao final dessa etapa, passamos à sistematização dos dados obtidos, para dar início à análise, realizada através da metodologia descrita a seguir.

4.6 Metodologia de Análise dos dados

Após o desenvolvimento de todas as etapas das atividades propostas, foi realizada a análise dos dados obtidos. Entende-se que a Análise de Conteúdo é a metodologia mais apropriada para esta pesquisa, já que trata-se de pesquisa qualitativa. Por se tratar de um “leque de apetrechos”, não é “só um instrumento”, mas um instrumento adaptável a um grande campo de aplicação (BARDIN, 1977).

Foram sistematizados e analisados os formulários preenchidos pelos participantes, a cada etapa da investigação, bem como o resultado final das marcações realizadas pelo grupo na planta baixa, com o objetivo de verificar as diferentes percepções ao longo do processo.

Bardin (1977) defende a organização da análise de conteúdo em 3 (três) fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Seguindo esses passos, na pré-análise, fase que compreende a organização propriamente dita, foram separados os formulários impressos, onde as participantes fizeram suas observações sobre as barreiras encontradas e as rotas acessíveis no percurso. Também foram sistematizados os questionários, respondidos através do aplicativo “Formulários Google” (Apêndices C e F), nas diferentes etapas de preenchimento e a organização das anotações realizadas pela pesquisadora, durante as etapas da atividade.

Após, na exploração do material, entramos na análise propriamente dita, realizando a leitura dos documentos, que consiste em “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas” (BARDIN, 1977). Neste caso, todos os documentos produzidos pelo grupo foram levados em conta, contribuindo para uma análise mais fidedigna, visto que o

resultado final partiu da observação individual, manifestações e discussões em grupo.

Na fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, foram sistematizados os dados analisados, iniciando pelos questionários respondidos no aplicativo “Formulários Google”, do início e do final da oficina pelas participantes, continuando com as anotações individuais, onde cada participante fez seus registros durante o percurso e, posteriormente, foram analisados os formulários onde, divididos em grupo, fizeram seus registros sobre as barreiras e rotas acessíveis, observadas nos percursos.

Após, analisou-se a marcação realizada na planta baixa, onde foram sinalizadas as barreiras encontradas (etiquetas vermelhas) e as rotas acessíveis (etiquetas verdes), com base no formulário construído em grupo, para a elaboração de quadros e gráficos, fazendo a interpretação e relacionando com as metas propostas para, assim, responder à questão inicial da pesquisa, conforme mostra, de forma resumida, a Figura 21.

Figura 21 - Fases da Análise de Conteúdo e Ações da Pesquisa

Fases da Análise de Conteúdo	Ações Realizadas na Pesquisa
Pré-Análise (Fase de Organização)	• Separação dos formulários impressos (observações sobre barreiras/rotas). • Sistematização dos questionários (Google Forms). • Organização das anotações da pesquisadora.
Exploração do Material (Fase de Análise)	• Leitura de todos os documentos produzidos pelo grupo (leitura flutuante). • Aplicação de operações de codificação e enumeração.
Tratamento dos Resultados e Interpretação	• Sistematização e análise cruzada dos dados (questionários, anotações, formulários, planta baixa). • Elaboração de quadros e gráficos (Inferência). • Interpretação dos dados e relação com os objetivos da pesquisa.

Fonte: Autora (2026).

A Figura 21 traz, de forma sintetizada, as fases da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), relacionando com as ações realizadas na pesquisa, como já descrito e será detalhado no capítulo seguinte.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos nas diferentes etapas da pesquisa, iniciando por um relato breve sobre os dados coletados na oficina piloto, passando pelas modificações feitas na metodologia e nos recursos, após a análise da oficina com o grupo piloto e finalizando com a análise dos dados e resultados obtidos após a aplicação da pesquisa com a equipe gestora da E.E.E.M. Barão de Aceguá.

5.1 Oficina com o grupo piloto

Seguindo as etapas da análise de conteúdo, iniciamos pela pré-análise, com a separação dos formulários preenchidos pelos participantes, a organização dos croquis sinalizados pelos grupos e das anotações realizadas pela pesquisadora sobre as observações realizadas durante a atividade. Dando continuidade, passamos à exploração do material, realizando a leitura e análise do que foi separado previamente (BARDIN, 1977).

5.1.1 Roda de Conversa

O primeiro momento da oficina foi marcado pelas apresentações, onde foi possível conhecer um pouco sobre a realidade profissional de cada um dos participantes, escutou-se sobre suas atividades atuais e suas pretensões futuras. Os relatos evidenciaram que mais da metade do grupo já atuava nas áreas de administração e mercado imobiliário. Alguns, atuam no comércio e poucos fora do mercado de trabalho, mas todos buscando ampliar sua qualificação.

Nesse momento, ao escutar as respostas sobre a pergunta inicial, percebeu-se que alguns tinham um pouco mais de conhecimento sobre o tema acessibilidade arquitetônica, enquanto outros eram mais “ouvintes”, prestando atenção à fala dos colegas. No entanto, as respostas evidenciaram que a compreensão do grupo ficava restrita à existência de rampas e banheiros adaptados, sem a preocupação sobre os aspectos técnicos desses elementos.

5.1.2 Momento Formativo

Durante a apresentação da legislação, no momento formativo, foi possível perceber que o grupo ampliou o seu entendimento sobre o que é acessibilidade arquitetônica, identificando outros elementos necessários, como a sinalização tátil, pisos e iluminação adequados, circulação livre e conforto no mobiliário, entre outros (Figura 22).

Figura 22 - Apresentação sobre a legislação e debate sobre acessibilidade



Fonte: Autora (2025).

Esse momento, ilustrado na Figura 22, foi essencial para apresentar os conceitos de barreiras e de elementos que garantem a acessibilidade, além de despertar curiosidade, desconstruindo a percepção inicial de alguns participantes que associavam acessibilidade apenas para as pessoas cadeirantes. A discussão ampliou a visão para deficiência visual, auditiva e mobilidade reduzida temporária, com relatos sobre situações vividas por eles, identificando barreiras, como o caso de um participante que relatou as dificuldades enfrentadas após sua mãe ter feito uma cirurgia e precisar utilizar cadeira de rodas por um período, morando em um

apartamento localizado em um prédio sem elevador. Outro relato foi de uma participante que também precisou fazer uso de cadeira de rodas após sofrer um acidente, pelo período de 2 (dois) anos, compartilhando com os colegas as barreiras vivenciadas no dia a dia. Esses relatos, qualificaram muito a atividade.

5.1.3 Percurso inicial

Nessa etapa, ao realizarem o trajeto que fazem ao chegar na escola, os participantes percorreram todos os ambientes que frequentam, muitos comentários foram surgindo, principalmente em relação a algumas barreiras identificadas e que, antes, mesmo quando faziam o trajeto diariamente, passavam despercebidas. Logo no início identificaram a escada como barreira (Figura 23a), já que é a única forma de acesso interno ao pavimento inferior, inviabilizando o deslocamento de um cadeirante.

Outra questão levantada pelo grupo, foi a ausência de piso tátil em toda a escola, verificaram, também, que o acesso à secretaria tem degraus e portas estreitas, com mobiliário no caminho, impossibilitando a passagem de uma cadeira de rodas, além disso, o guichê existente no *hall* de entrada da escola é alto demais para um cadeirante acessar (Figura 23c).

No trajeto ficaram em dúvida em alguns pontos, a partir da questão levantada por uma participante, sobre a largura das portas dos banheiros do térreo e da localização de um bebedouro, bem ao lado da porta, além da existência de uma parede de bloqueio visual na entrada do banheiro, dificultando a entrada de uma cadeira de rodas (Figura 23b).

Figura 23 - Barreiras observadas no percurso inicial



a) Escada entre os pavimentos



b) Parede na entrada do banheiro



c) Guichê da secretaria no *hall* de entrada da escola

Fonte: (a, b) Autora (2026); (c) Facebook da escola (2026).

No pavimento inferior, conferiram o acesso ao refeitório, e a saída para o pátio, onde consideraram que havia uma rota acessível, com entrada pelo portão lateral, que é percorrido por um caminho pavimentado, até a porta dos fundos, que possui uma pequena rampa, no entanto, um dos participantes contribuiu com a questão de não haver cobertura, a falta de cobertura inviabiliza o acesso por essa rota em dias de chuva. O grupo também verificou que no pavimento inferior há um banheiro acessível, mas que estava interditado, no momento.

Para chegar à entrada principal da escola pelo pavimento no térreo, que fica acima do nível da rua, existem 2 (duas) rampas, consideradas pelos participantes

como rota acessível. No entanto, no primeiro percurso, consideraram que a pavimentação estava significativamente danificada, principalmente no passeio público, em razão das raízes das árvores.

Foi possível perceber que a preocupação principal do grupo girava em torno do deslocamento de uma pessoa cadeirante pelo espaço escolar, conferindo a largura das portas e a existência de rampas de acesso, devido ao fato de 2 (dois) participantes terem vivenciado de perto a situação de mobilidade reduzida temporária, no entanto, surgiram outros questionamentos, como a ausência de pisos táteis em toda a escola.

Ao final dessa ação, retornamos à sala, para os registros do que foi observado durante o percurso, nos croquis.

5.1.4 Registro das percepções

Divididos em 2 (dois) grupos, os participantes expuseram as percepções que tiveram ao longo do percurso, compartilhando com seus colegas de grupo e registrando em um formulário com espaço para anotações, as barreiras encontradas e rotas acessíveis percebidas (Apêndice B). Também fizeram o registro nos croquis, sinalizando com os adesivos vermelhos, simbolizando barreiras, e adesivos verdes, os espaços ou rotas consideradas acessíveis. Pode-se observar, durante o debate nos grupos, que alguns aparentavam ter mais domínio e familiaridade com o tema, em especial as 2 (duas) participantes que manifestaram no início da oficina terem vivenciado situações de mobilidade reduzida temporária em seu dia a dia, enquanto outros escutavam os colegas atentamente.

Essa etapa durou aproximadamente 10 (dez) minutos e, ao final, foi possível observar que, embora tivessem considerado a presença de barreiras em alguns locais, a predominância era dos espaços e rotas acessíveis, nos croquis de ambos os grupos.

5.1.5 Percurso com simulação

Quando os grupos consideraram concluída a marcação, foram convidados para o segundo percurso, agora com uso dos recursos, sendo solicitado, neste

momento, que tivéssemos (2) dois voluntários, um para utilizar uma cadeira de rodas e outro para utilizar venda nos olhos e bengala, simulando a deficiência visual e física, buscando, assim, aguçar a percepção dos participantes (Figura 24a e 24b).

Figura 24 - Participantes no percurso com simulação

	
a) Voluntária com venda e bengala	b) Voluntária utilizando cadeira de rodas

Fonte: Autora (2025).

A Figura 24 mostra as voluntárias utilizando os recursos e verificando os espaços que já haviam percorrido anteriormente. O restante do grupo acompanhou o trajeto, auxiliando, quando necessário e observando as situações que apareciam no percurso. Algumas das constatações feitas durante o percurso, foram as seguintes:

- As rampas de acesso à escola, que antes tinham sido consideradas rotas acessíveis, possuem inclinação acentuada, impossibilitando o acesso de um cadeirante de forma autônoma e segura;
- A única rota de acesso possível ao pavimento inferior, para um cadeirante, seria pelo portão lateral (garagem), do lado externo e sem cobertura, realizando a entrada pela porta dos fundos;
- Não foi encontrado piso tátil em nenhum local da escola e nem no passeio público, em frente à escola;
- O piso do passeio público está irregular e danificado pelas raízes das

árvores, dificultando o deslocamento e aumentando o risco de acidentes;

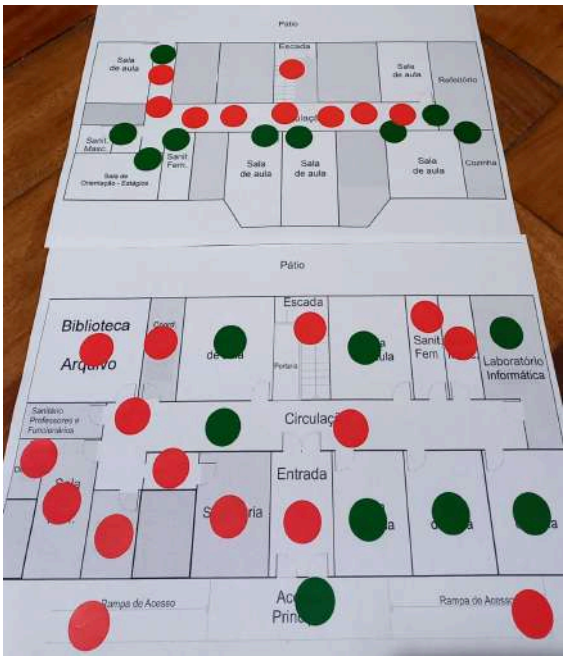
- Não há elevador, e nem rampa na parte interna, que possibilitem o acesso ao pavimento inferior, onde estão localizados o refeitório e o sanitário acessível (que estava interditado, na ocasião);
- Ao conferirem a possibilidade de entrada de um cadeirante nos banheiros do térreo, constataram que a largura da porta de entrada possibilitava o acesso, no entanto, nenhum dos boxes sanitários é acessível;
- A entrada da sala de orientação de estágios não é acessível, pois possui um desnível e uma rampa muita acentuada e estreita;
- O caminho até a secretaria não é acessível, pois tem um degrau no trajeto e o guichê é muito alto, inviabilizando o atendimento de um cadeirante.

5.1.6 Revisão dos registros das percepções

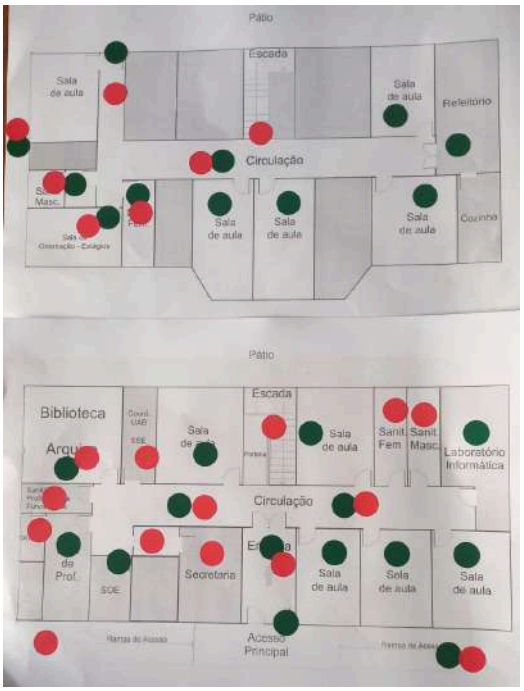
Após, o grupo retornou para a sala para sinalizar o que observou durante o percurso. Os participantes voltaram aos grupos iniciais e revisitaram seus croquis. Ressalta-se que não foram realizados registros fotográficos entre as etapas, priorizando-se as anotações e marcações feitas pelos próprios participantes. Vários pontos antes classificados como rotas acessíveis 🟢 passaram a ser considerados barreiras 🔴, evidenciando a mudança de percepção.

Com os relatos acima, as alterações realizadas nos croquis (Figura 25a e 25b) e o acréscimo de barreiras detectadas e anotadas no formulário de observações, foi possível perceber que, ao realizarem o trajeto simulando a deficiência, onde os participantes se colocaram no lugar de uma pessoa cadeirante e de uma pessoa com deficiência visual, perceberam a existência de algumas barreiras que passaram despercebidas no primeiro momento e também no seu dia a dia.

Figura 25 - Croquis sinalizados pelos grupos



a) Croqui Grupo 1- térreo e pav. inferior



b) Croqui Grupo 2- térreo e pav. inferior

Fonte: Autora (2025).

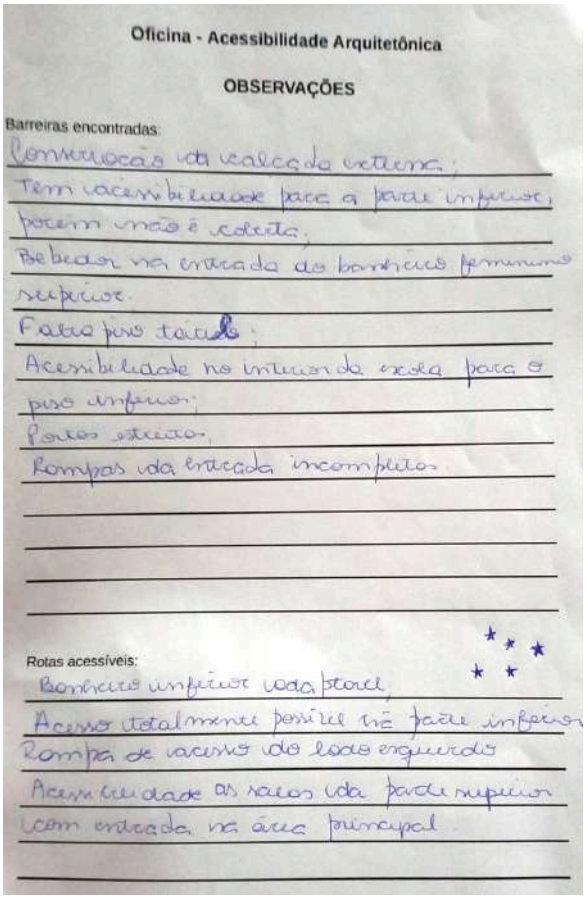
Na Figura 25, vemos que os grupos tiveram percepções diferentes quanto à acessibilidade em alguns pontos, como no que se refere ao acesso à sala dos professores e SOE, no térreo (parte inferior da imagem), banheiros e sala de orientação de estágios, no piso inferior (parte superior da imagem), enquanto em outros pontos, tiveram a mesma percepção, como no acesso às salas de aula, considerando acessíveis, pois as portas permitem a passagem de uma cadeira de rodas. Já no acesso ao pavimento inferior, banheiros do térreo, sala da supervisão, acesso à secretaria, biblioteca, circulações e rampas de acesso na frente da escola, ambos concordam que existem barreiras.

Cada grupo adotou uma forma de sinalizar as modificações percebidas após o percurso realizado com recursos. O Grupo 1 (Figura 25a) fez a substituição dos adesivos verdes, que sinalizavam as rotas consideradas acessíveis, por adesivos vermelhos, indicando a mudança de percepção, passando a considerar barreiras. Já o Grupo 2 (Figura 25b) adicionou os adesivos vermelhos ao lado dos verdes, para sinalizar o que antes haviam considerado acessível e mudaram de opinião após o trajeto feito com recursos, como vemos na biblioteca, circulações dos 2 (dois)

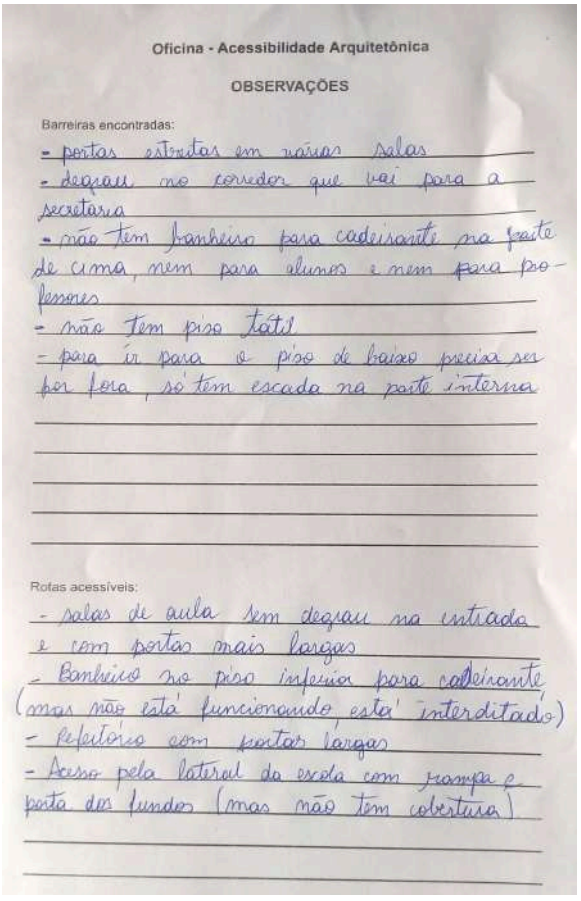
pavimentos, sala de orientação de estágios e banheiros, no pavimento inferior, rampa da frente, entrada principal e rampa de acesso externo. Atribuímos a mudança de percepção do grupo, em relação a alguns espaços considerados anteriormente acessíveis, devido à vivência realizada durante a atividade, como no caso da rampa da frente da escola, que passou a ser considerada como barreira, a partir do momento em que a voluntária utilizando a cadeira de rodas não conseguiu realizar o percurso com autonomia, precisou da ajuda dos colegas para subir. Da mesma forma, quando precisaram auxiliar a voluntária que utilizava venda nos olhos em todo o percurso, pela falta de sinalização adequada e piso tátil.

Os grupos entregaram também um formulário com as percepções escritas, sobre as barreiras encontradas e as rotas acessíveis, identificadas durante a atividade, junto com os croquis sinalizados (Figura 26a e 26b).

Figura 26 - Formulários de anotações das observações dos grupos



a) Formulário de observações - Grupo 1



b) Formulário de observações - Grupo 2

Fonte: Autora (2025).

Observa-se, na Figura 26, que a percepção dos dois grupos converge quanto à identificação de barreiras estruturais relevantes, especialmente no que se refere à ausência de piso tátil, à presença de portas estreitas em determinados ambientes e ao acesso interno apenas por escadas entre os dois pavimentos, configurando-se como um obstáculo significativo ao deslocamento autônomo de usuários de cadeira de rodas entre esses níveis. Tais elementos evidenciam limitações significativas no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica da escola. Ao mesmo tempo, os participantes reconheceram como potencialmente acessíveis alguns espaços e rotas, como a rampa localizada na lateral externa, que possibilita o acesso ao pavimento inferior, ainda que apresente limitações, como a ausência de cobertura, e o banheiro acessível nesse mesmo pavimento, que, no momento da oficina, encontrava-se interditado, comprometendo seu uso.

Destaca-se, ainda, a observação acerca das dimensões de algumas portas de salas de aula, consideradas adequadas para a passagem de cadeiras de rodas, o que indica a coexistência de elementos acessíveis e barreiras no mesmo espaço. Nesse sentido, os dados sugerem que a acessibilidade na escola se apresenta de forma fragmentada e não sistematizada. Por fim, evidencia-se que o percurso realizado com o uso de recursos contribuiu significativamente para o refinamento do olhar dos participantes, ampliando sua capacidade de identificar barreiras antes naturalizadas, o que reforça a importância de vivências práticas como estratégia formativa no contexto da pesquisa-ação.

5.1.7 Roda de conversa e debate final

Ao final, cada grupo apresentou para todos as suas constatações, registradas nos croquis e no formulário de observações (Figura 26a e 26b) e, durante toda a oficina, os participantes externaram suas percepções e descobertas, inclusive com relatos de identificação de barreiras em outros lugares que frequentam, como seus locais de trabalho e prédios públicos. Uma das participantes reiterou sua fala inicial sobre a falta de acessibilidade em prédios residenciais sem elevadores, como o que mora, outro participantes citou as repartições públicas instaladas em prédios com escadas que não possuem rampas e nem elevadores, falaram ainda sobre as dificuldades enfrentadas durante o deslocamento para casa ou para o trabalho,

mesmo para quem não faz uso de cadeira de rodas, em função da pavimentação inadequada nas ruas, calçadas sem rebaixo para cadeirantes ou com rampas muito inclinadas.

O debate final enriqueceu a atividade, contribuindo para um entendimento maior sobre o tema em relação a todos os envolvidos. Mais do que servir para analisar a metodologia e os recursos a serem utilizados na pesquisa, a atividade realizada com o grupo piloto contribuiu para consolidar uma cultura de respeito à diversidade, preparando profissionais para atuar em uma sociedade inclusiva.

5.2 Percepções da ação com o grupo piloto e adaptações para o grupo focal

Quanto aos recursos utilizados na oficina piloto, foi possível observar que, embora tenham servido para sinalizar as marcações de barreiras e rotas acessíveis, os croquis não se mostraram fiéis às dimensões dos espaços da escola. Por esse motivo, quando foi aplicado com o grupo focal foi implementada a planta baixa da escola ao invés do croqui.

Além da planta baixa, outra alteração significativa implementada para a oficina com a equipe gestora foi a inclusão da maquete eletrônica da escola, para possibilitar que as participantes pudessem revisitar os espaços e conferir o que foi observado durante o percurso.

Também foram incluídos 2 (dois) questionários, um para ser respondido no início da atividade, com o objetivo de investigar a percepção inicial da equipe gestora a respeito da acessibilidade arquitetônica, e outro questionário no final da atividade, em busca de obter elementos para analisar a percepção das participantes, após o desenvolvimento da oficina, obtendo resposta para 2 (dois) objetivos propostos na pesquisa, que foram o de investigar a percepção inicial da equipe gestora a respeito da acessibilidade arquitetônica e o de analisar a percepção da equipe gestora a respeito da acessibilidade arquitetônica, após o desenvolvimento da oficina.

5.3 Oficina com a equipe gestora

Da mesma forma que fizemos na oficina com o grupo piloto, começamos a

fase da pré-análise com a separação dos formulários preenchidos pelas participantes da equipe gestora, organizando as anotações feitas durante a oficina. Também foram feitas análises iniciais nos formulários, onde os grupos registraram suas observações sobre as barreiras e rotas acessíveis, e geradas as planilhas a partir dos formulários digitais, Formulário 1 (Apêndice C) que foi respondido no início da oficina, e Formulário 2 (Apêndice F), respondido ao final da ação desenvolvida. Após, passamos à exploração do material: formulários, planilhas e planta baixa.

5.3.1 Roda de conversa inicial

Ao analisarmos as respostas iniciais das participantes ao Formulário 1 (Apêndice C), que foi respondido no início da oficina, após a roda de conversa inicial, ficou evidente que a compreensão acerca da acessibilidade arquitetônica estava predominantemente associada a elementos pontuais, como rampas e adaptações físicas específicas. Observou-se, portanto, uma concepção ainda restrita do tema, que não contemplava de forma mais ampla a acessibilidade como condição para o uso pleno, autônomo e seguro dos espaços por todas as pessoas. Esses resultados indicam que, no momento inicial, o entendimento do grupo estava centrado em aspectos visíveis e normativos, revelando a necessidade de aprofundamento conceitual e reflexivo sobre a temática.

As concepções iniciais do grupo, composto, em sua maioria, por pessoas que atuam na escola há mais de 10 anos, mostraram que o grupo ficou dividido, com uma parcela considerando os espaços físicos da escola “totalmente acessíveis”, enquanto a outra considerou “parcialmente acessíveis”.

Vale ressaltar que uma das participantes considerou que os espaços “não eram acessíveis”, evidenciando um reconhecimento inicial de limitações.

A análise dos formulários iniciais indicou que, de modo geral, a acessibilidade foi compreendida principalmente como a existência de condições físicas que permitam o deslocamento nos espaços construídos, sem considerar, de forma mais aprofundada, os aspectos técnicos, normativos e funcionais que orientam a adequação desses ambientes.

Essa compreensão mais restrita pode ser relacionada às discussões de

Mantoan (2003), ao evidenciar que a inclusão, quando tratada de forma limitada, tende a ser reduzida a ações pontuais, desconsiderando que a educação inclusiva pressupõe a reorganização das práticas escolares e a garantia de condições mais amplas de participação para todos.

5.3.2 Momento Formativo

A apresentação teórica sobre acessibilidade arquitetônica, aliada à discussão da legislação vigente, contribuiu para a ampliação do conhecimento das participantes acerca dos parâmetros normativos e conceituais que orientam a construção de espaços acessíveis. Com base nas orientações de Dischinger et al. (2009), observa-se que a compreensão dos princípios e critérios técnicos de acessibilidade favorece a análise crítica dos espaços, auxiliando na identificação de barreiras e na proposição de melhorias.

Como resultado, observou-se o surgimento de questionamentos e reflexões mais fundamentadas, evidenciando um deslocamento de uma compreensão inicial mais intuitiva para uma abordagem mais crítica e embasada. Esse movimento está em consonância com o que diz Freire (1996), ao destacar que a formação crítica ocorre a partir da problematização da realidade e do diálogo, possibilitando a construção de novos saberes.

O breve debate gerado a partir dessa etapa possibilitou a problematização de situações do cotidiano escolar com base na legislação, favorecendo a articulação entre teoria e prática e preparando o grupo para as etapas seguintes da atividade, o que está em consonância com Prado e Martins (2023), ao evidenciarem que a análise da acessibilidade em ambientes escolares deve estar fundamentada em parâmetros normativos, de modo a orientar a identificação de barreiras e a proposição de adequações que garantam condições efetivas de uso com autonomia, segurança e equidade.

5.3.3 Percurso inicial

A seguir, foi realizado o percurso pelos ambientes escolares que possibilitou o olhar das participantes sobre o espaço físico. Estudos apontam que pessoas sem

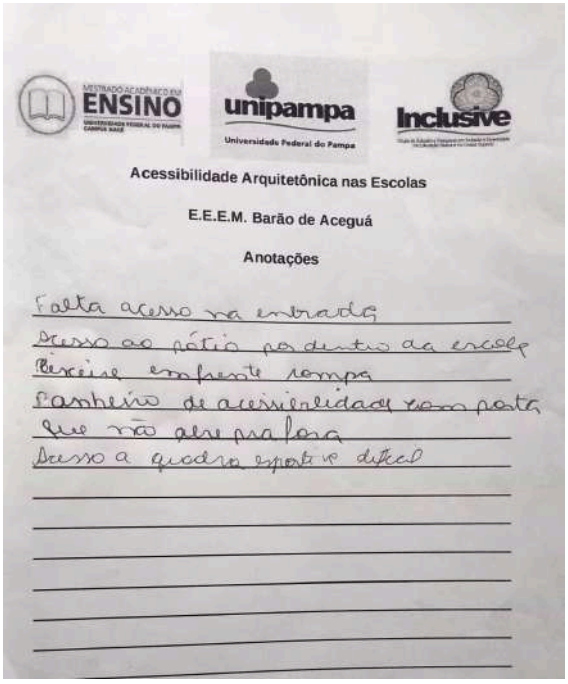
deficiência, em seu cotidiano, tendem a não perceber ou a naturalizar barreiras presentes no ambiente construído, uma vez que não vivenciam diretamente as limitações impostas por esses obstáculos. Nesse sentido, Dischinger, Bins Ely e Piardi (2014) destacam que a percepção das barreiras espaciais está diretamente relacionada à experiência do usuário, sendo comum que indivíduos sem restrições de mobilidade não identifiquem dificuldades existentes nos ambientes.

Os registros iniciais realizados pelas participantes nos formulários de anotações indicaram algumas barreiras arquitetônicas, tais como desníveis, ausência de rampas e de sinalização adequada, largura insuficiente de circulações e inadequações em sanitários e acessos (Figura 27a, 27b, 27c, 27d, 27e, 27f e 27g). Nesse momento, as discussões ocorreram de forma espontânea entre as participantes, durante o trajeto, revelando um processo inicial de reflexão coletiva, ainda ancorado em percepções mais generalizadas e anotações individuais.

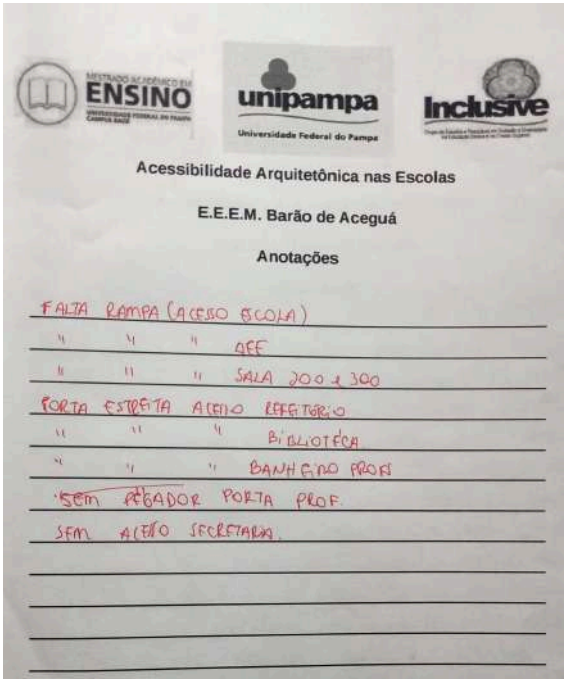
No que se refere à largura das circulações, Prado e Martins (2023) identificaram em seus estudos, utilizando o Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas, que apenas 2 (duas) das 7 (sete) escolas analisadas ficaram abaixo do parâmetro considerado ideal, quando a maioria das escolas analisadas atendia esse quesito, com corredores iguais ou superiores a 1,50 m de largura, garantindo melhores condições de deslocamento. Na escola investigada neste estudo, já de início foi constatado que a circulação se apresenta insuficiente em alguns locais, comprometendo o trânsito com autonomia e segurança.

Essa diferença evidencia que, embora existam contextos em que determinados requisitos normativos são atendidos, a realidade de muitas instituições ainda revela inadequações importantes. Além disso, Prado e Martins (2023) também apontam limitações relacionadas a outros elementos, como rampas com inclinações inadequadas e ausência de corrimãos em ambos os lados, reforçando a compreensão de que a acessibilidade deve ser analisada de forma integrada.

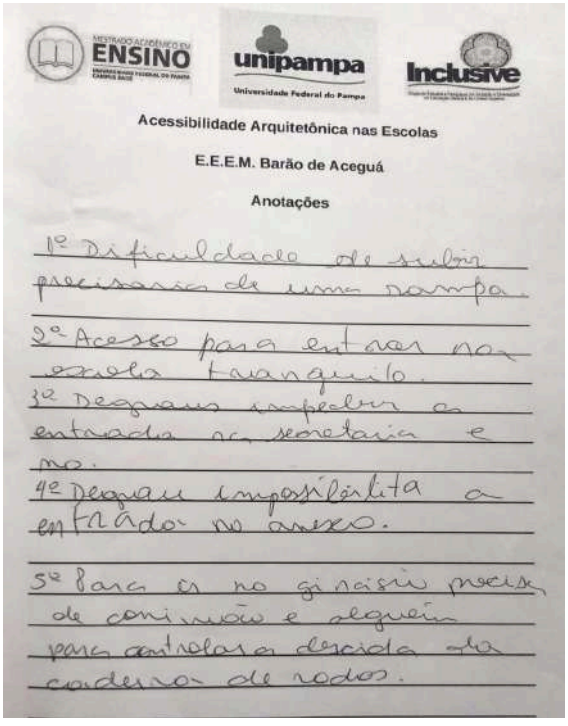
Figura 27 - Formulários individuais de anotações



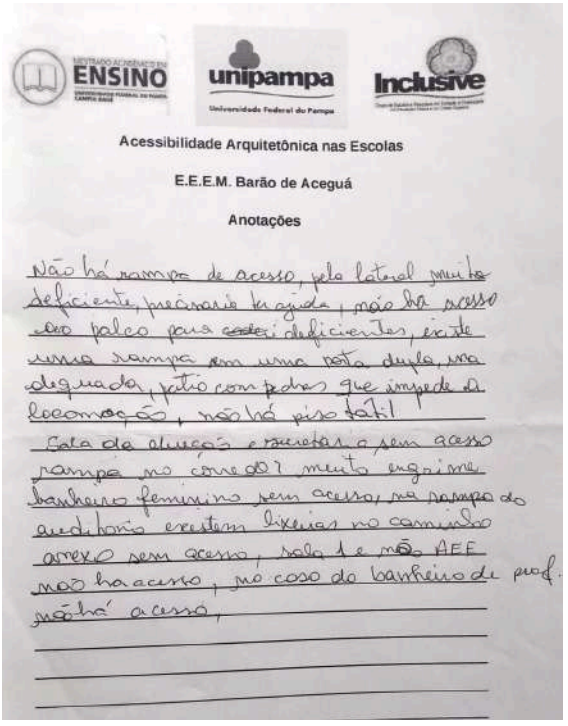
a) Participante 1



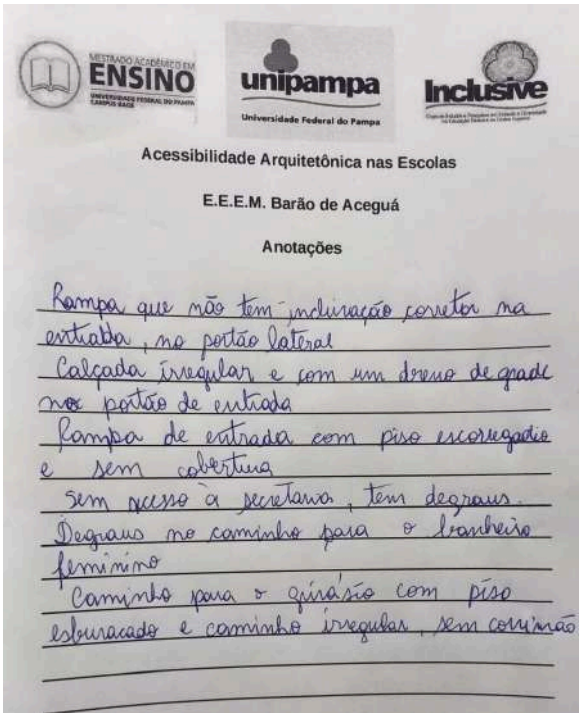
b) Participante 2



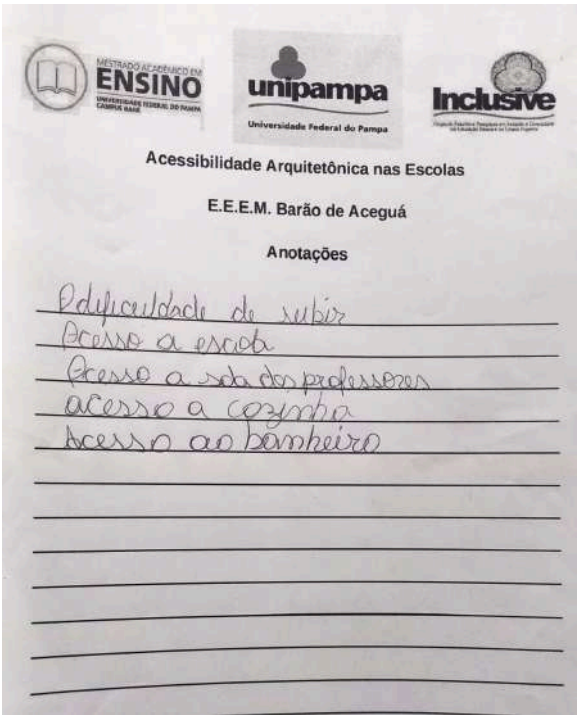
c) Participante 3



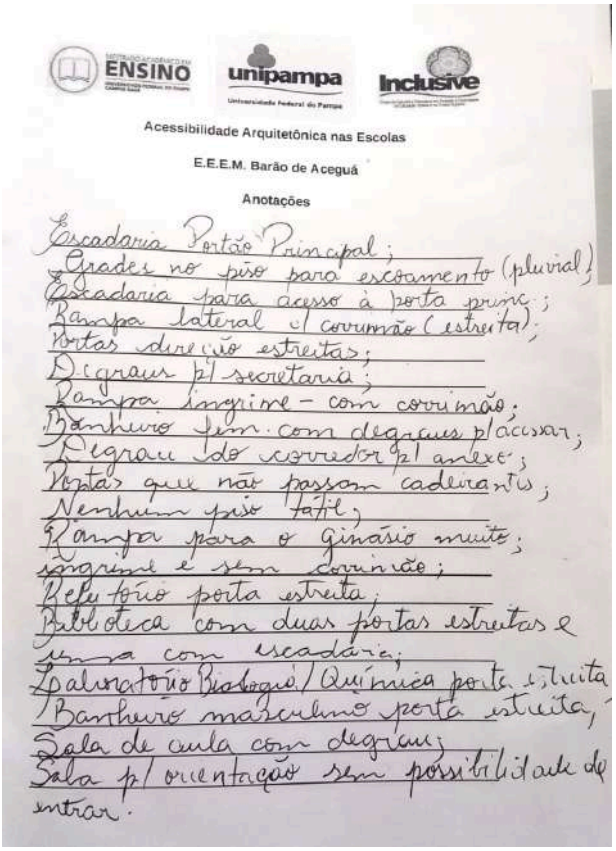
d) Participante 4



e) Participante 5



f) Participante 6



g) Participante 7

Fonte: Autora (2025).

Ao analisar a Figura 27, fica evidente uma forte convergência nas anotações iniciais das participantes, no que se refere às barreiras arquitetônicas presentes na escola, especialmente relacionadas à ausência ou inadequação de rampas, destacadas de forma recorrente nos relatos. A dificuldade de acesso ao portão de entrada, à secretaria, às salas de aula e ao ginásio aparece como um dos principais pontos em comum, revelando fragilidades estruturais que comprometem a circulação e a autonomia.

Também se repetem apontamentos sobre portas estreitas, degraus em áreas de circulação e condições inadequadas dos pisos, como irregularidades, inclinações acentuadas e superfícies escorregadias. Entre os depoimentos que mais chamam a atenção, destacam-se situações específicas como a presença de obstáculos em locais de acesso, como o dreno no portão de entrada, além da inexistência de piso tátil e da inadequação de banheiros acessíveis, como portas que não abrem para fora ou ausência de dispositivos de apoio.

Ao analisarmos a relação entre o grupo piloto e a equipe gestora ao final do percurso inicial, observou-se que, embora ambos tenham identificado barreiras arquitetônicas semelhantes no ambiente escolar, há diferenças importantes no foco das análises.

O grupo piloto demonstrou, na etapa inicial, um olhar mais direcionado às condições de deslocamento de pessoas usuárias de cadeira de rodas, evidenciando barreiras específicas como o acesso interno apenas por escadas entre os pavimentos, portas estreitas, obstáculos em rotas de circulação e inadequações no acesso à secretaria e aos sanitários. Além disso, chamou atenção a problematização de aspectos mais pontuais, como a localização de bebedouros, elementos que dificultam a manobra de cadeiras de rodas e a ausência de cobertura em rotas externas, indicando uma percepção mais sensível às condições reais de uso do espaço.

Por outro lado, a equipe gestora, no primeiro momento, apresentou uma percepção mais generalista, identificando barreiras como desníveis, ausência de rampas, inadequações nas circulações e falta de sinalização, com menor detalhamento das implicações dessas barreiras no deslocamento cotidiano.

Apesar dessas diferenças em termos de percepções iniciais, verifica-se uma

convergência significativa quanto aos principais problemas estruturais, como portas estreitas, pisos irregulares, ausência de piso tátil e inadequações em sanitários e acessos. Dessa forma, as análises iniciais entre os dois grupos indicam que ambos os grupos reconheceram fragilidades semelhantes no espaço escolar, evidenciando que as barreiras arquitetônicas são amplamente perceptíveis quando analisadas de forma orientada.

5.3.4 Registro das percepções

Após o percurso inicial, as participantes da equipe gestora realizaram a análise, divididas em 2 (dois) grupos. O uso da planta baixa e das etiquetas de sinalização, verdes (rotas acessíveis) e vermelhas (barreiras), contribuiu para a sistematização dessas percepções. Nesse momento puderam compartilhar nos grupos suas anotações (Figura 28a), debatendo sobre as diferentes percepções dos mesmos locais.

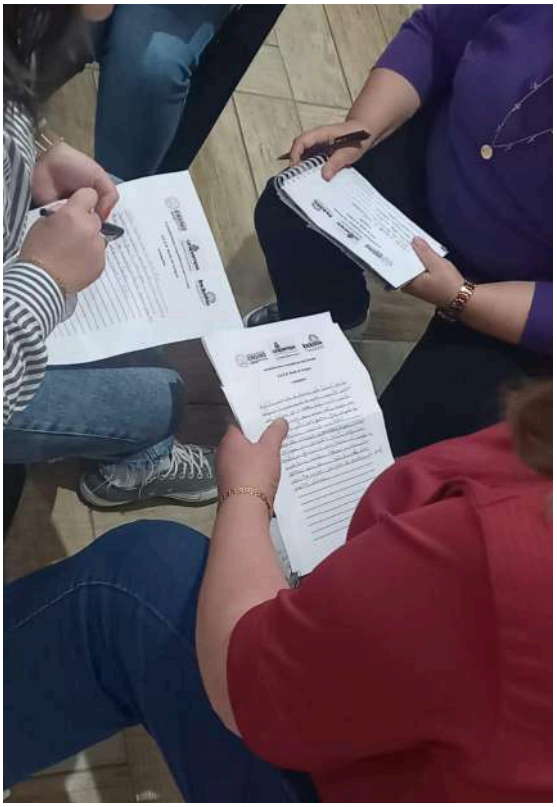
Essa ação vai ao encontro de estudos que evidenciam a importância das discussões coletivas para a construção do conhecimento e está em consonância com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), que compreende o conhecimento como resultado das interações sociais, nas quais a troca de experiências e pontos de vista favorece a problematização da realidade e a ampliação da compreensão sobre o ambiente analisado.

Observou-se que a representação gráfica do espaço, através da planta baixa, favoreceu a organização das informações e a visualização integrada das barreiras e dos pontos acessíveis (Figura 28b), permitindo uma leitura mais crítica do ambiente escolar.

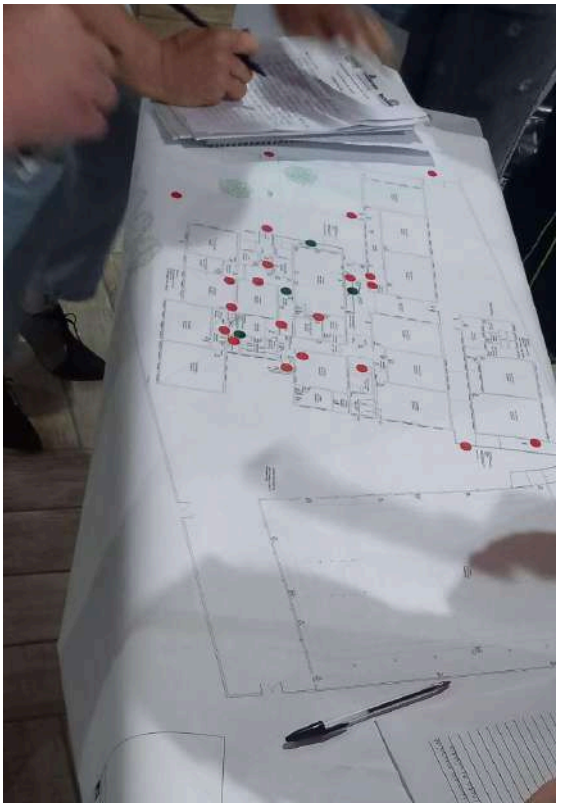
Esse resultado pode ser relacionado à noção de legibilidade espacial discutida por Lynch (2011), segundo a qual a compreensão do ambiente depende da percepção das relações entre seus elementos constitutivos. Nesse sentido, as representações gráficas podem ser compreendidas como instrumentos que tornam visível essa organização, favorecendo a leitura integrada do espaço e a identificação de continuidades e rupturas nos percursos.

A distinção entre elementos facilitadores e obstáculos tornou-se mais clara, evidenciando um avanço na compreensão espacial. Percebe-se que, ao utilizarem a planta baixa, as participantes passaram a visualizar a conexão entre os ambientes, identificando como barreiras os elementos que interrompem o trajeto, ao invés de analisarem cada espaço de forma isolada.

Figura 28 - Compartilhamento em grupos e marcações na planta baixa



a) Compartilhamento das anotações



b) Marcações na planta baixa

Fonte: Autora (2025).

A Figura 28 ilustra o momento de compartilhamento e discussão das anotações iniciais entre as participantes, organizadas em grupos, seguido do registro dessas observações na planta baixa da escola. Nessa etapa, as participantes sinalizaram, por meio de etiquetas, as barreiras e as rotas acessíveis identificadas por cada grupo. Esse processo configurou-se como um espaço significativo de troca e construção coletiva, possibilitando que aspectos antes não percebidos por algumas participantes fossem reconhecidos a partir das contribuições das colegas, contribuindo para o aprimoramento do olhar sobre o ambiente.

5.3.5 Percurso com simulação

Ao considerarem finalizadas as marcações, passamos à próxima etapa, realizando o percurso com simulação, com uma voluntária utilizando cadeira de rodas e outra, venda nos olhos e bengala. Da mesma forma que ocorreu na oficina com o grupo piloto, esse momento foi decisivo para a ressignificação das percepções das participantes.

Os registros e relatos apontaram um aumento na identificação de barreiras anteriormente não percebidas, especialmente relacionadas à mobilidade com autonomia, orientação e segurança, a partir do momento em a voluntária que utilizava a cadeira de rodas precisou de auxílio desde o início do percurso, para chegar até o portão principal da escola, evidenciando as barreiras existentes (Figura 29a e 29b). Essa etapa mostrou a importância da experiência prática na construção de uma consciência mais sensível e empática em relação às dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Figura 29 - Participantes realizando o percurso com auxílio

		
a) Início do percurso	b) Acesso ao portão de entrada	c) Circulação interna

Fonte: Autora (2025).

A Figura 29 mostra uma das voluntárias tentando se locomover com a cadeira

de rodas, iniciando o percurso na frente da escola, onde precisou ser auxiliada para chegar até o portão de entrada e, posteriormente, pela circulação que liga a parte administrativa da escola às salas de aula, refeitório e pátio. Essa tarefa, se mostrou inviável de ser realizada sem ajuda, no acesso que leva até o portão de entrada e, na parte interna da escola, apesar das rampas existentes, a dificuldade persistiu, precisando do auxílio das colegas, devido a inclinação inadequada e piso escorregadio, nas rampas. Na terceira imagem vemos também a voluntária que utiliza venda nos olhos e bengala saindo do refeitório guiada por uma colega, visto que não há piso tátil e nenhuma outra forma de orientação para pessoas com deficiência visual na escola.

Durante o percurso as participantes perceberam e verbalizaram as dificuldades encontradas e a ideia equivocada que tinham sobre os locais antes considerados acessíveis, mas que não permitem o deslocamento com autonomia e segurança, como as rampas internas e a rampa lateral que leva à entrada principal da escola.

Esse movimento pode ser analisado com base em Freire (1996), ao destacar que a problematização da realidade vivida, mediada pela reflexão crítica, possibilita a revisão de concepções iniciais e a construção de uma compreensão mais consciente e fundamentada. Nesse sentido, ao vivenciarem concretamente as limitações impostas pelo espaço, as participantes puderam ressignificar suas percepções, desenvolvendo uma análise mais crítica acerca das barreiras arquitetônicas e das condições necessárias para garantir a acessibilidade.

5.3.6 Simulação e percurso 3D

Ao retornarmos para a sala, durante a apresentação do vídeo, que mostra um cadeirante percorrendo os ambientes também percorridos por elas (Figura 30a), e a visitação virtual a todos os espaços da escola, na maquete eletrônica, observando em 3D todos os locais pelos quais andaram, possibilitou verificarem as inclinações e larguras questionadas durante o trajeto (Figura 30b) e tirar algumas dúvidas.

O uso da maquete eletrônica e da simulação virtual ampliou ainda mais essa compreensão, ao possibilitar a revisitação dos espaços e a observação em

diferentes perspectivas. As participantes destacaram a relevância desse recurso para a identificação de detalhes e para a confirmação das percepções obtidas durante os percursos físicos, contribuindo para um processo de análise mais aprofundado.

Nesse sentido, Celani (2003) destaca que os modelos digitais ampliam as possibilidades de exploração do espaço de forma dinâmica e sob diferentes pontos de vista, favorecendo uma compreensão mais detalhada do ambiente construído.

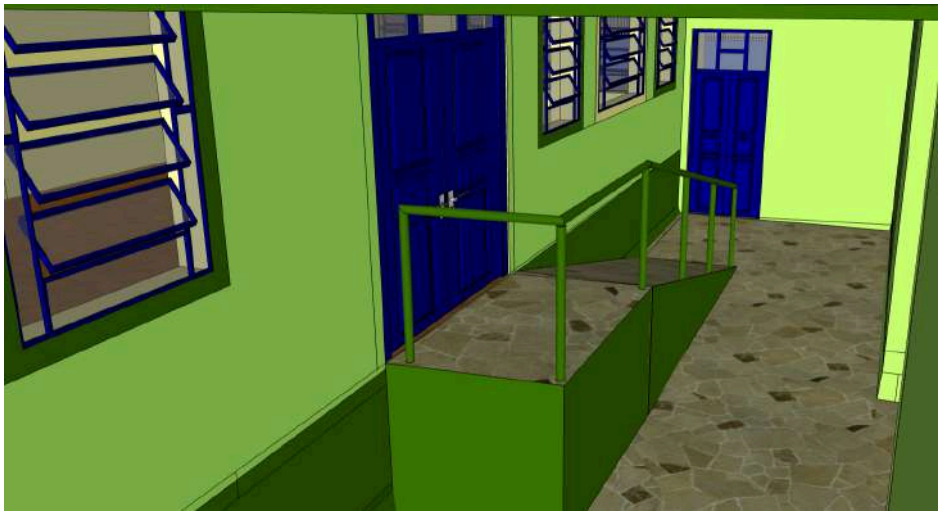
De modo complementar, a investigação realizada por Vasconcelos (2023), reforça a premissa de que a utilização de recursos digitais, como o Protocolo Digital, potencializa o processo de análise e avaliação dos espaços, ao proporcionar maior autonomia aos usuários, automatização de cálculos, padronização das informações e maior confiabilidade dos dados coletados. A autora destaca ainda que essas ferramentas facilitam o registro e a sistematização das informações, tornando o processo mais ágil e acessível, inclusive para usuários com pouca experiência.

Tais contribuições reforçam a importância do uso de tecnologias digitais também no contexto desta pesquisa, em que a maquete eletrônica e a simulação virtual ampliaram a compreensão espacial, permitindo a visualização integrada dos ambientes e uma análise mais detalhada das barreiras arquitetônicas.

Figura 30 - Simulação virtual e maquete eletrônica



a) Imagem capturada do vídeo 3D, gerado a partir da maquete eletrônica



b) Rampa de acesso ao auditório - pátio lateral

Fonte: Autora (2025).

5.3.7 Revisão dos registros das percepções

Ao passarmos para a etapa de revisão e sistematização, verificou-se um refinamento das análises realizadas pelos grupos, após o percurso com recursos e simulação virtual. As marcações na planta baixa foram ajustadas (Figura 31), e os registros passaram a apresentar maior detalhamento e coerência com as questões discutidas ao longo dos percursos e debates nos grupos, mostrando um acréscimo nas barreiras identificadas, em relação ao primeiro registro.

Vygotsky (1998) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, sendo os processos de troca, discussão e colaboração fundamentais para a ampliação do entendimento. Assim, o aumento no detalhamento dos registros e na identificação de barreiras evidencia que, ao revisitarem a experiência vivida e dialogarem coletivamente sobre ela, as participantes foram capazes de aprofundar suas análises e qualificar sua leitura do espaço.

Figura 31 - Planta baixa marcada pelos grupos



Fonte: Autora (2025).

Como é possível observar na Figura 31, os adesivos vermelhos, sinalizando barreiras, aparecem em um número bem maior do que os adesivos verdes, que sinalizam rotas acessíveis. E mesmo nos locais marcados como acessíveis, as participantes sugeriram adequações para viabilizar o acesso com autonomia e segurança, o que pode ser compreendido a partir de Sassaki (2009), ao destacar que a acessibilidade não se limita à existência de adaptações físicas, mas envolve a garantia de condições que possibilitem o uso dos espaços com autonomia, segurança e participação por todas as pessoas.

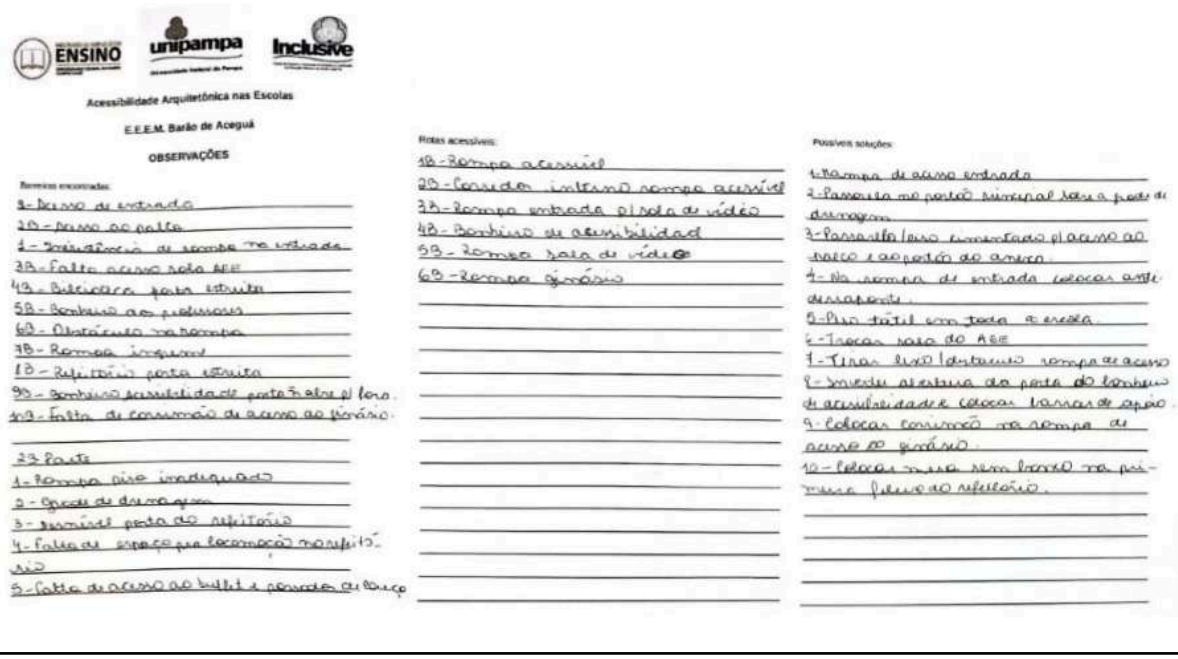
Os resultados observados, nos quais a identificação de barreiras superou significativamente a de rotas acessíveis, mesmo em espaços inicialmente considerados adequados, evidenciam que a acessibilidade no ambiente escolar ainda se apresenta de forma parcial e insuficiente.

Nesse sentido, Prado e Martins (2023) destacam que a presença de adaptações pontuais não garante o acesso pleno, sendo necessário assegurar que todos os ambientes escolares sejam acessíveis, sob pena de comprometer o direito à participação igualitária dos estudantes. De forma convergente, Vasconcelos (2023) aponta que, embora as escolas possam apresentar características favoráveis à acessibilidade, ainda demandam adequações arquitetônicas e de equipamentos para garantir condições efetivas de uso com autonomia e segurança. Assim, os

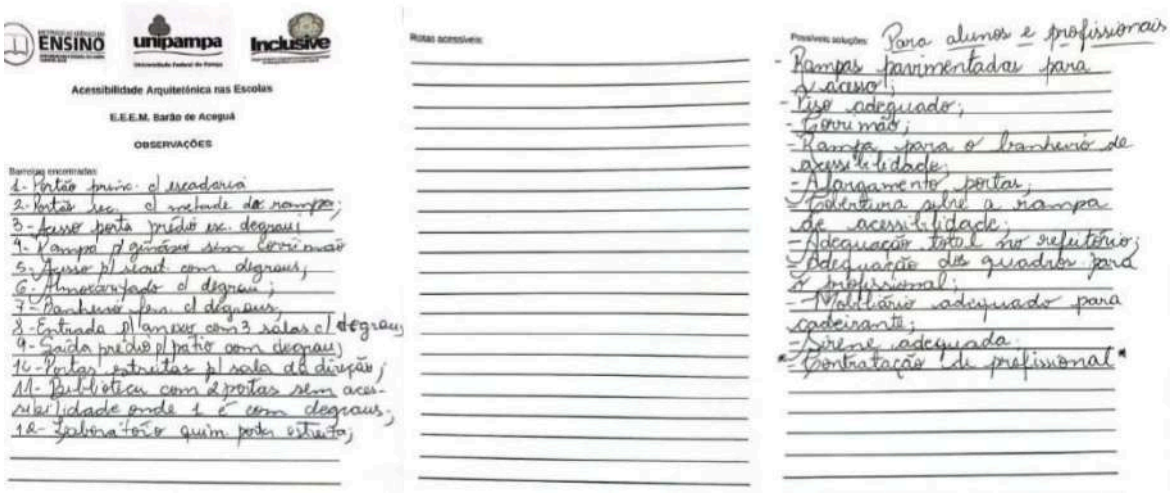
achados desta pesquisa reforçam que a acessibilidade deve ser compreendida de maneira ampla e integrada, exigindo intervenções que superem soluções isoladas e assegurem a continuidade das rotas acessíveis em todos os espaços.

Ao final dessa etapa, emergiram propostas de intervenção, demonstrando um movimento de transição entre a identificação de problemas e a proposição de soluções (Figura 32a e 32b).

Figura 32 - Formulário com registro dos grupos



a) Formulário Grupo 1 - barreiras, rotas acessíveis e possíveis soluções



b) Formulário Grupo 2 - barreiras, rotas acessíveis e possíveis soluções

Fonte: Autora (2025).

Os grupos, mesmo fazendo os percursos juntos e debatendo ao longo de toda a atividade, registraram de forma diferente suas percepções, como podemos ver na Figura 32. O grupo 1 (Figura 32a) registrou as barreiras percebidas, as rotas que consideraram acessíveis e as possíveis soluções sugeridas, sendo que algumas dessas sugestões estavam relacionadas aos locais marcados como rotas acessíveis, e que, após o percurso realizado com os recursos, verificaram a necessidade de adequações para possibilitar o acesso com autonomia e segurança. Já o grupo 2 (Figura 32b) sinalizou apenas as barreiras e as sugestões de possíveis soluções, não registrando os locais que inicialmente haviam considerado acessíveis e que, após o trajeto com recursos, verificaram precisar de adequações.

Essa diferença nos registros pode ser compreendida à luz de estudos que indicam que a identificação e a análise das condições de acessibilidade podem variar entre os avaliadores, especialmente na ausência de instrumentos padronizados, uma vez que o processo depende do nível de sistematização da análise e do domínio dos critérios técnicos (VASCONCELOS, 2023). Tal variação também se explica a partir de Lynch (1997), ao destacar que a percepção do espaço é construída de forma subjetiva, sendo influenciada pelas experiências e referências individuais, o que faz com que um mesmo ambiente seja interpretado de maneiras diferentes por cada pessoa.

Ao comparar as etapas de percurso com simulação e de revisão dos registros entre o grupo piloto e a equipe gestora, observa-se uma convergência significativa quanto ao impacto das vivências práticas na ressignificação das percepções sobre a acessibilidade arquitetônica. Em ambos os casos, o uso de recursos como a cadeira de rodas e a venda nos olhos evidenciou, de forma concreta, limitações anteriormente não percebidas, especialmente relacionadas à autonomia, segurança e orientação no deslocamento.

No grupo piloto, essa mudança se manifestou de maneira imediata na revisão dos croquis, com a substituição ou complementação das marcações, indicando a reclassificação de rotas antes consideradas acessíveis como barreiras. De forma semelhante, na equipe gestora, verificou-se um refinamento progressivo das análises, potencializado também pelo uso da simulação virtual, resultando em registros mais detalhados, maior número de barreiras identificadas e proposição de soluções.

5.3.8 Roda de conversa e debate final

A roda de conversa final, com o compartilhamento das percepções entre os grupos e momento de resposta ao Formulário 2 (Apêndice F), consolidou esse processo reflexivo, permitindo a articulação entre teoria e prática (Figura 33). As participantes conseguiram relacionar as barreiras observadas com os parâmetros estabelecidos pela legislação e pelos referenciais teóricos apresentados, refletindo uma apropriação mais consistente dos conceitos trabalhados, o que foi confirmado pelas respostas recebidas, demonstrando mudanças nas percepções das participantes, um dos objetivos desta pesquisa. Esse processo evidencia um movimento de construção coletiva do conhecimento, em que o diálogo e a problematização da realidade contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica, conforme proposto por Freire (1996).

Figura 33 - Roda de conversa final e resposta ao Formulário 2



Fonte: Autora (2025).

Observou-se uma revisão crítica das respostas anteriores, com maior reconhecimento das limitações de acessibilidade da escola. No Formulário 1, parte do grupo considerava que os espaços físicos da escola eram “totalmente acessíveis”, outra parte considerava que eram “parcialmente acessíveis”, enquanto 1 (uma) das participantes registrou que “não eram acessíveis”. Ao final, no Formulário 2, a participante que havia considerado como “não acessíveis”, manteve o seu

posicionamento, enquanto o restante do grupo considerou os espaços “parcialmente acessíveis” (Figura 34a), registrando descrições mais detalhadas das barreiras existentes, como a ausência de piso tátil em toda a escola, pisos inadequados e inclinações acentuadas nas rampas, inexistência de pavimentação em alguns locais, entre outras (Figura 34b).

As respostas ainda incluíram sugestões concretas para a eliminação dessas barreiras (Figura 34c), indicando o desenvolvimento de uma postura mais propositiva. Entre elas, destacam-se a construção e adequação de rampas em substituição a desníveis e escadas, a instalação de corrimãos, a utilização de pisos antiderrapantes e a regularização de superfícies para garantir segurança na circulação. Além disso, são mencionadas a implementação de piso tátil e placas em braille, bem como a construção de banheiros acessíveis. Tais proposições apontam para a criação de rotas contínuas e seguras que conectem os diferentes ambientes da escola, assegurando o deslocamento autônomo e inclusivo de todas as pessoas.

O destaque dado pelas participantes à presença de rampas e pisos táteis pode ser compreendido, em linhas gerais, como reflexo de uma percepção inicial relacionada aos elementos mais visíveis e difundidos socialmente quando se trata de acessibilidade. Esses dispositivos são amplamente reconhecidos como símbolos de inclusão, especialmente por estarem diretamente associados à mobilidade de pessoas cadeirantes e à orientação de pessoas com deficiência visual, o que contribui para que sejam priorizados nas análises. Tal percepção pode ser relacionada ao conceito de legibilidade proposto por Lynch (1997), segundo o qual os elementos mais claros e facilmente reconhecíveis na organização do espaço tendem a se destacar na percepção dos indivíduos.

Nesse sentido, rampas e pisos táteis, por sua materialidade e função evidente, tornam-se referências imediatas, enquanto outras barreiras menos explícitas, como inclinações inadequadas, desníveis ou a ausência de continuidade nas rotas, podem passar despercebidas em um primeiro momento. No entanto, a vivência prática, especialmente durante o percurso com simulação, possibilitou uma mudança significativa nesse olhar, ao evidenciar concretamente como esses elementos interferem na autonomia e na segurança dos usuários, ampliando a compreensão das participantes sobre a complexidade das barreiras arquitetônicas e

qualificando suas análises acerca do espaço escolar.

Ao final dessa etapa observa-se que esse momento se configurou como espaço fundamental de socialização, reflexão e ampliação das percepções construídas ao longo da oficina, tanto no grupo piloto quanto na equipe gestora.

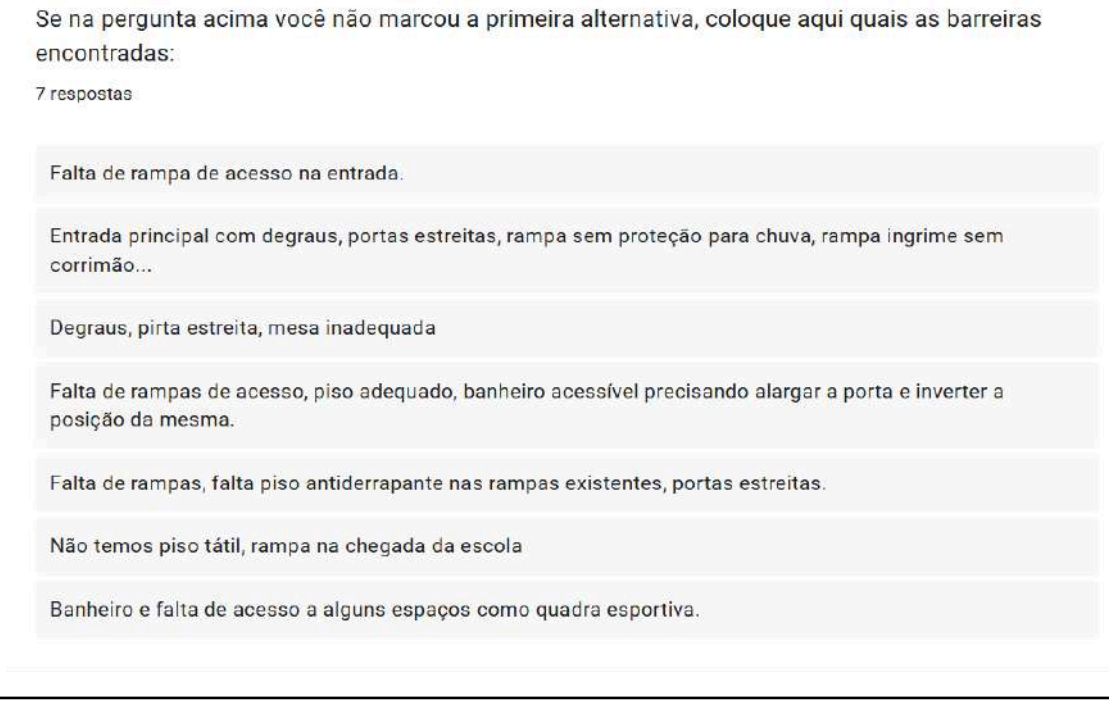
No grupo piloto, o debate assumiu um caráter mais espontâneo e vivencial, marcado pelo compartilhamento de experiências pessoais e pela ampliação do olhar para além do espaço escolar, evidenciando um processo inicial de sensibilização e reconhecimento das barreiras no cotidiano.

Já na equipe gestora, a roda de conversa apresentou um nível mais aprofundado de sistematização e articulação teórica, evidenciado pela revisão crítica das percepções iniciais, pelo alinhamento com parâmetros normativos e pela elaboração de propostas concretas de intervenção. Enquanto o grupo piloto demonstrou avanços importantes na construção de uma consciência sobre a acessibilidade, a equipe gestora evidenciou um movimento mais consolidado de apropriação conceitual e postura propositiva.

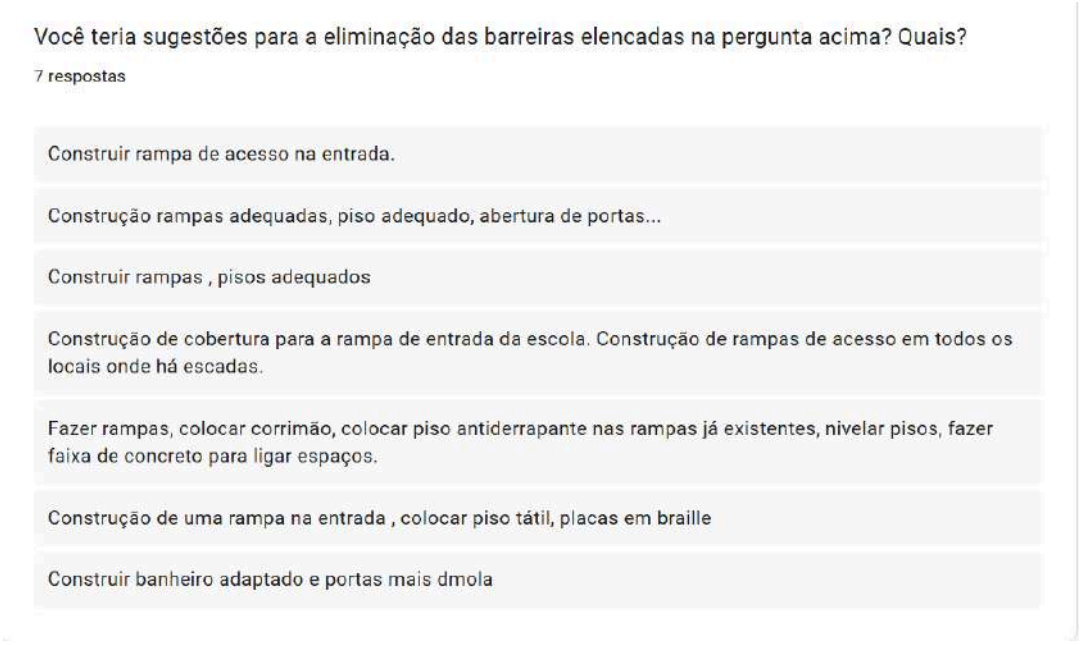
Figura 34 - Respostas ao Formulário 2



a) Espaços quanto à acessibilidade



b) Barreiras encontradas



c) Sugestões para eliminação das barreiras encontradas

Fonte: Autora (2025).

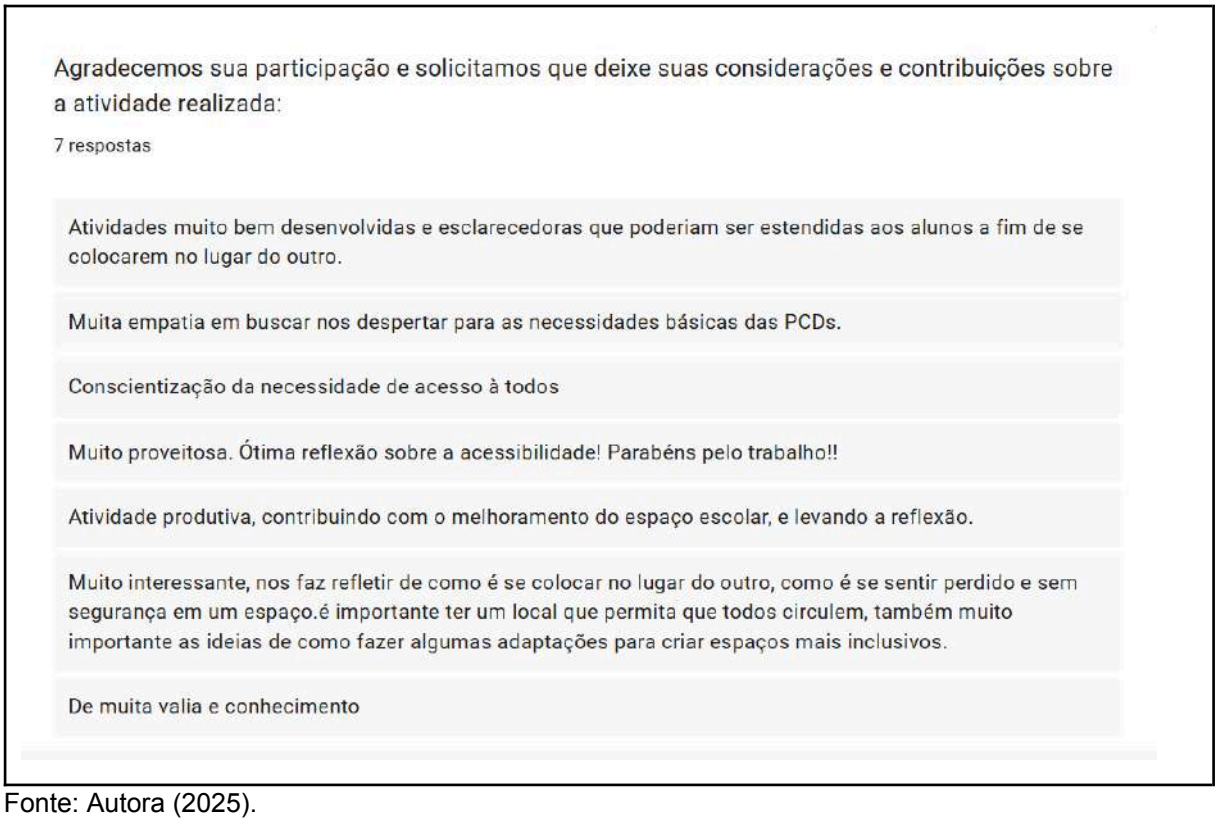
As contribuições das participantes após a realização da oficina, ao responder a última pergunta do formulário, que solicitava que deixassem suas considerações e contribuições sobre a atividade realizada, evidenciam que a atividade foi percebida como altamente relevante, tanto do ponto de vista formativo quanto reflexivo. De

modo geral, destacam-se manifestações relacionadas ao desenvolvimento da empatia e à importância de se colocar no lugar do outro, compreendendo as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em relação à mobilidade, orientação e segurança nos espaços.

As participantes também ressaltaram a ampliação da consciência acerca da necessidade de garantir o acesso a todos, reconhecendo a acessibilidade como condição essencial para a inclusão. Além disso, a oficina foi considerada produtiva e esclarecedora, contribuindo para a reflexão crítica sobre o ambiente escolar e apontando possibilidades concretas de melhoria.

Outro aspecto relevante foi a sugestão de ampliação da proposta para os alunos, indicando o reconhecimento do potencial da atividade como ferramenta educativa capaz de promover sensibilização e formação cidadã. Em síntese, as devolutivas apontam que a ação favoreceu a construção de conhecimento, o engajamento com o tema e o fortalecimento de uma postura mais consciente e propositiva frente à acessibilidade (Figura 35).

Figura 35 - Respostas ao Formulário 2 - considerações e contribuições



Fonte: Autora (2025).

Os resultados obtidos demonstram que a combinação de estratégias metodológicas, incluindo diagnóstico inicial, fundamentação teórica, vivências práticas, simulações, uso de recursos gráficos e tecnológicos, e momentos de reflexão coletiva, foi fundamental para a ampliação da compreensão sobre acessibilidade arquitetônica. O processo formativo possibilitou não apenas a identificação de problemas, mas também o desenvolvimento de uma análise crítica e a proposição de soluções, contribuindo para a construção de uma cultura institucional mais sensível às questões de inclusão e acessibilidade, atingindo assim os objetivos propostos.

Esse resultado se articula aos pressupostos da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (1986), caracteriza-se pela articulação entre investigação e intervenção, envolvendo os participantes de forma ativa na análise dos problemas e na construção coletiva de soluções, promovendo simultaneamente produção de conhecimento e transformação da realidade.

Nesse contexto, os resultados apresentados na presente pesquisa dialogam diretamente com o que foi apresentado por Prado e Martins (2023), ao evidenciar que, assim como nas escolas analisadas pelas autoras, o ambiente investigado também apresenta limitações significativas no que se refere à garantia de acessibilidade plena. Embora, em um primeiro momento, parte das participantes tenha considerado os espaços como acessíveis, a realização das vivências práticas e simulações revelou a existência de diversas barreiras arquitetônicas que comprometem a autonomia e a segurança dos usuários, como desníveis, inclinações inadequadas, ausência de sinalização tátil e dificuldades de circulação.

Essa aproximação entre os estudos reforça a compreensão de que a presença de elementos pontuais de acessibilidade não assegura, por si só, o acesso universal, sendo necessária uma análise mais ampla e integrada dos espaços. Assim como apontado por Prado e Martins (2023), os resultados indicam a necessidade de adaptações estruturais que possibilitem o deslocamento livre, seguro e autônomo em todos os ambientes escolares, evidenciando que a efetivação da acessibilidade ainda representa um desafio recorrente no contexto educacional.

Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa evidenciam a relevância da gestão escolar inclusiva na promoção de ambientes educacionais acessíveis e comprometidos com a participação de todos os estudantes. As mudanças observadas nas concepções das participantes, especialmente quanto ao reconhecimento das barreiras arquitetônicas e à necessidade de intervenções no espaço físico, indicam que a efetivação da acessibilidade depende não apenas do conhecimento da legislação, mas também da atuação da equipe gestora na condução de processos de reflexão, planejamento e tomada de decisão.

Conforme Mantoan (2006), a construção de uma escola inclusiva requer transformações nas políticas, nas práticas e na cultura institucional, de modo que a eliminação das barreiras e a garantia da participação de todos se constituam em responsabilidade compartilhada pela comunidade escolar. Em consonância com essa perspectiva, Lück (2013) defende que a gestão participativa se fundamenta no envolvimento coletivo da comunidade escolar nos processos de planejamento, tomada de decisão e resolução dos desafios institucionais, fortalecendo o compromisso compartilhado com a qualidade da educação. Nessa direção, a gestão escolar inclusiva pressupõe uma liderança capaz de mobilizar pessoas e recursos para promover ambientes acessíveis, equitativos e comprometidos com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

De forma complementar, Ainscow (2009) compreende a inclusão como um processo contínuo de identificação e superação das barreiras à aprendizagem e à participação, atribuindo à liderança escolar papel essencial na construção de sistemas educacionais inclusivos. Essa perspectiva é fortalecida por Booth e Ainscow (2012), que, por meio do *Index para a Inclusão*[3], propõem um instrumento de apoio à gestão para analisar culturas, políticas e práticas escolares, subsidiando ações voltadas à remoção de barreiras.

A partir dessas contribuições, os resultados da presente pesquisa demonstram que o processo formativo favoreceu a ampliação da compreensão das participantes acerca da acessibilidade arquitetônica e do papel da gestão escolar inclusiva na identificação e superação das barreiras presentes no ambiente escolar. Os avanços observados reforçam que a acessibilidade arquitetônica constitui uma

[3] Instrumento elaborado por Booth e Ainscow (2012) para apoiar processos de autoavaliação e planejamento escolar, orientando a identificação e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação. Organiza-se em três dimensões — culturas, políticas e práticas inclusivas — e subsidia ações voltadas à construção de escolas mais inclusivas e equitativas.

dimensão fundamental da gestão escolar inclusiva, contribuindo para a construção de espaços mais seguros, autônomos, participativos e comprometidos com a efetivação do direito à educação para todos.

6 CONCLUSÃO

Com base na análise dos dados, conclui-se que o objetivo geral da pesquisa foi atingido, ao investigar a concepção da equipe gestora sobre a acessibilidade arquitetônica e promover a reflexão sobre o tema. Evidencia-se uma evolução da percepção inicial, antes restrita a elementos visíveis, para uma compreensão mais ampla e crítica, marcada pela identificação de barreiras, incorporação de aspectos como autonomia e segurança e proposição de intervenções no ambiente escolar.

Em relação ao primeiro objetivo específico, voltado à investigação da percepção inicial das participantes, verificou-se que o entendimento se concentrava em aspectos pontuais, como rampas e adaptações físicas. Esse resultado evidencia uma compreensão ainda restrita do conceito de acessibilidade. As participantes relataram, ao longo da atividade, que diversas barreiras passaram despercebidas por não possuírem conhecimentos mais aprofundados sobre o tema, o que revela não apenas uma limitação conceitual, mas também a naturalização de obstáculos cotidianos no ambiente escolar.

Ao desenvolver a oficina formativa, verificou-se que a sequência de atividades proposta, articulando momentos teóricos, vivências práticas, simulações e uso de recursos gráficos e tecnológicos, mostrou-se eficaz para promover o engajamento das participantes e favorecer a construção do conhecimento. As estratégias metodológicas adotadas possibilitaram não apenas a transmissão de informações, mas, sobretudo, a problematização da realidade vivenciada no ambiente escolar, tornando o processo formativo mais significativo.

Em relação às percepções após a realização da oficina, tanto no grupo piloto quanto na equipe gestora, os resultados evidenciaram uma mudança qualitativa significativa. Os participantes passaram a compreender a acessibilidade arquitetônica de forma mais ampla, incorporando aspectos relacionados à autonomia, segurança, orientação e inclusão de diferentes perfis de usuários. Essa transformação também se refletiu na reavaliação dos espaços escolares, que deixaram de ser considerados totalmente acessíveis, passando a ser reconhecidos como apenas parcialmente acessíveis, com a identificação mais precisa e crítica das barreiras existentes.

A pesquisa demonstrou que as vivências práticas, especialmente o percurso com simulação, foram determinantes para o desenvolvimento da empatia e da

percepção crítica, promovendo a reflexão sobre a realidade local e suas limitações. Ao se colocarem no lugar de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, as participantes identificaram obstáculos antes naturalizados, o que reforça a importância de metodologias que possibilitem a experimentação, nesse tipo de abordagem.

Ao avaliar o impacto da acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar, constatou-se que a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais propositiva por parte das participantes, evidenciada pelas sugestões concretas de intervenção apresentadas. Esse resultado indica que, para além da conscientização, houve avanço no sentido de capacitar os gestores para atuar como agentes de mudança, capazes de intervir na realidade escolar e de buscar, junto ao poder público, os recursos necessários para a implementação das adequações.

Verificou-se, ainda, que, à medida que a equipe gestora ampliou sua compreensão sobre as barreiras arquitetônicas, passou também a apresentar propostas mais consistentes de intervenção, indicando que a qualificação do olhar sobre a acessibilidade impacta diretamente na gestão dos recursos e na efetivação de ações voltadas à inclusão.

Os resultados obtidos com a aplicação da oficina junto ao grupo piloto e, posteriormente, com a equipe gestora evidenciam convergências significativas, mesmo considerando as diferenças entre os públicos participantes. Em ambos os casos, observou-se uma compreensão inicial da acessibilidade arquitetônica centrada em elementos mais visíveis e pontuais, seguida de uma ampliação desse entendimento ao longo das atividades propostas.

As vivências práticas, as simulações e os momentos de reflexão coletiva mostraram-se igualmente eficazes nos dois grupos, promovendo o reconhecimento de barreiras antes naturalizadas e o desenvolvimento de uma análise mais crítica do espaço. Contudo, no caso da equipe gestora, essa ampliação da percepção esteve mais diretamente associada à proposição de intervenções concretas e à reflexão sobre a gestão dos recursos e das adequações necessárias no ambiente escolar. Esses achados indicam que, independentemente da área de atuação dos participantes, a metodologia adotada apresenta potencial formativo consistente, ao favorecer a sensibilização, a ressignificação de conceitos e a construção de conhecimentos aplicáveis à promoção da acessibilidade e da inclusão.

Os resultados obtidos também evidenciam que a promoção da

acessibilidade arquitetônica está diretamente relacionada aos princípios da gestão escolar inclusiva, compreendida como um processo que mobiliza a equipe gestora na identificação das barreiras existentes, no planejamento de ações e na construção de uma cultura institucional comprometida com a participação de todos.

Nesse sentido, verificou-se que a ampliação do conhecimento das participantes favoreceu uma atuação mais crítica e propositiva diante das condições do ambiente escolar, fortalecendo a compreensão de que a eliminação das barreiras arquitetônicas constitui responsabilidade da gestão e condição indispensável para a efetivação da educação inclusiva. Assim, a pesquisa reafirma que a gestão escolar inclusiva ultrapassa as dimensões administrativas, assumindo papel estratégico na articulação de pessoas, recursos e decisões voltadas à construção de espaços escolares mais acessíveis, seguros, autônomos e equitativos.

Diante desse contexto, destaca-se que a presente pesquisa contribui de forma significativa para o avanço da inclusão no ambiente escolar, ao evidenciar que a acessibilidade arquitetônica deve ser compreendida para além do cumprimento de exigências normativas, envolvendo a garantia de condições efetivas de uso, com autonomia, segurança e equidade para todos os usuários. Ao promover a vivência e a reflexão crítica sobre o espaço escolar, o estudo favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais sensível e comprometida com a inclusão, estimulando a identificação de barreiras e a proposição de soluções concretas. Assim, a pesquisa reforça o papel da escola como espaço de transformação social, no qual a acessibilidade se configura como elemento essencial para a participação plena de todos os sujeitos no processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que a pesquisa não apenas cumpriu seus objetivos, mas também evidenciou o potencial transformador de ações formativas que integram conhecimento teórico e prática reflexiva. Reafirma-se, assim, a importância de iniciativas que promovam a conscientização e a qualificação dos gestores escolares, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, inclusivos e alinhados aos princípios do Desenho Universal e da legislação vigente.

Sob essa perspectiva, aponta-se a relevância da continuidade de estudos na área, especialmente por meio da aplicação da metodologia em diferentes redes de ensino e níveis de escolaridade, bem como do desenvolvimento de investigações que acompanhem a atuação da equipe gestora ao longo do tempo, analisando se as mudanças de percepção resultam em intervenções concretas no espaço escolar.

Destaca-se, ainda, a importância de ampliar o público participante, incluindo professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, além de investigar os efeitos de programas de formação continuada em acessibilidade. Além disso, mostra-se pertinente analisar de que forma os dados obtidos em avaliações de acessibilidade podem subsidiar o planejamento institucional e a formulação de políticas educacionais, assim como desenvolver estudos que integrem a acessibilidade arquitetônica às dimensões pedagógica, comunicacional e atitudinal.

Assim, reafirma-se que a consolidação de uma cultura de acessibilidade no ambiente escolar constitui um compromisso ético e coletivo, no qual a atuação crítica e propositiva da equipe gestora é fundamental para a construção de espaços verdadeiramente inclusivos, capazes de assegurar a participação plena, a autonomia e a equidade de todos.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE ARTE – ABRA. **Maquete e sua importância para a arquitetura**. Disponível em: https://abra.com.br/artigos/maquete-e-sua-importancia-para-a-arquitetura. Acesso em: 18 jan. 2025.

AINSCOW, Mel. **Desenvolvendo sistemas escolares inclusivos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

ALFANO, Bruno; CASTRO, Mayra. **Apenas 0,1% das escolas brasileiras são totalmente acessíveis**. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/02/29/apenas-01percent-das-escolas-brasileiras-sao-totalmente-acessiveis-ferramenta-do-globo-mostra-as-que-se-saem-melhor.ghtml. Acesso em: 6 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.causc.gov.br/. Acesso em: 13 jun. 2024.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. **Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: descrição da metodologia para elaboração de protocolo**. *Arquitextos*, n. 081. Disponível em: http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp405.asp. Acesso em: 20 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENASSI, C. B. P.; CANCIAN, Q. G.; STRIEDER, D. M. **Estudo piloto: um instrumento primordial para a pesquisa de percepção da ciência**. *Ens. Tecnol. R.*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 210-225, jan./abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16725. Acesso em: 15 fev. 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7724.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-normaatualizada-pe.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

CADEIRA VOADORA. **Rampa: acessibilidade ou improviso?** Disponível em: https://cadeiravoadora.com.br/rampa-acessibilidade-ou-improviso/. Acesso em: 2 jul. 2024.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: Senac, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Salto para o Futuro: Educação Especial – tendências atuais*. Brasília: MEC/SEED, 1999. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000446.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

CAST. **Diretrizes de Desenho Universal para Aprendizagem**. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 12 abr. 2026.

CELANI, Maria Gabriela. **CAD criativo**. São Paulo: Campus, 2003.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E AMBIENTE. **Barreiras arquitetônicas**. Disponível em: https://ssav12b.blogspot.com/2009/11/barreiras-arquitetonicas.html. Acesso em: 2 jul. 2024.

COSTA, A.; ZOLTOWSKI, A. P. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, S.; COUTO, M. C.; HOHENDORFF, J. (org.). *Manual de produção científica*. Porto Alegre: Penso, 2014.

DESIGN UNIVERSAL: UM CONCEITO QUE TRAZ ACESSIBILIDADE AOS ESPAÇOS. **Design universal**. Habitability, 2023. Disponível em: https://habitability.com.br/design-universal. Acesso em: 3 jan. 2025.

DISCHINGER, Marta et al. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!** Brasília: MEC, 2009.

DISCHINGER, Marta; BINS ELY, Vera Helena Moro; PIARDI, Sonia Maria Demeda Groisman. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: https://www.mpsc.mp.br/documents/d/guest/manual-acessibilidade_2014_web-3. Acesso em: 20 jan. 2025.

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA – FACCAT. **Campus recebe investimentos em acessibilidade**. Disponível em: https://www2.faccat.br. Acesso em: 8 jul. 2024.

FADERS. **Estudantes deficientes têm direito à acessibilidade na escola garantido**. Disponível em: https://www.faders.rs.gov.br. Acesso em: 6 jan. 2025.

FAPERJ. **Núcleo Pró-Acesso da UFRJ ganha moção de congratulações**. Disponível em: https://siteantigo.faperj.br/?id=874.2.3. Acesso em: 2 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.ufsc.br/2018/11/05/paulo-freire-pdfs-para-download/. Acesso em: 15 dez. 2024.

GUIMARÃES, Elian. **Maquetes facilitam vendas de empreendimentos imobiliários**. *Estado de Minas*, 2013. Disponível em: https://estadodeminas.lugarcerto.com.br/app/noticia/noticias/2013/05/30/interna_noticias,47278/maquetes-facilitam-vendas-de-empreendimentos-imobiliarios.shtml. Acesso em: 13 abr. 2026.

IDEALISTA. **18 rampas acessíveis que são barreiras arquitetônicas**. Disponível em: https://www.idealista.pt. Acesso em: 2 jul. 2024.

LIMA, A. O. **Acessibilidade arquitetônica: como um ambiente acessível influencia na vivência e aprendizagem na escola**. 2023. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31108. Acesso em: 20 mar. 2025.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MACHADO, Ralph. **Projeto torna crime inviabilizar a acessibilidade necessária nas escolas para a pessoa com deficiência**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/927746-projeto-torna-crime-inviabilizar-a-acessibilidade-necessaria-nas-escolas-para-a-pessoa-com-deficiencia. Acesso em: 7 jan. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 8 jul. 2024.

PEREIRA, Samara Oliveira. **Desenho universal para aprendizagem: princípios e diretrizes**. Bagé: UNIPAMPA, 2024. Fascículo 2. Curso *Desenho Universal para a Aprendizagem com apoio de recursos didáticos*, programa de extensão *Tertúlias Inclusivas do Pampa*.

PETRUCELLI, L. B. **Validação de um protocolo na versão digital para a avaliação da acessibilidade de escolas de ensino fundamental I**. 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234526. Acesso em: 20 mar. 2025.

PIRES, Felipe Augusto; PRADO, Felipe Lima. **Desenhista de maquete eletrônica**. São Paulo: Senac, 2025.

PRADO, T. S.; MARTINS, B. A. **Deficiência física e acessibilidade: avaliação de escolas do interior de Mato Grosso do Sul**. Disponível em:

https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/12095. Acesso em: 20 mar. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213. Acesso em: 14 dez. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavratus Prodeo, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

SEM BARREIRAS. **Obstáculos a serem enfrentados por estudantes com deficiência**. Disponível em: https://www.sembarreiras.com.br/2015/05/13/obstaculos-a-serem-enfrentados-por-estudantes-com-deficiencia. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **O Desenho Universal como alternativa para o direito à cidade**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352826969. Acesso em: 16 dez. 2024.

SILVESTRE, Guilherme Augusto Astolfi. **Aplicação da computação gráfica por meio da elaboração de maquetes digitais utilizando SketchUp**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), [cidade não informada], 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e10c0215-79a7-4ddb-897e-2e937ec42bea. Acesso em: 8 jan. 2026 .

SOUSA, Graciane. **Lei da acessibilidade é ignorada e Ministério Público auxilia cadeirantes**. Disponível em: https://cidadeverde.com/noticias/313272. Acesso em: 4 jan. 2025.

STUDIO HAUS. **Maquete eletrônica: tudo o que você precisa saber!**. Disponível em: https://www.studiohaus3d.com/maquete-eletronica/maquete-eletronica-tudo-que-voce-precisa-saber/?lang=pt-br. Acesso em: 13 abr. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155–173, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny. Acesso em: 15 dez. 2024.

UNALE. **Escolas terão que disponibilizar mobiliário adaptado para alunos obesos e com deficiência**. Disponível em: https://unale.org.br/?s=Escolas+ter%C3%A3o+que+disponibilizar+mobili%C3%A1rio

+adaptado. Acesso em: 13 abr. 2026.

UNIPAMPA. **Dia Nacional da Libras consolida conquistas de professores de Libras da Unipampa junto à comunidade de São Borja**. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/dia-nacional-da-libras-consolida-conquistas-de-professores-de-libras-da-unipampa-junto-comunidade-de. Acesso em: 13 abr. 2026.

VASCONCELOS, F. M. **Avaliação da acessibilidade de escolas públicas por meio de instrumento digital**. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b972efc0-4e1f-4f9f-8860-8b8e8fd846a4. Acesso em: 20 mar. 2025.

VIEIRA, Maria Clara. **O papel das maquetes na arquitetura**. *Archtrends*, 2022. Disponível em: https://blog.archtrends.com/maquetes-na-arquitetura. Acesso em: 18 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, autorizo Débora Barros de Moraes, mestranda do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé/RS, sob a orientação do Prof. Cristiano Corrêa Ferreira e coorientação da Profª. Drª. Claudete da Silva Lima Martins, a realizar sua pesquisa, bem como a publicação das produções de dados realizados neste estabelecimento de ensino em sua dissertação de mestrado, intitulada: DESENVOLVIMENTO DE UMA MAQUETE COM FOCO NA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESPAÇOS ESCOLARES. Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das produções de dados, obtidos por meio de questionários e observações, devendo ser preservada a identidade de todos os sujeitos que constituirão a pesquisa.

Bagé, _____ de _____ de 2025.

_____ _____

Nome do(a) Participante Débora Barros de Moraes

APÊNDICE B - FORMULÁRIO OFICINA PILOTO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ

unipampa
Universidade Federal do Pampa

Inclusive
Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior

Oficina Piloto - Acessibilidade Arquitetônica

OBSERVAÇÕES

Barreiras encontradas:

Rotas acessíveis:

APÊNDICE C - FORMULÁRIO 1

Acessibilidade Arquitetônica nas Escolas - 01

Este formulário tem como objetivo compreender o que os Gestores Escolares entendem por **Acessibilidade Arquitetônica** e como percebem a estrutura física da sua escola.

As respostas servirão para refletirmos juntos sobre práticas e melhorias que favoreçam o acesso de todos os estudantes aos espaços escolares.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome: *

2. E-mail: *

3. Função/atuação: *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Diretora
- [ ] Vice-diretora
- [ ] Supervisora
- [ ] Orientadora
- [ ] Professora AEE
- [ ] Outro: _____

4. Tempo de atuação na Escola: *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Menos de 1 ano
- [ ] De 1 a 5 anos
- [ ] De 6 a 10 anos
- [ ] Mais de 10 anos

5. O que você entende por **Acessibilidade Arquitetônica**? *

6. Quando ouve a expressão "**Acessibilidade Arquitetônica**", quais imagens ou ideias vêm à sua mente? *

7. Na sua escola, os espaços físicos são acessíveis para todas as pessoas? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sim, totalmente acessíveis
- [ ] Parcialmente acessíveis
- [ ] Pouco acessíveis
- [ ] Não são acessíveis

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D - FOLHA PARA AS ANOTAÇÕES INICIAIS







Acessibilidade Arquitetônica nas Escolas

E.E.E.M. Barão de Aceguá

Anotações

APÊNDICE E - FORMULÁRIO PARA OBSERVAÇÕES







Acessibilidade Arquitetônica nas Escolas

E.E.E.M. Barão de Aceguá

OBSERVAÇÕES

Barreiras encontradas:

Rotas acessíveis:

Possíveis soluções:

APÊNDICE F - FORMULÁRIO 2

Acessibilidade Arquitetônica nas Escolas - 02

Este formulário tem como objetivo compreender o que os Gestores Escolares entendem por **Acessibilidade Arquitetônica** e como percebem a estrutura física da sua escola.

As respostas servirão para refletirmos juntos sobre práticas e melhorias que favoreçam o acesso de todos os estudantes aos espaços escolares.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome: *

2. E-mail: *

3. Função/atuação: *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Diretora
- [ ] Vice-diretora
- [ ] Supervisora
- [ ] Orientadora
- [ ] Professora AEE
- [ ] Outro: _____

4. Tempo de atuação na Escola: *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Menos de 1 ano
- [ ] De 1 a 5 anos
- [ ] De 6 a 10 anos
- [ ] Mais de 10 anos

5. O que você entende por **Acessibilidade Arquitetônica**? *

6. Quando ouve a expressão "**Acessibilidade Arquitetônica**", quais imagens ou ideias vêm à sua mente? *

7. Após participar da atividade proposta, você considera que na sua escola, os espaços físicos são acessíveis para todos as pessoas? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sim, totalmente acessíveis
- [ ] Parcialmente acessíveis
- [ ] Pouco acessíveis
- [ ] Não são acessíveis

8. Se na pergunta acima você não marcou a primeira alternativa, coloque aqui quais as barreiras encontradas: *

9. Você teria sugestões para a eliminação das barreiras elencadas na pergunta acima? Quais? *

10. Agradecemos sua participação e solicitamos que deixe suas considerações e contribuições sobre a atividade realizada: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

unipampa

Universidade Federal do Pampa

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

A professora pesquisadora Claudete da Silva Lima Martins, coordenadora da pesquisa intitulada ***"Tertúlias Inclusivas do Pampa: Investigando e Valorizando a Educação Inclusiva no Pampa"*** solicita autorização para a realização da referida pesquisa nesta instituição, que, em caso de aceite, passa a ser co-participante do projeto. A autorização fica condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025 / (55) 3911 0202 – e-mail: cep@unipampa.edu.br), devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação vigente sobre ética em pesquisa com seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas).

Declaração de Autorização

Eu, Beatriz Priebe Silveira, ocupante do cargo de Diretora na E.E.E.M Barão de Aceguá, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa *"Tertúlias Inclusivas do Pampa: Investigando e Valorizando a Educação Inclusiva no Pampa"*, sob a responsabilidade da pesquisadora e coordenadora da pesquisa Claudete da Silva Lima Martins, tendo como objetivo primário investigar e divulgar ações inclusivas realizadas em instituições de educação básica do Rio Grande do Sul, com foco na formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, remoção de barreiras e acessibilidade. Declaro que fui devidamente informado sobre a finalidade e os objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos. As informações fornecidas ao pesquisador serão protegidas conforme determina a legislação vigente e não serão utilizadas de forma que possa prejudicar esta instituição e/ou as pessoas envolvidas, evitando quaisquer danos à sua estima, prestígio ou impactos econômicos e financeiros. Além disso, é garantido o anonimato dos participantes e o sigilo das informações, tanto durante quanto após a pesquisa. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como co-participante do projeto de pesquisa e de seu compromisso em garantir a segurança e o bem-estar dos participantes recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Aceguá, 09 de abril de 2025.

Beatriz Silveira

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Beatriz Priebe Silveira
Diretora
EEEM Barão de Aceguá
Id. Func. 2651211/01/02

EEEM BARÃO DE ACEGUÁ
Alteração de Designação Parecer 850/99
Decreto nº 39.906 -D.O. 30/12/99
Aceguá – RS