

ACESSIBILIDADE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Joacir da Costa Pereira¹

Marcia Duarte da Silva²

Milton Silva de Vasconcellos³

Matheus Martins de Oliveira⁴

RESUMO

Refletindo sobre os aspectos da dinâmica histórica brasileira acerca das contradições encobertas na dialética dos direitos fundamentais, as questões levantadas neste artigo visam apontar os conteúdos normativos e crítico-literários que permeiam sobre aspectos de acessibilidade de pessoas com deficiência física no ambiente escolar. Como método de pesquisa, foi utilizada a revisão bibliográfica sobre os temas relacionados à inclusão social e educacional com a expectativa de analisarem que medida as políticas públicas promulgadas e garantidas pelo Poder Público estão colaborando nas relações de pertencimento e usufruto das garantias constitucionais de cidadania das pessoas com deficiência física. Como resultado, identificou-se acessibilidade com um direito fundamental de terceira dimensão, legitimando-se assim a cobrança por políticas públicas de acessibilidade escolar para pessoas com deficiência física, por meio de tecnologias assistivas, as quais devem ser consideradas em um caráter interdisciplinar face às peculiaridades que cada deficiência apresenta, estendendo-se também à formação de professores sob pena de se comprometer a efetividade destas políticas.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Direitos fundamentais. Inclusão social e educacional. Acessibilidade escolar.

1 INTRODUÇÃO

De maneira a sistematizar conhecimentos acerca do eixo central desse artigo, bem como transitar com coerência sob os temas adjacentes que envolvem a espinha dorsal desta pesquisa –, costuramos as contribuições teóricas de vários estudiosos em trajetória de encontro ao objetivo de analisar, sob a luz dos direitos fundamentais, em que medida a

¹ Mestrando em Políticas Sociais e Cidadania (UCSal), Graduado em Educação Física (UCSal), joacir1980@gmail.com.

² Mestranda em Políticas Sociais e Cidadania (UCSal), Especialista em História Econômica e Social do Brasil (FSBB), Graduada em História (UESC), marciaeduarte@hotmail.com.

³ Mestrando em Políticas Sociais e Cidadania (UCSal), Especialista em Direito Público (NASSAU), Graduado em Direito (FABAC), miltonsvasconcellos@email.com.br.

⁴ Graduando em Direito (UCSal), integra o Núcleo de Estudos sobre Direitos Humanos (NEDH/UCSal/CNPq), bolsista de Iniciação Científica da Fapesb. Conselheiro Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Salvador-BA, membro da Rede Baiana de Educação Inclusiva no Ensino Superior, matheusm.oliveira@ucsal.edu.br.

acessibilidade de Pessoas Com Deficiência (PCDs) física está assegurada no ambiente escolar.

Desse modo, esse estudo foi estruturado estabelecendo uma comunicação interdisciplinar, sob a eleição de quatro blocos de assuntos – Pessoa com Deficiência (PCD), direitos fundamentais, educação e acessibilidade –, utilizando o parâmetro de inclusão social como eixo comum entre eles.

Para tanto, o caminho metodológico escolhido foi o da revisão bibliográfica, onde por meio de uma pesquisa teórica, são consultados livros e trabalhos sobre o tema com vistas a estabelecer um estado da arte acerca das políticas públicas promulgadas e garantidas pelo Poder Público, relacionadas à acessibilidade escolar para pessoas com deficiência física, efetivando assim relações de pertencimento e usufruto das garantias constitucionais de cidadania destas pessoas.

No primeiro momento, serão abordadas questões relativas à PCDs, verificando a trajetória histórica percorrida por elas em busca da ascensão de direitos e objetivando compreender, a partir dos modelos conceituais estabelecidos, a luta por um tratamento que afaste distorções discriminatórias.

Na sequência, sob a acepção histórica dos Direitos Humanos, buscaremos estabelecer um diálogo crítico sobre os pressupostos constitucionais que levam a uma compreensão da acessibilidade como um tipo de direito fundamental de terceira dimensão.

Em um terceiro momento serão tratadas questões que envolvem a percepção da educação inclusiva sob a luz da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da semiótica sociocultural que a envolve, elencando os parâmetros de implementação de equipamentos e adaptação do ambiente escolar para acesso a PCDs.

Finalizando a discussão, serão tratados os conceitos que representam a importância das tecnologias da informação voltadas às PCD física na esfera educacional, no intuito de promover a diminuição de barreiras sociais, atitudinais e, acima de tudo, comunicacionais no espaço escolar.

2 A DEFICIÊNCIA E SUAS (RE)SIGNIFICAÇÕES

De maneira a melhor entender os traços da constante luta contra as iniquidades sociais vivenciadas pelas PCDs no Brasil e no mundo, é fundamental contextualizar o percurso histórico que as acompanhou ao longo do tempo, no intuito de observar as mudanças na percepção social relativa a este grupo populacional.

De acordo com Silva (1987), a indiferença e a rejeição social que marcaram as condições de existência das PCDs em diversas sociedades reforçam que esse fenômeno não é um “mal da contemporaneidade” e sim um fato social que sempre esteve presente como modelo de tratamento da diversidade que compõe a humanidade, fator que acentua o reconhecimento da condição de exclusão a que sempre foram submetidas.⁵

Essa situação começou a ser atenuada com a promulgação da Carta Magna em 1988, na qual o Estado passou a ter a obrigatoriedade de assumir posturas e responsabilidades sociais que minimizassem as limitações e obstáculos que pudessem cercear a efetiva participação das PCDs nas atividades cotidianas viabilizando, por intermédio de políticas públicas, o desenvolvimento de suas capacidades e aumentando a autonomia e a sua participação da vida pública (PIOVESAN, 2009).

Em seu art. 5º, a CF/88 explicita que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, e também abriga, em seu artigo 6º, “[...] a educação, a saúde, [...] o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, [...] [e] a assistência aos desamparados [...]” como parte de um conjunto de direitos denominados “[...] direitos sociais [...]”, o que nos leva à percepção de que houve inspiração no valor da igualdade entre as pessoas (BRASIL, 1988). Entretanto, as barreiras⁶ enfrentadas pelas PCDs para ter acesso a serviços essenciais se tornam verdadeiros elementos de exclusão e iniquidades que as colocam à margem da sociedade e na contramão ao preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, como predispõe a Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). Essa formação cultural rotulou as PCDs como indivíduos inválidos e/ou incapazes e/ou doentes crônicos.

Parte significativa desse pensamento se deve à concepção predominante até boa a segunda metade do Século XX de que a deficiência viria a ser a consequência natural da lesão ao corpo e, conseqüentemente, compreendida como um problema unicamente do indivíduo.

Essa linha de pensamento ficou conhecida como a concepção biomédica da deficiência, pois categorizava cada “evento” ou “anomalia” como uma doença com gravidade variada e passível de tratamento ou não, pois somente assim o “portador” teria condições de se adaptar ao modo como a sociedade é construída e organizada. Vale ressaltar que as

⁵ Em sua obra, o autor reúne, cronologicamente, uma série de momentos históricos que retratam as condições socioculturais em que as PCDs eram tratadas por diversas sociedades.

⁶ Segundo o inciso II do art. 2º da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, “[...] barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: [...]”

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo [...]

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados [...]

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes [...].” (BRASIL, 2000).

políticas públicas que se apresentavam pautadas no modelo biomédico eram desenhadas no formato voltado ao perfil de ser humano ali “catalogado”, ou seja, ficava evidente que, se a pessoa se enquadrasse nesse formato, tinha acesso a determinado bem, mas, caso contrário, o bem se tornava inacessível.

Pouco a pouco, esse entendimento foi cedendo lugar ao pensamento de que não eram as lesões as principais causas das desvantagens, mas sim a opressão social às pessoas com deficiência. Desse modo, fundados numa forte inspiração com raízes no próprio materialismo histórico, ergue-se a concepção do modelo social de deficiência, contrapondo-se à visão biomédica. Caminhando por esta nova lógica, o modelo social da deficiência passou a ser o principal marco teórico dos avanços sobre deficiência.

Essa nova forma de enxergar a deficiência objetivou a indispensabilidade de alterações estruturais no que concerne às políticas públicas dispensadas a este segmento, tornando eminente a revisão dos modelos assistencialistas, de forma a propiciar o protagonismo das PCDs no gerenciamento dos assuntos a seu despeito na esfera pública.

Tudo deveria ser repensado e transformado de maneira a reduzir a exclusão, começando pelos elementos referentes à urbanização, ao mobiliário urbano, aos meios de transporte, à conexão com a informação por meio de tecnologia assistiva, à comunicação e a tudo que pudesse promover acessibilidade ao meio físico e social.

Tal mudança paradigmática também é explicada pelo tratamento dado à temática voltada à PCD, doravante reconhecida como tema de Direitos Humanos, face à instituição do ano internacional das PCD, consolidando a superação de um tratamento estatal segregador, excludente e exoneratório de responsabilidades – tanto do Estado como da sociedade –, para uma percepção mais inclusiva, o que se observa diretamente pelo advento das novas legislações que, entre o final do Século XX e início do Século XXI, iriam consolidar direitos fundamentais das PCDs por meio de políticas públicas específicas, tais como:

a) a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE);

b) o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que criou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

c) a Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003 (revogada pela Lei 13.502/17) que, ao dispor sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, fez menção ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) como parte da estrutura do Governo, vinculada à então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

d) sobretudo, pelo advento da Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, que consolidou os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro face à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006, prevendo um conjunto de direitos fundamentais que vão desde a garantia do direito à vida (arts. 10 a 13), passando por direitos de segunda dimensão (saúde, educação, moradia, trabalho, cultura, esporte e lazer), até alcançar direitos de terceira dimensão como acessibilidade, direito à informação, tecnologia assistiva e acesso à justiça (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, como reflexos de uma construção que encontra precedentes históricos desde a cultura grega e egípcia, uma vez positivados nos textos das Constituições, os Direitos Humanos passam a ser compreendidos como direitos fundamentais, assumindo grande carga histórica (SARLET, 2006).

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DOS DIREITOS HUMANOS

Compreendidos como um produto cultural humano, os Direitos Humanos guardam forte carga histórica, expressando, assim, o resultado das lutas do homem nos contextos históricos e paradigmas em que se inserem. Por tal razão, para a análise de sua atual realidade, é mister uma abordagem histórico-evolutiva, a fim de que se verifique a variedade de condições de realização dos direitos do homem, dentro da perspectiva e do desenvolvimento da própria “aventura humana” no mundo (CUNHA JUNIOR, 2012).

Apesar de se ter notícias de fatos que remontam à Antiguidade (Mesopotâmia, de onde já se esboçam direitos individuais relativos à vida, à propriedade e à honra que alcançam todos os súditos do império); (Grécia, com destaque para a compreensão dos ideais democráticos e de soberania popular ativa, abrangendo um sistema de responsabilidade, resultando num ideal de limitação do poder político e na consequente reflexão sobre a superioridade normativa de determinadas normas, mesmo frente à vontade do poder); (Roma, com a consagração de vários direitos, como propriedade, liberdade, personalidade jurídica, entre outros, bem como o reconhecimento da igualdade entre todos os seres humanos, em especial pela aceitação do *jus gentium*, o direito aplicado a todos, romanos ou não) (RAMOS, 2017).

Também citados pela doutrina, os precedentes históricos do Código de Hamurabi, a Lei das Doze Tábuas e a doutrina antiga do Cristianismo são relevantes para a conformação deste paradigma histórico da Antiguidade. A doutrina antiga do Cristianismo, aqui apontada como um importante elemento para a formação deste paradigma da Antiguidade no contexto

dos antecedentes históricos dos Direitos Humanos, também expressaria importante etapa na compreensão histórica da necessidade de respeito por todos e pela sociedade política, expressando a máxima cristã segundo a qual os homens, por serem criados à imagem e semelhança de Deus, sendo todos obras de Deus, concretizando um ideal rudimentar de igualdade fundado na máxima de que, todos os homens seriam irmãos (RIVERO, 1987 apud CUNHA JUNIOR, 2012).

A seu turno, a Lei da Doze Tábuas – resultado da luta por igualdade levada a cabo pelos plebeus–, expressa a criação de uma magistratura no ano de 461 a.C., encarregada de fazer redigir uma forma de lei que diminuísse o arbítrio dos cônsules.

Valorando-se a Idade Média, citam-se as ideias de Tomás de Aquino que, baseando-se na “vontade de Deus”, permite uma contribuição aos Direitos Humanos à medida que se condenavam ações violentas e discriminações em geral. Apesar da importância do pensamento de Tomás de Aquino, mostra-se como principal marco nesse período histórico o advento da Magna Carta, em 1225, pelo Rei da Inglaterra:

Assinada em 15 de junho de 1215 e tornada definitiva em 1225 a Magna Charta Libertatum, embora outorgada por João sem Terra, Rei da Inglaterra, representou um dos muitos pactos da história constitucional da Inglaterra uma vez que constituiu um acordo entre esse Rei e os barões revoltados' apoiados burgueses, em face do qual se lhes reconheciam certos foros isto é, privilégios especiais. (CUNHA JUNIOR, 2012, p. 593).

Para Comparato (2008, p. 75) como reflexo deste importante acordo histórico, reconhecem-se garantias à liberdade e à inviolabilidade dos direitos da Igreja, condicionando, assim, o Rei à lei, fato inédito até então.

Pondera Cunha Junior (2012, p.595) que a Magna Carta também estendeu, aos senhores feudais, as mesmas limitações de poder impostas ao Rei, bem como aos clérigos e leigos relativamente àqueles que dependem. Contudo, tais aspectos não afastam o fato de que esses direitos são criticados por terem sido outorgados pelo Rei em meio a um paradigma marcado pela desigualdade, o que terminaria por afastar a natureza desses direitos como de autênticos direitos fundamentais.

No período imediatamente posterior, conhecido como Idade Moderna, por meio das chamadas revoluções liberais, identifica-se a concretização dos antecedentes históricos dos Direitos Humanos a partir da abordagem de cinco documentos: o *Habeas Corpus Act*, o *Bill of Rights*, o *Act of Settlement*, a Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Por notadamente possuírem um caráter histórico, os direitos fundamentais ampliam-se em função do desenvolvimento evolutivo da

história, representando a confirmação de serem estes direitos o resultado de demandas concretas, suscitadas por lutas contra agressões e defesa a uma existência digna (CUNHA JUNIOR, 2012).

Tal conjunto normativo – compreendido em dimensões – costuma ser dividido em três ou mais dimensões, sendo a primeira o reflexo dos direitos civis e políticos, o que corresponderia os direitos civis (vida, liberdade, propriedade e etc.); a segunda dimensão consiste no reflexo dos direitos sociais, econômicos e culturais, e a terceira dimensão expressa os direitos de solidariedade, de titularidade coletiva e, por fim, os direitos fundamentais, usualmente chamados de direitos de solidariedade ou fraternidade em razão do interesse comum que liga e une as pessoas e de seu caráter universal (proteção à dignidade da pessoa humana), sendo titularizados por sujeitos indeterminados, face ao seu caráter difuso.

Sob o ponto de vista normativo, a acessibilidade tem previsão no art. 53 da Lei 13.146/15, da qual se extrai uma noção acerca da acessibilidade como um “[...] direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.” (BRASIL, 2015). Dessa forma, para além de uma compreensão restrita, a noção de acessibilidade trazida por esta norma busca promover a inclusão de forma ampla, alcançando a equiparação de oportunidades e o exercício da cidadania para todas as pessoas (com deficiência ou mobilidade reduzida).

À luz desta previsão, a cancelar um conceito largo de acessibilidade sob evidente influência da Convenção do Direito das Pessoas com Deficiência, defende-se uma compreensão da acessibilidade como um direito fundamental de terceira dimensão, haja vista não ser direcionado a um grupo específico ou determinado, mas sim o reflexo da emergente necessidade de uma compreensão do direito de viver em cidades como um direito de não exclusão da sociedade urbana, das qualidades e dos benefícios que o meio oferece, como sustenta Lefebvre (2001).

4 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Face à trajetória histórica de conquista dos direitos fundamentais, constatamos que é por meio da educação que se promove o respeito aos direitos e liberdades e, nessa perspectiva, a escola se constitui como espaço por excelência para o exercício de cidadania. Ocorre que, historicamente, as escolas públicas não foram projetadas para atender às demandas da diversidade humana, o que gerou a exclusão educacional e social para diferentes grupos, incluindo o das PCDs.

Diante desse paradoxo, o desafio que está colocado é estabelecer a proposta inclusiva como eixo norteador da educação. E não poderia ser diferente, visto que a educação só pode ocorrer de forma efetiva se tiver a inclusão como essência e meta, como dispõe o Ministério da Educação (2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, 2008, p.1).

Nesse sentido, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998, p. 1), a Declaração de Salamanca preconiza que:

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

No Brasil, em 2005, o MEC (2005) implementou o Programa Educação Inclusiva, com o intuito de promover sistemas educacionais inclusivos e, assim, assegurar a todos o direito de acesso à escolarização, ao atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Entretanto, promover mudanças não é uma tarefa simples, pois não bastam a regulamentações de leis e acordos se não houver uma mudança radical de paradigma.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 18) enfatizam que a escola trabalha com sujeitos de direitos e, quando ela não reconhece isso, se torna excludente. O caminho para universalização da educação básica transcorre pela ampliação da consciência sobre os Direitos Humanos, pois “[...] o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.” Mantoan (2003, p.12) sustenta que vivenciamos uma crise de paradigma e, nesse contexto, a escola não pode continuar ignorando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.

Do mesmo modo, Carvalho (2014, p. 96) sinaliza que, para a escola ser um espaço inclusivo, depende da articulação das políticas públicas, das diretrizes dos órgãos responsáveis pela gestão municipal, estadual e federal, além da atitude de professores, gestores e de outros profissionais que fazem parte do cotidiano da escola. Ainda deve contar com suas dimensões físicas, com salas de aulas, bibliotecas, dependências administrativas,

quadras de esporte, refeitórios e outros aspectos correspondentes à arquitetura e engenharia, para acessibilidade física com maior autonomia.

Dessa forma, a proposta inclusiva nos remete a uma educação democrática, sendo um equívoco supor que o modelo inclusivo se destina, exclusivamente, aos alunos com deficiência. Ela abrange a diversidade, seja ela de gênero, etnia, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Não se pode entender a inclusão numa escola em que os alunos não estejam integrados e aprendendo.

Percebemos, então, que a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia de reconhecimento da diversidade humana, o que corresponde à promoção do acesso de todos às oportunidades, observando e atendendo as peculiaridades de cada indivíduo.

Cabe rememorar que o princípio da igualdade fora assumido pela CF/88, como disposto anteriormente (BRASIL, 1988). No entanto, para que a igualdade seja efetiva, também há de ser relativa, pois as pessoas são diferentes e têm necessidades diversas, sendo necessário disponibilizar as condições demandadas pelas especificidades individuais na garantia da igualdade real.

5 ACESSIBILIDADE ESCOLAR E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

A construção de uma sociedade democrática só é possível pela ação de sujeitos emancipados e esta emancipação transcurso pelo caminho da educação inclusiva. Nesta acepção, ambientes escolares devem possibilitar não somente o acesso físico autônomo e seguro, como também permitir a participação de todos – alunos, professores, familiares e funcionários –, nas diversas atividades escolares.

Benvegnú (2009, p.17) ressalta que a escola possui um papel singular, pois é um dos primeiros espaços de vivência pública da criança. É o lugar em que se ensinam e se aprendem as noções de igualdade de direitos e de oportunidades, no qual se constrói e se pratica a condição de ser cidadão.

De acordo com o explicitado no documento do MEC (2003, p. 19), Piaget afirma que as ações do indivíduo sobre o meio possibilitam formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, permitindo novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que o cerca. Ademais, ponderamos a importância da relação afetiva que a pessoa desenvolve no ambiente escolar, tanto com outras pessoas, com as quais convive, quanto o afeto no que se refere ao espaço. [...] “é necessário que o processo cognitivo se desenvolva através da percepção e da apreensão do espaço para que o indivíduo possa

conhecê-lo e ter a consciência da possibilidade de sua atuação sobre ele.” (DUARTE; COHEN, 2004, p. 5). O Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas faz essa indicação:

A inclusão escolar não afeta, de fato, apenas as questões pedagógicas. Um ensino de qualidade, que dá conta das diferenças dos alunos, tem, por detrás de sua organização, uma infraestrutura física e operacional compatível com a capacidade de as diferenças diferirem infinitamente. (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009, p. 9).

Vale destacar que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) é a universalização da educação para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para tanto, estabelece também como estratégia no item 4.6: “manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica [...]” (BRASIL, PNE, 2014, p. 56).

O Censo Escolar 2017 revelou o mapa do desafio da proposta inclusiva na Educação Básica⁷ no Brasil:

O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. (MEC, 2018, p. 9).

Por outro lado, os dados também demonstram a estatística do desrespeito aos direitos fundamentais de alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida nas escolas brasileiras. “O país conta com 184,1 mil escolas de educação básica; a maior rede de educação básica do País está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (112,9 mil) [...]” (MEC, 2018, p. 3). Com relação às escolas com vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, observa-se que apenas “[...] 26,1% das creches e 25,1% das pré-escolas têm dependências [...] adequadas [...]” (MEC, 2018, p. 4). No Ensino Fundamental I e II, esse percentual sobe para 29,8%, enquanto que são 46,7% no Ensino Médio (MEC, 2018).

Em relação às escolas com banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, observa-se esta estrutura em apenas 32,1% das escolas de educação infantil, além de 39,9% no Ensino Fundamental I e II e 62,2% no Ensino Médio (MEC, 2018). Podemos constatar que não basta garantir a matrícula de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida

⁷ De acordo com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Básica compreende três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

nas classes comuns, posto que a permanência destes na escola depende da adequação dos espaços para que sejam garantidos os seus direitos em todos os níveis e, assim, promover a inclusão de fato.

6 ACESSIBILIDADE ESCOLAR E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

O art. 3º, inciso III da Lei 13.146/2015 considera “[...] tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência [...]” (BRASIL, 2015).

Assim percebemos que, de modo amplo, toda e qualquer ação que vise promover e oportunizar, à PCD, a igualdade de absorção do conhecimento é uma atitude comissiva que, de acordo com a definição preconizada no Brasil pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), importa ação “[...] interdisciplinar [...] que [...] [objetiva] promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2009, p. 26).

É perceptível que, devido à multiplicidade de deficiências existentes, fica difícil uma tecnologia única ou universal para atender todas elas, explicando-se o caráter interdisciplinar das metodologias adotadas por meio de práticas, produtos ou serviços. Contudo, com o avanço tecnológico, observa-se a tendência de diminuição desta característica, conforme esses produtos e serviços se aperfeiçoam, agregando tecnologia e funcionalidades, tornando efetiva sua utilização por todas as pessoas.

Por outro lado, retrata-se também que, com o desenvolvimento da tecnologia, surgem dificuldades com seu manuseio, pois passa a ser exigido não apenas conhecimento técnico para lidar com estes produtos, mas também quanto aos “[...] professores no trabalho com as deficiências múltiplas”, o que se agrava face à carência de formação inicial e continuada destes profissionais (PLETSCH, 2015 apud CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 16).

Por este motivo, Conte, Ourique e Basegio (2017, p. 17) afirmam que “o reconhecimento do sujeito enquanto princípio da inclusão pode ser compreendido na prática escolar como um processo constante de autorreflexão e transformação”, sendo que Figueiredo, Boneti e Poulin (2010, p. 66 apud CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 17) destacam que “a prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na

concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo.”

Por essas razões, conforme ponderam Conte, Ourique e Basegio (2017, p. 20), percebemos que é imprescindível a oferta de uma rede de apoio, com diferentes profissionais, em uma visão multidisciplinar e holística para a realidade fática de cada PCD e atentando-se para suas particularidades, criando-se uma cultura que incorpora a deficiência como uma simples diferença, que nada mais é do que a manifestações da condição humana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos expressam resultado da consagração dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos, dos direitos coletivos e, mais modernamente, dos direitos das minorias, dentre os quais se inserem as pessoas com deficiência física, cujos obstáculos dificultam a acessibilidade autônoma e segura na maioria das escolas brasileiras da rede regular de ensino, conforme o que fora constatado no Censo Escolar 2017. Dessa forma, concluiu-se que não basta a garantia de matrícula dessas pessoas, sem a devida adequação dos espaços dentro da estrutura física das escolas.

Destacando-se a educação como um dos direitos fundamentais e a escola como espaço por excelência para o exercício de cidadania, identificou-se que a falta de acessibilidade escolar para pessoas com deficiência física destoa ao paradigma da educação inclusiva.

Como forma de minimizar esta situação, considera-se que o uso de tecnologias assistivas podem ser utilizadas, porém face à multiplicidade de peculiaridades nas deficiências – mesmo ao considerar apenas a deficiência física – mostra-se ineficiente na maioria das escolas brasileiras, razão pelo qual impõe-se um caráter interdisciplinar das metodologias adotadas por meio de práticas, produtos ou serviços.

De igual forma, constatou-se que, para efetividade da adoção de políticas públicas voltadas a acessibilidade escolar de pessoas com deficiência física não se prescinde de atenção também para a formação de professores, pois com o desenvolvimento da tecnologia, surgem dificuldades com seu manuseio, exigindo-se assim não apenas conhecimento técnico para lidar com estes produtos, mas também quanto ao trato com as peculiaridades que cada deficiência exige, impondo-se assim não só a adoção de tecnologia adequada, mas também de uma formação inicial e continuada destes profissionais.

Portanto, a promoção da educação inclusiva implica proceder a várias mudanças: na forma de olhar as diferenças e aprender a lidar com elas, nas políticas educacionais, no

trabalho pedagógico, na adaptação dos currículos e na adequação arquitetônica do espaço. O que corresponde afirmar que nenhum desses aspectos deve ser visto isoladamente, correndo o risco de comprometer toda a estrutura educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Nacional no Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica no Campo, n. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BENVEGNÚ, Eliane Maria. **Acessibilidade espacial**: requisito para uma escola inclusiva: estudo de caso – escolas municipais de Florianópolis. 2009. 188 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93399>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 29 maio 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/110.683.htm. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos

ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **PNE em movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Tecnologia assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e163600.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. rev., atual. e ampl. Salvador: JusPodivm, 2012.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!** Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, Regina. Afeto e lugar: a construção de uma experiência afetiva por pessoas com dificuldade de locomoção. In: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO, 1., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Disponível em: <http://www.processo.fau.ufrj.br/artigos/Afeto%20e%20Acesso%20-%20ACESSIBILIDADE%20NO%20COTIDIANO.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GODÓI, Ana Maria et al. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://ada.mec.gov.br/handle/ada/1041>. Acesso em: 11 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais – 1994**. [Brasília, DF], 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PIOVESAN, Flavia. **Temas de Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RIVERO, Jean. **Les Libertés publiques**. 5. ed., Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/130604275/A-Epopoia-Ignorada-Oto-Marques-da-Silva-corrigido>. Acesso em: 10 dez. 2017.