Infraestrutura e Exclusão Escolar: um estudo de caso sobre a acessibilidade arquitetônica em duas escolas ribeirinhas de Cametá-PA

Sandra do Carmo Gomes
Mestranda em Ciências da Educação Faculdade de Ciências Sociais Interamericana FICS – PY

Mílvio da Silva Ribeiro
Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Pará (PPGEO-UFPA)

Resumo
As desigualdades históricas enfrentadas por pessoas com deficiência no acesso à educação tornam ainda mais desafiadora a garantia de inclusão escolar em territórios com condições geográficas adversas, como as comunidades ribeirinhas da Amazônia. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo investigar a situação da acessibilidade arquitetônica em escolas ribeirinhas do Distrito de Janua Coeli, no município de Cametá (PA), com foco nos estudantes com deficiência física. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso em duas escolas municipais localizadas em áreas ribeirinhas. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação direta e entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais da educação: dois gestores escolares, uma coordenadora pedagógica e uma professora. Além disso, realizou-se uma revisão de literatura sobre acessibilidade em contextos educacionais e geograficamente isolados. Os resultados revelaram que as escolas visitadas apresentam sérias limitações arquitetônicas e estruturais que comprometem a mobilidade e permanência de alunos com deficiência física. Rampas inadequadas, ausência de banheiros adaptados, vias de acesso irregulares e desrespeito às normas técnicas de acessibilidade foram os principais problemas identificados. Em contraponto, destacaram-se iniciativas comunitárias de adaptação improvisada, que embora não atendam aos padrões formais, expressam o esforço coletivo pela inclusão. Conclui-se que, apesar da mobilização local, a falta de planejamento arquitetônico adequado e a ausência de políticas públicas eficazes voltadas à realidade amazônica comprometem o direito à educação inclusiva. É urgente repensar o planejamento e a execução de obras escolares em áreas ribeirinhas, com base nos princípios do desenho universal e na escuta dos sujeitos locais, garantindo condições dignas de acesso e permanência para todos.

Palavras-chave: Acessibilidade Arquitetônica; Educação Inclusiva; Escolas Ribeirinhas; Deficiência Física; Amazônia.

Recebido em: mar. 2025. Aceito em: julho. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.676

Ambiente, educação e sociedade: pautas convergentes

Setembro, 2025, v. 3, n. 30

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428

Infrastructure and School Exclusion: a case study on architectural accessibility in two riverside schools in Cametá-PA

Abstract
The historical inequalities faced by people with disabilities in accessing education make it even more challenging to guarantee school inclusion in territories with adverse geographical conditions, such as riverside communities in the Amazon. In this context, this study aimed to investigate the situation of architectural accessibility in riverside schools in the District of Janua Coeli, in the municipality of Cametá (PA), focusing on students with physical disabilities. The research adopted a qualitative approach, through a case study in two municipal schools located in riverside areas. Direct observation and semi-structured interviews with four education professionals were used as data collection instruments: two school managers, a pedagogical coordinator and a teacher. In addition, a literature review was carried out on accessibility in educational contexts and geographically isolated. The results revealed that the schools visited have serious architectural and structural limitations that compromise the mobility and permanence of students with physical disabilities. Inadequate ramps, absence of adapted bathrooms, irregular access roads and disrespect for technical accessibility standards were the main problems identified. On the other hand, community initiatives of improvised adaptation were highlighted, which, although they do not meet formal standards, express the collective effort for inclusion. It is concluded that, despite the local mobilization, the lack of adequate architectural planning and the absence of effective public policies aimed at the Amazonian reality compromise the right to inclusive education. It is urgent to rethink the planning and execution of school works in riverside areas, based on the principles of universal design and listening to local subjects, ensuring dignified conditions of access and permanence for all.
Keywords: Architectural Accessibility; Inclusive Education; Riverside Schools; Physical Disability; Amazon.

Infraestructura y exclusión escolar: un estudio de caso sobre accesibilidad arquitectónica en dos escuelas ribereñas en Cametá-PA

Resumen
Las desigualdades históricas que enfrentan las personas con discapacidad en el acceso a la educación hacen aún más difícil garantizar la inclusión escolar en territorios con condiciones geográficas adversas, como las comunidades ribereñas de la Amazonía. En este contexto, este estudio tuvo como objetivo investigar la situación de la accesibilidad arquitectónica en las escuelas ribereñas del Distrito de Janua Coeli, en el municipio de Cametá (PA), centrándose en estudiantes con discapacidades físicas. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso en dos escuelas municipales ubicadas en zonas ribereñas. Se utilizó como instrumentos de recolección de datos la observación directa y las entrevistas semiestructuradas con cuatro profesionales de la educación: dos gestores escolares, un coordinador pedagógico y un docente. Además, se realizó una revisión bibliográfica sobre accesibilidad en contextos educativos y geográficamente aislados. Los resultados revelaron que las escuelas visitadas tienen serias limitaciones arquitectónicas y estructurales que comprometen la movilidad y permanencia de los estudiantes con discapacidades físicas. Las rampas inadecuadas, la ausencia de baños adaptados, las vías de acceso irregulares y la falta de respeto a las normas técnicas de accesibilidad fueron los principales problemas identificados. Por otro lado, se destacaron las iniciativas comunitarias de adaptación improvisada, que, si bien no cumplen con los estándares formales, expresan el esfuerzo colectivo por la inclusión. Se concluye que, a pesar de la movilización local, la falta de una planificación arquitectónica adecuada y la ausencia de políticas públicas efectivas dirigidas a la realidad amazónica comprometen el derecho a la educación inclusiva. Es urgente repensar la planificación y ejecución de obras escolares en zonas ribereñas, basadas en los principios del diseño universal y la escucha de los sujetos locales, asegurando condiciones dignas de acceso y permanencia para todos.

Palabras clave: Accesibilidad Arquitectónica; Educación Inclusiva; Escuelas de Riverside; Discapacidad Física; Amazona.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos milênios, a história revela que os direitos humanos sempre se manifestaram de forma desigual entre diferentes grupos sociais. Mulheres, pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência, populações em situação de vulnerabilidade econômica e, mais recentemente, pessoas vivendo com HIV/AIDS, entre outros, enfrentam lutas constantes por igualdade de direitos e reconhecimento pleno na sociedade. A atuação de diversos movimentos sociais tem sido fundamental para eliminar ou reduzir muitas barreiras, promovendo avanços significativos nos direitos humanos de grupos sociais historicamente vulneráveis. No entanto, a desigualdade ainda persiste, especialmente quando se observa, por exemplo, a falta de acesso equitativo à educação de qualidade — condição essencial para o pleno desenvolvimento individual e o exercício pleno da cidadania (Ferreira, 2006).

Nesse contexto, segundo Mantoan (2003), o sistema inclusivo de ensino surge como uma alternativa ao modelo tradicional que separa estudantes entre escolas regulares e instituições de educação especial. Com uma abordagem fundamentada nos direitos humanos, na democracia e na valorização do indivíduo, esse sistema busca reconhecer as particularidades de cada sujeito e promover tanto seu desenvolvimento pessoal quanto sua inserção social.

Apesar dos avanços na consolidação da educação especial e da inclusão como um direito fundamental das pessoas com deficiência, a educação regular ainda apresenta uma postura conservadora. Muitas vezes, ainda há uma tendência à discriminação de alunos com dificuldades de aprendizagem, sejam eles deficientes ou não (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, a acessibilidade arquitetônica é um componente fundamental para a inclusão educacional de pessoas com deficiência (PCDs) física, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Nas regiões ribeirinhas, em especial, caracterizadas por suas particularidades geográficas e socioeconômicas, os desafios para assegurar essa acessibilidade são exacerbados. Este trabalho, dessa forma, se propõe a investigar a situação da acessibilidade arquitetônica nas escolas ribeirinhas do Município de Cametá (Pará), focando especificamente nas necessidades dos alunos com deficiência física.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: explicitar as especificidades geográficas das escolas ribeirinhas do Distrito de Janua Coeli, em Cametá; identificar os principais desafios enfrentados na adaptação da infraestrutura arquitetônica de

escolas ribeirinhas para garantir a acessibilidade de PCDs física e analisar estratégias arquitetônicas adaptativas utilizadas localmente para superar as barreiras de acessibilidade em escolas ribeirinhas.

A justificativa fundamenta-se na importância de promover a inclusão educacional de forma efetiva e equitativa para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas ou das características geográficas das regiões em que vivem. Escolas localizadas em áreas ribeirinhas frequentemente enfrentam desafios únicos de acessibilidade devido à topografia irregular, à infraestrutura limitada e ao acesso restrito por vias fluviais. Ademais, a escolha por este tema surgiu de vivências em algumas escolas da região ribeirinha do Município em questão.

Esta pesquisa tem como questão problema: como tem sido garantida a acessibilidade arquitetônica para PCDs física considerando as especificidades geográficas das escolas ribeirinhas do Distrito de Janua Coeli, em Cametá? Assim, espera-se que este trabalho contribua com o debate sobre a acessibilidade escolar em contextos ribeirinhos, valorizando a escuta dos sujeitos locais e promovendo a construção de caminhos possíveis para a efetivação do direito à educação inclusiva.

METODOLOGIA

Primeiramente, foi realizada uma revisão de literatura que abordou tanto a acessibilidade arquitetônica em contextos educacionais “tradicionais” quanto especificamente em escolas ribeirinhas. A revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um conjunto de conhecimentos existentes, com o objetivo de responder a uma pergunta específica. O termo “literatura” abrange todo o material relevante produzido sobre determinado tema, incluindo livros, artigos de periódicos, reportagens jornalísticas, registros históricos, relatórios governamentais, teses, dissertações, entre outros documentos. (Unesp, 2014). Gil (2002) ressalta a sua relevância como instrumento fundamental para identificar e analisar o estado da arte sobre um determinado tema. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador construir um referencial teórico sólido, capaz de fundamentar adequadamente suas investigações.

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, utilizando um estudo de caso em duas escolas ribeirinhas, sendo elas: E.M.E.I.F (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Professora Dulce Ferreira Pacheco e E.M.E.I.F de Biribatuba. A escolha dessas instituições se deu de forma intencional, com base na sua localização geográfica no Distrito de Janua Coeli, em Cametá (PA), e na possibilidade

de acesso viável durante o período da pesquisa, além do fato de atenderem alunos com deficiência física matriculados, o que se alinha diretamente aos objetivos do estudo.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, onde seus pesquisadores estudam os casos em seus cenários naturais, na tentativa de entender os fenômenos considerando os significados que as pessoas a ele atribuem. De acordo com Yin (1984), o estudo de caso é descrito como uma abordagem metodológica que possibilita uma análise detalhada de diferentes aspectos de um fenômeno, situação ou problema, ou seja, do próprio caso.

Os participantes desta pesquisa serão selecionados de forma intencional, sendo eles: um diretor, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora[1]. A escolha por esse número limitado de participantes justifica-se pelas restrições de acesso físico às escolas ribeirinhas, pelas limitações logísticas da pesquisa de campo e pela proposta de uma análise aprofundada e qualitativa, que prioriza a compreensão detalhada dos contextos escolares e das percepções dos profissionais envolvidos.

O levantamento de dados ocorreu através de observações através de interação direta com os participantes da pesquisa nas escolas selecionadas e aplicações de um roteiro de entrevistas semiestruturadas (apêndice A) envolvendo os profissionais citados. Segundo Manzini (1990, p. 154), a entrevista semiestruturada está voltada para determinado assunto onde se cria um roteiro com perguntas principais, embasadas por outras questões inerentes às circunstâncias instantâneas à entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais aberta e as respostas não estão dependentes a uma uniformização de alternativas.

Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), autorizando a realização da pesquisa e divulgação de suas falas, que serviram de base para um conhecimento e uma reflexão coletiva e de fonte primária para estudos posteriores.

Estas entrevistas foram fundamentais para compreender os desafios específicos enfrentados pelas escolas ribeirinhas na implementação de estratégias de acessibilidade arquitetônica, bem como as soluções criativas e inovadoras que foram ou poderiam ser implementadas para superar esses desafios.

[1] Os nomes verdadeiros dos quatro profissionais foram substituídos por nomes fictícios.

PANORAMA HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Ao longo da história, as representações sociais sobre a deficiência foram moldadas por diferentes concepções religiosas, filosóficas e científicas que, em grande medida, legitimaram práticas de exclusão e violência contra as pessoas com deficiência. Na Antiguidade Clássica, por exemplo, tanto na Grécia quanto em Roma, a deficiência era vista como um sinal de imperfeição intolerável — o que justificava ações extremas como o abandono, a exposição pública e até a eliminação física de recém-nascidos com algum tipo de deficiência. A filosofia greco-romana reforçava essa marginalização ao autorizar o Estado e o pai a decidirem pela vida ou morte de crianças consideradas "monstruosas", naturalizando a exclusão como um mecanismo de preservação da ordem social e estética idealizada. (Amaral, 1995).

Durante a Idade Média, a ótica cristã passou a associar a deficiência à culpa, ao pecado e à punição divina, reforçando o estigma e o afastamento social dessas pessoas. Com o advento do pensamento científico, entre os séculos XVI e XIX, surgiram as primeiras tentativas de compreender a deficiência de maneira mais sistemática, como nos estudos de Paracelso e, posteriormente, nos de Pinel e Itard. Apesar desses avanços, o paradigma clínico consolidado nesse período ainda classificava o indivíduo com deficiência como um sujeito a ser corrigido ou normalizado. Além disso, a persistência de práticas discriminatórias ficou evidente em episódios como o extermínio de pessoas com deficiência pelo regime nazista, no século XX. (Amaral, 1995).

A partir da década de 1950, a Educação Especial no Brasil começou a ganhar contornos mais estruturados, com a criação das primeiras escolas especializadas e classes especiais voltadas ao atendimento de alunos com deficiência. Nesse período, consolidou-se a ideia da Educação Especial como um subsistema paralelo à Educação Comum, baseado fortemente na concepção científica da deficiência. Ainda assim, essa abordagem convivia com uma perspectiva assistencialista herdada da Idade Média, que foi reproduzida pelas instituições filantrópicas responsáveis por grande parte do atendimento a esse público. A deficiência, nesse contexto, continuava a ser tratada como um desvio a ser corrigido, reforçando práticas de segregação mesmo dentro dos avanços institucionais. (Silva; Castro; Castelo Branco, 2006).

Já na década de 1970, surge a proposta de integração, promovendo a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Esse movimento foi impulsionado pelos avanços teóricos nas áreas de Psicologia e Pedagogia, que passaram a evidenciar o potencial de aprendizagem desses estudantes. Entretanto, a

integração acontecia de forma limitada e excludente, pois os sistemas educacionais não se mostravam preparados para acolher de maneira adequada esses alunos. Faltavam adaptações pedagógicas, formação docente e recursos de acessibilidade, o que acabava mantendo a lógica da marginalização dentro das próprias escolas regulares, mesmo com a presença física dos estudantes com deficiência. (Silva; Castro; Castelo Branco, 2006).

Nas décadas de 1980 e 1990, começou a tomar forma no Brasil a proposta de inclusão escolar, representando um avanço significativo em relação ao modelo de integração da década de 1970. Enquanto a integração previa apenas a inserção física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, sem necessariamente promover mudanças estruturais ou pedagógicas, a inclusão propôs uma reconfiguração mais profunda do sistema educacional. A partir dessa nova perspectiva, a responsabilidade pelo sucesso escolar deixou de recair exclusivamente sobre o aluno com deficiência, passando a ser compreendida como dever da escola e do poder público. A proposta de inclusão defende que o sistema educacional deve se transformar para atender à diversidade, assumindo o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para todos. Isso implica não apenas garantir o acesso à escola comum, mas também realizar adaptações curriculares, fornecer recursos de apoio, capacitar os profissionais da educação e promover ambientes acessíveis e acolhedores. Ao colocar as necessidades educacionais especiais no centro da organização pedagógica, a perspectiva inclusiva rompe com a lógica de segregação e reforça o princípio do direito universal à educação, em igualdade de condições. (Silva; Castro; Castelo Branco, 2006).

Mesmo hoje, em plena vigência de marcos legais de inclusão, as atitudes sociais excludentes ainda ecoam esse passado, revelando a permanência de barreiras simbólicas e estruturais que dificultam o pleno reconhecimento da dignidade e dos direitos dessas pessoas. Isso se deve ao fato de que a escola contemporânea foi historicamente pensada para atender a um perfil homogêneo de estudante; no entanto, a realidade atual evidencia uma diversidade significativa no corpo discente. (Neto *et al.*, 2018). Nascimento (2014) *apud* (Neto *et al.*, 2018), explica que ainda é preocupante constatar que muitas escolas não garantem uma educação de qualidade, mantendo práticas mais excludentes do que inclusivas. Grande parte das instituições de ensino carece de condições estruturais e didático-pedagógicas adequadas para atender a diversidade dos estudantes, reproduzindo, muitas vezes, formas de discriminação, especialmente contra os grupos mais marginalizados. A transformação desse cenário exige o comprometimento coletivo.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RIBEIRINHO

Segundo Fraxe, Pereira e Witkoski (2007), os trajetos diários dos estudantes das escolas fluviais são realizados por meio de embarcações que navegam por uma rede hidrográfica intricada, formada por rios, lagos e igarapés, conhecidos localmente como “furos”. Os lagos, geralmente, são corpos d’água isolados, sem ligação contínua com o sistema fluvial principal, enquanto os furos são canais estreitos que exercem a função de escoar a água em direção aos cursos com maior fluxo. Essa dinâmica natural influencia diretamente o acesso à escola, tornando o deslocamento dependente das condições ambientais e do regime das águas.

Mota Neto e Oliveira (2004) destacam que essas localidades enfrentam condições precárias, tanto em termos físicos quanto pedagógicos. Entre os principais obstáculos estão as dificuldades de acesso e de continuidade dos estudos, frequentemente causadas pela longa distância e pelos desafios no deslocamento até os locais das aulas. Além disso, a infraestrutura escolar deficiente, a escassez de professores, a alta rotatividade docente e a baixa autoestima dos estudantes tornam mais grave o cenário educacional dessas comunidades.

Inseridas em território de difícil acesso e sujeitos a marcantes sazonalidades ambientais, seguem o mesmo calendário letivo das instituições localizadas em regiões urbanas ou em áreas não sujeitas às restrições impostas pelo regime hidrológico da Amazônia. Tal padronização ignora as especificidades ambientais, culturais e logísticas do contexto amazônico, desconsiderando a necessidade de uma organização escolar adaptada às realidades locais. (Silva; Tobias; Batista, 2025).

Nessas áreas, onde o acesso terrestre às escolas é limitado ou inexistente, o transporte escolar hidroviário assume papel fundamental, sendo compreendido como um recurso que pode favorecer as condições educacionais, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população local e, de modo mais amplo, colaborar na redução das desigualdades regionais (Czuczman, 2004 *apud* Alves *et al.*, 2025).

Assim, em um território como a região Amazônica, marcado por sua vasta extensão e pela dispersão da população e das atividades econômicas, o deslocamento torna-se elemento essencial para a sobrevivência das comunidades ribeirinhas, tanto no que diz respeito à sustentabilidade das atividades produtivas quanto ao acesso a direitos sociais fundamentais, como a educação e a saúde. (Tobias *et al.* 2020).

Nas escolas ribeirinhas, o deslocamento diário representa então um dos maiores desafios enfrentados por estudantes e profissionais da educação, especialmente aqueles que residem em comunidades mais isoladas ou afastadas dos centros

escolares. Diferentemente dos contextos urbanos, onde o acesso à escola se dá, em sua maioria, por vias pavimentadas e meios de transporte convencionais, nas áreas ribeirinhas o trajeto até a unidade de ensino depende quase exclusivamente do uso de embarcações, como rabetas ou pequenos barcos, que navegam pelos rios e igarapés da região.

Segundo Geperuaz (2010), o transporte escolar nas regiões ribeirinhas enfrenta sérios entraves devido à precariedade das embarcações utilizadas e às difíceis condições das vias de circulação fluvial. Esses fatores geram tensões constantes e afetam diretamente o desempenho educacional das crianças. No entanto, o impacto vai além do aspecto pedagógico, alcançando também o modo de vida das famílias ribeirinhas, que dependem da educação formal como ferramenta de transformação social para seus filhos. A forma como o transporte escolar é estruturado nas ilhas de Cametá molda a territorialidade das comunidades locais, sendo fundamental compreendê-la para que os próprios sujeitos ribeirinhos possam desenvolver novos referenciais de reflexão, negociação e elaboração de estratégias que favoreçam sua permanência com dignidade em seus territórios.

Em outras palavras, é possível perceber que os desafios enfrentados pelas escolas ribeirinhas vão muito além da sala de aula, sendo profundamente influenciados pelas condições geográficas, ambientais e estruturais do território em que estão inseridas. O acesso à educação nessas localidades é marcado por trajetos complexos, dependentes das variações do clima e da maré, e por uma infraestrutura muitas vezes inadequada às necessidades da comunidade escolar, especialmente de estudantes com deficiência. A combinação entre longas distâncias, transporte precário, falta de acessibilidade arquitetônica e clima adverso compromete diretamente a permanência e a inclusão desses alunos, exigindo esforços constantes da gestão escolar e das famílias para garantir o direito básico à educação. Esses fatores reforçam a necessidade de um olhar mais atento das políticas públicas, que reconheça e respeite a singularidade do contexto ribeirinho e promova intervenções que de fato dialoguem com a realidade local, contribuindo para uma escola mais acessível, segura e inclusiva.

BARREIRAS FÍSICAS NAS ESCOLAS ANALISADAS

As especificidades geográficas das escolas situadas em comunidades ribeirinhas revelam um conjunto de fatores interligados que comprometem, como vimos, a acessibilidade, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes com deficiência física. Estas instituições, frequentemente instaladas em territórios de difícil

acesso, são diretamente impactadas pela morfologia do terreno, pelas condições ambientais e pelas limitações estruturais dos prédios escolares, cujos projetos, na maioria das vezes, não consideram as demandas de inclusão e acessibilidade. Nesse contexto, a localização geográfica não apenas impõe desafios à mobilidade cotidiana, mas também evidencia lacunas históricas na infraestrutura educacional, que acabam por inviabilizar o pleno exercício do direito à educação para estudantes público-alvo da educação especial.

As respostas dos profissionais das escolas entrevistadas — tanto da Escola Dulce Ferreira Pacheco quanto da Escola de Biribatuba — apontam de forma convergente para a precariedade dos espaços físicos no que se refere à mobilidade de alunos com deficiência. Ainda que haja um esforço das equipes pedagógicas para promover ações de inclusão, os obstáculos estruturais e arquitetônicos se impõem como barreiras físicas e simbólicas à plena participação desses alunos nas atividades escolares. As rampas mal projetadas, a ausência de corrimãos funcionais, a existência de degraus em locais inadequados e a inexistência de banheiros adaptados são apenas alguns dos elementos recorrentes destacados pelos entrevistados, indicando uma negligência na concepção e execução das edificações escolares em áreas ribeirinhas.

Na Escola Dulce Ferreira Pacheco, por exemplo, o diretor relata que, embora exista uma rampa de acesso com corrimão, ela não foi pensada a partir das necessidades reais dos estudantes com deficiência. A presença de muitos degraus, somada à inadequação da subida, compromete profundamente a autonomia desses estudantes. A situação torna-se ainda mais preocupante quando se considera alunos cegos, que enfrentam obstáculos tanto no caminho até a escola quanto dentro do ambiente escolar.

Figura 1. Rampa e corrimão da Escola Dulce Ferreira Pacheco.

Fonte: Acervo pessoal (2025).

A imagem revela a rampa de acesso à Escola Dulce Ferreira Pacheco, que, na prática, não atende aos critérios mínimos de acessibilidade estabelecidos pelas normas técnicas, como a ABNT NBR 9050. O que se observa é, na verdade, uma escadaria com inclinação acentuada, composta por degraus de concreto sem marcações táteis ou sinalização visual para pessoas com deficiência visual. Embora haja a presença de corrimão, a existência de degraus já caracteriza a estrutura como inacessível para cadeirantes e altamente desafiadora para pessoas com mobilidade reduzida.

Além disso, o terreno ao redor é lamacento e irregular, o que compromete ainda mais a segurança e a autonomia no acesso à escola, especialmente em dias de chuva ou em períodos de cheia. A ausência de uma verdadeira rampa com inclinação adequada (no máximo 8,33%, conforme norma), piso antiderrapante contínuo e patamares de descanso torna essa estrutura um obstáculo concreto à inclusão escolar. Essa inadequação expõe uma contradição grave: mesmo escolas novas ou reformadas em regiões ribeirinhas continuam sendo projetadas e executadas sem considerar os princípios do desenho universal[2].

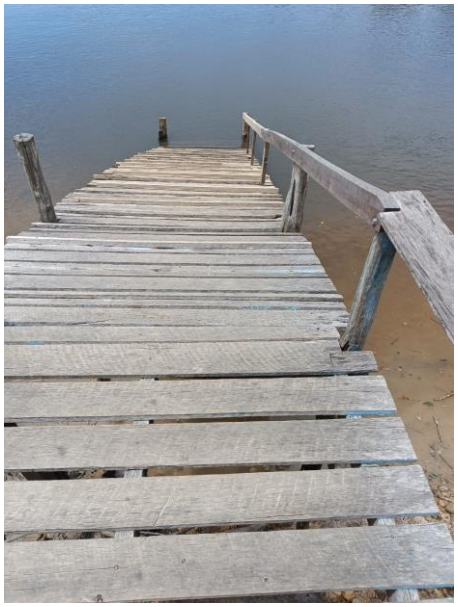
A coordenadora pedagógica da mesma instituição reitera essa percepção ao destacar que, embora exista um espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), esse ambiente não apresenta as condições necessárias para atender de forma efetiva os alunos com deficiência. Segundo ela, “falta uma organização mais sistemática, com recursos pedagógicos apropriados e infraestrutura condizente com as necessidades específicas da turma”. Sua fala evidencia um sentimento recorrente de improvisação e ausência de políticas públicas que garantam a efetivação da inclusão com qualidade, especialmente em contextos de vulnerabilidade territorial como os das comunidades ribeirinhas.

Na Escola de Biribatuba, por sua vez, a diretora também denuncia a inadequação da rampa e do ambiente escolar como um todo para o acolhimento de estudantes com deficiência física. Sua análise demonstra que o problema não está apenas na existência de equipamentos de acessibilidade, mas na sua funcionalidade e conformidade com os padrões de acessibilidade universal. Rampa, corrimão, banheiro adaptado e pisos regulares não são elementos supérfluos; são componentes essenciais de um espaço que se propõe inclusivo. No entanto, o relato revela que a presença

[2]O desenho universal, segundo o Instituto Rodrigo Mendes, é a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico.

desses itens é, quando existente, marcada por deficiências técnicas e falta de planejamento voltado à equidade.

Figura 2 - Rampa da Escola de Birituba.



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A imagem mostra um trapiche de madeira utilizado como ponto de embarque e desembarque de estudantes na Escola de Biribatuba, revelando condições precárias de infraestrutura. A estrutura apresenta tábuas desiguais, espaçamentos irregulares e ausência de piso antiderrapante, o que oferece riscos reais de acidentes, principalmente em dias chuvosos ou durante a vazante dos rios.

Esse tipo de estrutura não atende aos princípios mínimos de acessibilidade e segurança previstos em normativas brasileiras, e muito menos assegura o direito de ir e vir com dignidade e autonomia. A precariedade visível do acesso hidroviário escolar denuncia a vulnerabilidade social enfrentada por essas comunidades e evidencia como a geografia dos territórios ribeirinhos, aliada ao abandono do poder público, impacta diretamente o direito à educação. Mais do que um problema técnico, trata-se de uma violação de direitos que precisa ser urgentemente enfrentada com planejamento intersetorial e investimentos voltados à realidade amazônica.

A professora entrevistada dessa mesma escola reforça essa crítica ao destacar que a maioria das escolas ribeirinhas enfrenta uma infraestrutura precária, sem rampas adequadas, com terrenos irregulares e vias de acesso não pavimentadas. Essas características geográficas e estruturais dificultam significativamente a mobilidade dos alunos com deficiência física, criando barreiras cotidianas que os colocam em

desvantagem no processo de escolarização. Além das dificuldades de locomoção, a falta de ambientes adaptados impacta também o bem-estar, a segurança e a permanência dos estudantes na escola, comprometendo a continuidade dos estudos e a vivência plena da escolarização.

EXPERIÊNCIAS COMUNITÁRIAS DE ADAPTAÇÃO

Como podemos perceber, a temática da acessibilidade, quando transportada para os contextos rurais e ribeirinhos, revela um cenário complexo e desafiador. Se por um lado as normativas nacionais e internacionais determinam diretrizes claras sobre o direito de todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência, ao acesso pleno aos espaços físicos, por outro lado, as condições concretas de infraestrutura em muitas comunidades do interior do Brasil dificultam — e por vezes inviabilizam — a implementação dessas diretrizes de forma integral. Nesse sentido, emerge uma importante dimensão local e popular da acessibilidade: as soluções arquitetônicas adaptativas desenvolvidas pelas próprias comunidades, com base em seus saberes, suas práticas cotidianas e os recursos disponíveis.

Essas iniciativas, embora quase sempre informais e fora dos padrões técnicos definidos por normas, podem constituir respostas criativas e funcionais aos obstáculos vividos no cotidiano. Rampas feitas com tábuas, passarelas improvisadas sobre áreas alagadas, móveis adaptados artesanalmente e o uso de recursos naturais para facilitar a locomoção de pessoas com deficiência são exemplos que revelam eventualmente um movimento popular de ressignificação da acessibilidade. Tais práticas não apenas ampliam a autonomia de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, ao transporte e à participação social, como também revelam a potência das comunidades na criação de soluções inclusivas a partir de suas realidades e considerando, claro, suas limitações.

É preciso reconhecer que essa atitude humana, em qualquer contexto, ainda que limitadas em termos de conformidade com os padrões formais de acessibilidade, carregam um valor social, pedagógico e simbólico significativo. Elas demonstram que a luta pela inclusão não se dá apenas no plano jurídico e institucional, mas também na ação coletiva e na mobilização de saberes locais.

Com base nas respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas com os profissionais das escolas ribeirinhas do distrito de Janua-Coeli, em Cametá (PA), é possível perceber que a realidade da acessibilidade arquitetônica ainda está distante de ser plenamente atendida, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência física. A

partir da análise das respostas à sétima pergunta da entrevista – que buscava identificar experiências de adaptação bem-sucedida nas escolas locais – evidencia-se não apenas a carência de estrutura física adequada, mas também a escassez de iniciativas formalmente planejadas para atender as necessidades desse público.

As respostas da direção e da coordenação pedagógica da Escola Dulce Ferreira Pacheco revelam, inicialmente, a inexistência de experiências consolidadas de acessibilidade. O diretor José afirma que, embora não haja uma estratégia planejada e estruturada, a equipe tenta agir com os meios disponíveis, utilizando o que denomina de “antigas estratégias”. Essa resposta sugere um certo improviso e uma tentativa constante de adaptação, mesmo sem respaldo técnico ou recursos adequados. Da mesma forma, a coordenadora pedagógica da mesma escola, Maria, declara não conhecer nenhuma experiência específica de adaptação bem-sucedida. Essas falas refletem um cenário em que a inclusão de alunos com deficiência física, embora desejada, ainda não é amparada por intervenções efetivas e permanentes que garantam sua plena participação.

Em contraponto a essas limitações, a diretora Ana, da Escola de Biribatuba, menciona um caso de tentativa de adaptação, embora reconheça que a iniciativa ainda não possa ser considerada bem-sucedida. Segundo ela, as dificuldades estruturais e arquitetônicas do espaço escolar impedem que alunos com deficiência física consigam frequentar a escola com regularidade. A própria diretora aponta que essas limitações comprometem a assiduidade desses estudantes, evidenciando um problema grave de exclusão prática, mesmo quando há matrícula e previsão de atendimento. Trata-se de um testemunho que reforça a insuficiência das condições físicas da escola para garantir a permanência e o direito à aprendizagem desses alunos.

Entretanto, é na fala da professora Paula, também da Escola de Biribatuba, que se encontra um exemplo concreto de uma adaptação promovida no âmbito comunitário. Ela relata que, diante da ausência de uma estrutura adequada, a própria comunidade escolar – formada por professores, familiares, moradores e demais atores locais – se mobilizou para construir uma rampa improvisada de madeira. A finalidade era permitir o acesso de um aluno cadeirante às atividades escolares. A professora enfatiza que a rampa beneficiou não apenas o aluno com deficiência, mas também os demais estudantes, contribuindo para a circulação e o acesso ao prédio escolar de forma geral. Embora essa adaptação não siga os parâmetros técnicos recomendados pelas normas da ABNT, ela representa uma importante manifestação de compromisso coletivo e responsabilidade social frente à exclusão vivida por muitos estudantes nas regiões ribeirinhas.

Esse episódio, ainda que pontual, revela o papel fundamental da comunidade na construção de soluções acessíveis diante da ausência do Estado. A iniciativa local, marcada pela solidariedade e criatividade, destaca o quanto os sujeitos dessas comunidades não apenas reconhecem o direito à educação das pessoas com deficiência, mas também se esforçam para concretizá-lo, mesmo em condições adversas. Essa prática comunitária reflete um entendimento de que a inclusão vai além das normas técnicas e da legislação: ela se realiza, sobretudo, na prática cotidiana e na mobilização social em torno de valores como equidade, empatia e justiça social.

Assim, ao mesmo tempo em que as respostas evidenciam a ausência de políticas públicas eficazes voltadas para a acessibilidade arquitetônica nas escolas ribeirinhas, elas também revelam o potencial das comunidades locais em desenvolver soluções adaptativas diante das carências estruturais. Esses relatos apontam para a necessidade urgente de investimentos públicos em infraestrutura escolar, mas também sugerem que qualquer política inclusiva deve considerar, valorizar e dialogar com as formas populares de adaptação já existentes.

Esperar sempre que a população e os profissionais da escola amenizem os problemas através de adaptações é totalmente injusto. Primeiramente, porque isso não é, obviamente, um dever deles. Depois, porque a rotina de uma escola, independentemente de onde esteja inserida, já é bem complexa, o que demanda bastante empenho de todos os envolvidos. Além disso, tais improvisações, por mais que sejam bem-intencionadas, podem gerar incidentes, já que tais indivíduos não têm o conhecimento técnico necessário. Diante disso, os entrevistados foram questionados acerca do que poderia ser feito para mudar tal realidade.

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES PARA UMA ACESSIBILIDADE EFETIVA NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS

A fala do diretor José, da Escola Dulce Ferreira Pacheco, evidencia aspectos essenciais sobre a realidade da acessibilidade arquitetônica nas escolas ribeirinhas e propõe diretrizes pertinentes para seu aprimoramento, mesmo diante das limitações de recursos. Sua primeira recomendação ressalta a importância da participação da comunidade escolar no momento de elaboração dos projetos arquitetônicos das unidades educacionais. Essa participação pode representar um avanço significativo, pois quem vivencia diariamente os desafios estruturais dessas instituições conhece, com mais propriedade, as reais necessidades de acesso, circulação e permanência de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Trata-se de um convite à democratização

do planejamento escolar, onde a escuta ativa e a incorporação do saber local passam a ser fatores estruturantes para construções mais funcionais e inclusivas.

O diretor também destaca a necessidade de aderência aos padrões técnicos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), especialmente aqueles que dizem respeito à acessibilidade. A sugestão é clara: em vez de adaptar posteriormente os espaços, seria mais eficaz e econômico que as escolas já fossem construídas em conformidade com os critérios técnicos e normativos previstos na legislação vigente, como as diretrizes do próprio MEC para ambientes educacionais inclusivos. Isso inclui não apenas rampas de acesso, banheiros adaptados ou sinalização adequada, mas também a garantia de fluxos acessíveis em todo o espaço escolar, permitindo o deslocamento autônomo de alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida. A proposta caminha, portanto, na direção da prevenção, evitando intervenções emergenciais e precárias que, muitas vezes, se tornam ineficazes.

Outro ponto importante abordado por José diz respeito à responsabilidade do poder público municipal na formulação e implantação de políticas públicas específicas. Segundo ele, há uma carência de ações governamentais voltadas para a acessibilidade arquitetônica nas escolas, o que se agrava ainda mais em regiões ribeirinhas, onde os desafios logísticos e financeiros já são amplificados por fatores geográficos e de infraestrutura. Nesse contexto, o diretor destaca a formação continuada dos professores e servidores como uma estratégia fundamental para qualificar o atendimento às pessoas com deficiência. Essa proposta se articula com a necessidade de desconstrução de preconceitos e da promoção de uma cultura institucional mais sensível à diversidade. Como menciona o diretor, muitas vezes os próprios educadores não valorizam suficientemente a temática da deficiência, o que pode comprometer o engajamento nas ações de acessibilidade.

Um exemplo citado, referente à oferta de cursos de formação, revela que existem possibilidades concretas de mobilização e formação mesmo em contextos adversos, desde que haja articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar e o poder público. Ou seja, mais do que uma questão de grandes investimentos, trata-se também de disposição política, sensibilização coletiva e planejamento participativo. A fala de José, portanto, não apenas revela os obstáculos enfrentados pelas escolas ribeirinhas, mas também aponta caminhos viáveis e necessários para uma política educacional mais justa e acessível.

A coordenadora pedagógica Maria, da Escola Dulce Ferreira Pacheco, ao refletir sobre as recomendações para a melhoria da acessibilidade arquitetônica em escolas ribeirinhas, enfatiza a urgência de considerar, desde o início do planejamento, o público

com deficiência e a realidade territorial em que essas escolas serão implantadas. Sua fala revela uma crítica contundente à prática recorrente de construção escolar padronizada, descolada das especificidades geográficas, sociais e humanas das comunidades que devem ser atendidas. Maria denuncia que as decisões de construção muitas vezes desconsideram o acesso de alunos com deficiência física, e quando se percebe essa ausência, a obra já está concluída, ou o projeto encontra-se em estágio avançado, tornando difícil – ou até inviável – a realização de adaptações significativas.

Esse relato expõe uma falha estrutural no planejamento das políticas públicas educacionais, pois evidencia que a deficiência não é levada em consideração como prioridade na etapa de concepção das unidades escolares. Ao contrário do que recomenda o princípio do desenho universal, as construções são realizadas com base em modelos genéricos, que não dialogam com o cotidiano da população local. Como exemplificado pela coordenadora, a escola foi construída com boa estrutura física, mas sem considerar o fator ambiental determinante: a variação das marés. Essa negligência compromete não apenas o acesso de alunos com deficiência, mas de todos os estudantes da região, sobretudo nos períodos de maré seca, em que sequer há como acessar a escola por vias fluviais, principal forma de locomoção no contexto ribeirinho.

A crítica de Maria também traz à tona uma questão fundamental: a exclusão não está apenas nas barreiras físicas, mas na invisibilidade de determinados grupos durante o planejamento das políticas públicas. Construir escolas sem considerar os desafios de mobilidade, as condições do terreno, a oscilação do nível da água e as necessidades de acessibilidade é reforçar um modelo excludente, que ignora a diversidade dos sujeitos escolares. O que se observa, nesse sentido, é a ausência de uma perspectiva de inclusão desde a origem do projeto.

A fala da coordenadora não apenas denuncia a falha na execução, mas oferece uma orientação valiosa: é preciso inverter a lógica de planejamento, priorizando o olhar para as minorias e para os contextos locais como ponto de partida para o desenho arquitetônico. Isso significa colocar o aluno com deficiência – bem como a realidade ribeirinha – no centro das decisões estruturais, garantindo o direito à educação em condições de dignidade, permanência e segurança. A partir desse princípio, é possível vislumbrar soluções mais efetivas e sustentáveis, que combinem acessibilidade física, respeito à geografia local e inclusão social.

A diretora Ana, da escola de Biribatuba, ao responder sobre as possibilidades de aprimorar a acessibilidade arquitetônica nas escolas ribeirinhas, apresenta uma série de recomendações concretas que refletem tanto as necessidades observadas no cotidiano escolar quanto as limitações impostas pela realidade geográfica local. Sua fala

destaca, em primeiro lugar, a importância de rampas acessíveis, elemento estrutural fundamental que muitas vezes é negligenciado nas construções escolares de regiões interioranas ou isoladas. A ausência desses dispositivos compromete de forma direta a mobilidade e a autonomia de estudantes com deficiência física, dificultando não apenas o acesso à escola, mas também a circulação dentro do próprio ambiente escolar.

A diretora reforça que a infraestrutura escolar deve ser pensada de maneira direcionada para esses alunos, ou seja, não basta apenas garantir a entrada no prédio, mas adaptar os espaços internos — como salas de aula, banheiros, refeitórios e corredores — para atender às especificidades físicas e funcionais desse público. A concepção de um ambiente verdadeiramente inclusivo passa pelo reconhecimento de que alunos com deficiência têm o direito de transitar livremente por todos os espaços da escola e participar plenamente das atividades escolares, sem que barreiras arquitetônicas os excluam ou os segreguem.

Outro aspecto essencial trazido pela diretora refere-se ao transporte escolar adaptado. Nas regiões ribeirinhas, onde o deslocamento geralmente se dá por embarcações ou estradas de difícil acesso, as barreiras de locomoção são ainda mais acentuadas. Ana aponta que, para garantir uma escolarização efetiva e contínua, é imprescindível que o transporte dos alunos com deficiência esteja adequadamente adaptado às suas condições físicas, respeitando normas de segurança e conforto. Sem esse suporte logístico, não basta a escola estar acessível — o próprio percurso até ela se torna um obstáculo intransponível.

A fala da diretora é valiosa ao evidenciar que, embora as adaptações estruturais demandem recursos, elas não são luxos, mas necessidades básicas para garantir o direito à educação de forma equitativa. Ao reconhecer a urgência de mudanças em pontos específicos e factíveis — rampas, ambientes acessíveis e transporte adaptado —, ela propõe ações concretas que podem ser incorporadas a políticas públicas locais, inclusive considerando a realidade de escassez orçamentária de muitas gestões municipais. O que se propõe aqui, portanto, é uma infraestrutura escolar inclusiva desde a sua concepção, que permita não apenas a presença física do aluno com deficiência, mas sua participação plena, com dignidade e respeito às suas especificidades.

Ao final, Ana demonstra que o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva começa com escuta, sensibilidade e compromisso com o coletivo, especialmente com os sujeitos historicamente invisibilizados. Suas recomendações são também um chamado às autoridades educacionais para que se comprometam com um planejamento participativo, que leve em conta as condições reais das comunidades e valorize soluções funcionais e humanizadas.

A fala da professora Paula, da escola de Biribatuba, complementa de forma significativa as recomendações anteriormente apresentadas pelos demais profissionais da educação ribeirinha, agregando uma dimensão comunitária e colaborativa ao debate sobre acessibilidade arquitetônica. Sua sugestão de utilizar materiais disponíveis localmente, como madeira resistente, para a construção de rampas e passarelas, evidencia uma abordagem realista e adaptada ao contexto geográfico e socioeconômico das comunidades ribeirinhas. Em regiões em que o acesso a materiais industrializados ou a verbas específicas é limitado, recorrer aos recursos da própria natureza, de maneira consciente e segura, torna-se uma solução viável e sustentável.

Além disso, Paula enfatiza a importância dos mutirões comunitários, retomando uma prática culturalmente enraizada nas populações tradicionais do campo e da floresta. Ao mobilizar pais, professores, lideranças locais e demais membros da comunidade escolar para construir coletivamente as adaptações necessárias, promove-se não só a melhoria da infraestrutura, mas também o fortalecimento dos vínculos sociais, do senso de pertencimento e da corresponsabilidade pela educação local. Essa perspectiva dialoga com a fala anterior da diretora Ana, que aponta a urgência de estruturas físicas mínimas como rampas e acessos adequados, e amplia o horizonte ao sugerir que a transformação pode começar com os próprios sujeitos da comunidade, mesmo diante da ausência do poder público.

Em articulação com as observações do diretor José e da coordenadora pedagógica Maria, Paula também reconhece a necessidade de maior envolvimento do Estado, ao recomendar a busca por apoio junto a organizações sociais e à prefeitura. Sua fala encontra eco na crítica feita por esses profissionais à falta de planejamento inclusivo desde o início das obras escolares, reforçando que a construção de qualquer unidade escolar deve considerar o público com deficiência como prioridade, e não como um “acréscimo” posterior ao projeto original. Maria, por exemplo, aponta que muitas escolas são erguidas sem qualquer reflexão prévia sobre a realidade local, o que pode resultar até em edifícios belos, mas ineficientes para a vida cotidiana dos alunos — especialmente os com mobilidade reduzida, como ocorre nas marés secas.

Nesse sentido, as quatro entrevistas formam um quadro coeso que denuncia a fragilidade das políticas públicas voltadas à acessibilidade escolar nas comunidades ribeirinhas e, ao mesmo tempo, apontam caminhos concretos para mudanças possíveis. Seja por meio da formação continuada dos profissionais, como destaca o diretor José, seja pela adaptação da infraestrutura com recursos locais, como propõe Paula, ou ainda pela atenção ao contexto ambiental e cultural da região na fase de planejamento, conforme sugere Maria, todas as recomendações convergem para a ideia de que a

acessibilidade não deve ser tratada como um luxo ou como uma obrigação burocrática, mas como uma condição mínima e inegociável para o exercício pleno da cidadania e do direito à educação.

As entrevistas realizadas com os profissionais das escolas ribeirinhas revelam um panorama preocupante, mas também carregado de potências transformadoras. De um lado, identificam-se falhas estruturais persistentes nas políticas públicas, que se refletem na ausência de planejamento arquitetônico inclusivo, na insuficiência de investimentos e na baixa priorização da acessibilidade como direito inalienável. Essas falhas são agravadas pelas condições geográficas das comunidades ribeirinhas, marcadas por dificuldades logísticas, sazonalidade ambiental e isolamento territorial.

Por outro lado, emergem das falas dos educadores propostas concretas, sensíveis e contextualizadas, que apontam caminhos possíveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A defesa da escuta ativa da comunidade escolar, da formação continuada de profissionais, da valorização dos saberes locais e da adaptação dos espaços com materiais disponíveis na própria região expressa um compromisso coletivo com a equidade.

Assim, ao reunir críticas contundentes à estrutura excludente vigente e recomendações propositivas ancoradas na realidade local, esta seção contribuiu para o fortalecimento de uma agenda educacional que compreenda a acessibilidade como eixo central da justiça social e do respeito à diversidade. Trata-se de repensar não apenas os espaços escolares, mas também os modos de conceber políticas públicas, partindo do princípio de que nenhuma escola pode ser considerada completa se não acolher todos os seus sujeitos com dignidade, segurança e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar a situação da acessibilidade arquitetônica nas escolas ribeirinhas do Distrito de Janua Coeli, em Cametá (Pará), com foco nas necessidades de estudantes com deficiência física. Os objetivos específicos foram: explicitar as especificidades geográficas dessas escolas, identificar os principais desafios na adaptação da infraestrutura escolar e analisar estratégias arquitetônicas adaptativas utilizadas localmente.

A análise das entrevistas realizadas com profissionais das Escolas Dulce Ferreira Pacheco e de Biribatuba evidenciou que os desafios relacionados à acessibilidade são profundos e multifacetados. As condições geográficas e ambientais — como terrenos lamacentos, variações de maré e vias de acesso precárias —

somadas à ausência de planejamento arquitetônico voltado à inclusão, comprometem diretamente o direito à educação de alunos com deficiência física.

As estruturas escolares não atendem aos critérios técnicos de acessibilidade previstos em normativas. Rampas íngremes, escadarias disfarçadas de acessos inclusivos, banheiros não adaptados e a inexistência de sinalização tátil são recorrentes e revelam um cenário de negligência estrutural e simbólica. Apesar disso, as comunidades escolares demonstram capacidade de mobilização, propondo e executando soluções adaptativas a partir de seus próprios recursos e saberes — ainda que de forma improvisada e sem respaldo técnico.

Essas experiências comunitárias de adaptação, como a construção de rampas artesanais e a promoção de mutirões, revelam a potência dos sujeitos locais na promoção da inclusão, mesmo diante da ausência do Estado. Entretanto, também evidenciam a injustiça de se transferir integralmente à população a responsabilidade por garantir um direito que deveria ser assegurado por políticas públicas eficazes e contextualizadas.

Dessa forma, os achados deste estudo apontam para a necessidade urgente de que os projetos arquitetônicos de escolas ribeirinhas sejam concebidos desde sua origem com base nos princípios do desenho universal, respeitando as especificidades geográficas, ambientais e sociais das comunidades amazônicas. Além disso, é fundamental que o poder público invista em infraestrutura escolar inclusiva, ofereça transporte adaptado e promova a formação continuada de seus profissionais, articulando saberes técnicos com os saberes populares.

No entanto, esta pesquisa apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas. O número reduzido de escolas analisadas e o recorte geográfico restrito ao distrito de Janua Coeli limitam a abrangência dos resultados. A escolha por focar exclusivamente na deficiência física também restringe o escopo de compreensão das múltiplas barreiras enfrentadas por estudantes com outros tipos de deficiência, como intelectual, auditiva ou visual.

Nesse sentido, recomenda-se que estudos futuros ampliem o campo de investigação, incluindo uma variedade maior de escolas, tanto ribeirinhas quanto urbanas, para permitir análises comparativas mais amplas. Também seria relevante abordar outras deficiências além da física, além de realizar uma avaliação mais aprofundada da efetividade das políticas públicas locais de acessibilidade nas redes municipais e estaduais. Tais investigações poderão contribuir para a formulação de políticas mais robustas, contextualizadas e sensíveis à diversidade dos territórios brasileiros.

Por fim, reafirma-se que a acessibilidade arquitetônica, especialmente em contextos de vulnerabilidade territorial, não deve ser tratada como um elemento complementar, mas como condição básica e inegociável para o exercício pleno da cidadania e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. P. C.; MEDEIROS, J. W. da S.; TOBIAS, M. S. G.; PAIVA JUNIOR, H. de; OLIVEIRA, V. L. de; BATISTA, B. M. Análise da efetividade do serviço de transporte escolar como fator de acesso à educação: o caso das ilhas de Belém-Brasil. **Revista DELOS**, [S. l.], v. 18, n. 64, p. e4072, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n64-099.

AMARAL, I. **Conhecendo a deficiência**. SP: Robe, 1995. 205 p.

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

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006. 146 p. pp. 125-132. (ISBN 978 - 85 - 60331 - 00 – 0).

FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007. 223 p.

GEPERUAZ. (2010). **Políticas de nucleação e transporte escolar.** Construindo indicadores de qualidade da Educação Básica nas escolas do campo da Amazônia [Mimeo]. Belém.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MOTA NETO, J.C; OLIVEIRA, I.A. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I.A. (Org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: C.C.S.E – UEPA, 2004. p. 53-66.

NETO, A. de O. S.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de; CASTELO BRANCO, Maria Cristina Mello. ***A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais****: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 67 p.

SILVA, A. S. DA; TOBIAS, M. S. G.; BATISTA, B. M. TRANSPORTE HIDROVIÁRIO ESCOLAR NO AMAPÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–25, 2025. DOI: 10.61164/rmnm.v9i1.3906.

TOBIAS, Maisa Sales Gama; ARAUJO, André Vinícius da Costa; BATISTA, Breno Martins; ALVES, João Pedro Costa; OLIVEIRA, Victória Lima de. Desafios e perspectivas do transporte escolar hidroviário no contexto da educação ribeirinha: um estudo de caso nas ilhas de Belém. In: ***TERRA DO MAR DOCE****: contribuições da academia para a navegação na Amazônia*. Edição especial COP 30. Belém: Fluxo Gráfica, 2025. p. 91-123.

UNESP. BIBLIOTECA. Faculdade de Ciências Agronômicas. **Tipos de revisão de literatura.** Botucatu: UNESP, 2014.

YIN, R. **Case study research**: design and methods. Newbury Park, CA: Sage, 1984.