

## TRÊS DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE PARA UMA EFETIVA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

THREE DIMENSIONS OF ACCESSIBILITY FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

TRES DIMENSIONES DE ACCESIBILIDAD PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EFECTIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Milton Silva de Vasconcellos<sup>1</sup>  
Valdirene Santos de Sena<sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 13 de fevereiro de 2021.

**Aprovado em:** 21 de maio de 2021.

**Publicado em:** 05 de junho de 2021.

### Resumo

discurso sobre a acessibilidade escolar de crianças com deficiência passa pela constatação de que este instituto é pluridimensional e que a efetividade da inclusão associa-se a observância de pelo menos três destas dimensões: o aspecto arquitetônico, comunicacional e atitudinal. Assim, o objetivo geral deste trabalho será o de entender a abordagem sobre acessibilidade e inclusão educacional de crianças com deficiência, considerando para tanto as três dimensões já citadas. A partir de uma discussão sobre o desenvolvimento histórico legislativo da educação especial e o desenvolvimento da questão da deficiência por meio da evolução feita pela terminologia destinada às pessoas com deficiência, bem como as dimensões da acessibilidade, observou-se que sem a aferição do aspecto/dimensão arquitetônico, somado ao aspecto/dimensão comunicacional e o aspecto /dimensão atitudinal, não se está tratando de efetiva inclusão, mas sim de mera retórica que aproxima estas políticas públicas a um caráter de integração e não de inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; Acessibilidade; Crianças com deficiência.

### Abstract

The discourse on school accessibility for children with disabilities involves the observation that this institute is multidimensional and that the effectiveness of inclusion is associated with the observance of at least three of these dimensions: the architectural, communicational and attitudinal aspects. Thus, the general objective of this work will be to understand the approach on accessibility and educational inclusion of children with disabilities, considering the three

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica de Salvador. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trajetórias Participativas e Políticas Sociais e do Grupo de Pesquisa Questão Social, Estado e Sociedade Civil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-5269>

Contato: [miltonsvasconcellos@gmail.com](mailto:miltonsvasconcellos@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Política Social e Gestão de Serviços Sociais pela Faculdade UNYLEYA. Graduada em Pedagogia pela Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação da Bahia. Professora na Rede Municipal de Educação de Salvador. Grupo de Pesquisa Questão Social, Estado e Sociedade Civil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-803X>

Contato: [valsenaz1@hotmail.com](mailto:valsenaz1@hotmail.com)

dimensions already mentioned. From a discussion on the historical legislative development of special education and the development of the issue of disability through the evolution made by the terminology for people with disabilities, as well as the dimensions of accessibility, it was observed that without checking the aspect/architectural dimension, added to the communicational aspect/dimension and the attitudinal aspect/dimension, this is not an effective inclusion, but rather a mere rhetoric that brings these public policies closer to an integration and not an inclusion character.

**Keywords:** School inclusion; Accessibility; Disabled children.

### Resumen

El discurso sobre la accesibilidad escolar para los niños con discapacidad implica la observación de que este instituto es multidimensional y que la efectividad de la inclusión está asociada a la observancia de al menos tres de estas dimensiones: la arquitectónica, comunicacional y actitudinal. Así, el objetivo general de este trabajo será comprender el enfoque sobre accesibilidad e inclusión educativa de los niños con discapacidad, considerando las tres dimensiones ya mencionadas. A partir de una discusión sobre el desarrollo legislativo histórico de la educación especial y el desarrollo del tema de la discapacidad a través de la evolución que ha hecho la terminología para personas con discapacidad, así como las dimensiones de accesibilidad, se observó que sin comprobar el aspecto/dimensión arquitectónica Sumado al aspecto/dimensión comunicacional y al aspecto/dimensión actitudinal, no se trata de una inclusión efectiva, sino de una mera retórica que acerca estas políticas públicas a un carácter integrador y no inclusivo.

**Palabras clave:** Inclusión escolar; Accesibilidad; Niño discapacitado.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo geral a abordagem sobre a inclusão educacional de crianças com deficiência, considerando para tanto como forma efetiva de inclusão a acessibilidade quando considerada em três dimensões: arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

A partir desta abordagem mais ampla, desdobram-se três objetivos específicos, a saber: a) identificar a questão da terminologia destinada às pessoas com deficiência; b) discorrer sobre a acessibilidade e suas dimensões, enfatizando o aspecto arquitetônico, comunicacional e atitudinal; c) Abordar a Educação especial em seu desenvolvimento histórico-legislativo, bem como traçar um retrato das crianças com deficiência no Brasil a partir dos dados trazidos pelo último Censo Escolar de 2019.

O problema de pesquisa que impulsiona o desenvolvimento do presente artigo decorre da seguinte indagação: de que forma se dá a efetiva acessibilidade e inclusão

escolar a crianças com deficiência? Intenta-se assim enfrentar a temática da acessibilidade, identificando neste instituto sete dimensões segundo a literatura, dentre os quais três mostram-se indispensáveis para a efetivação da acessibilidade educacional, superando-se assim a simples alusão a este termo (acessibilidade) como uma simples visão de superação de obstáculos físicos e criação de rampas.

Para tanto, o trabalho divide-se em três partes distintas: na primeira delas – em atenção ao primeiro objetivo específico listado – aborda-se a questão da terminologia definidora das pessoas com deficiência, apontando a partir da literatura uma evolução terminológica que concebe este tratamento num processo dividido em sete etapas.

Na segunda parte, a partir da literatura especializada, discorre-se sobre as dimensões da acessibilidade, enfatizando três dimensões consideradas essenciais para a efetiva inclusão de crianças com deficiência a escola: as dimensões arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

Por fim, na terceira e última parte do artigo é abordada a educação especial seu desenvolvimento histórico-legislativo, bem como uma abordagem sobre a realidade escolar das crianças com deficiência no Brasil a partir dos dados divulgados pelo INEP no último Censo Escolar (2019).

Sob o aspecto metodológico o trabalho é resultado de uma pesquisa teórica a partir de fontes bibliográficas e documentais, bem como revisão sobre as categorias estudadas: “deficiência”, “inclusão escolar” e “acessibilidade”.

Ao final, concluiu-se que o curial uso do termo acessibilidade costuma ser adotado em apenas uma dimensão (a arquitetônica), ignorando-se assim o caráter pluridimensional deste instituto e que deve ser considerado quando se trata da inclusão escolar de crianças com deficiência. Afinal sem a aferição do aspecto/dimensão arquitetônico, somado ao aspecto/dimensão comunicacional e o aspecto/dimensão atitudinal, não se está tratando de efetiva inclusão, mas sim de mera retórica que aproxima estas políticas públicas a um caráter de integração e não de inclusão.

## Deficiência e a questão da terminologia: de quem estamos falando?

A questão acerca da terminologia das pessoas com deficiência é tema de maior importância e extrapola o rele “tecnicismo”. Nesse sentido, importante destacar que, a apropriação de um uso correto de como se referir aos outros também expressa uma forma de respeito, pois a correta terminologia é também reflexo das lutas e direitos alcançados por estas pessoas. Logo, ao ter conhecimento da forma correta e insistir no uso equivocado de como se referir a estas pessoas, ignora-se toda esta trajetória de direitos conquistados.

Afinal, como bem pontua Sasaki (2002, p.6) não se trata de uma mera questão de semântica, mas sim de se evitar termos eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos que bem caracterizaram as pessoas com deficiência ao longo de sua história. Nesse sentido segundo Sasaki (2005), a terminologia definidora de pessoas com deficiência segue uma evolução terminológica em sete etapas: a) inválidos, b) incapacitados, c) defeituosos/deficientes/excepcionais, d) pessoas deficientes, e) pessoas portadoras de deficiência, f) pessoas com necessidades especiais/pessoas especiais, g) pessoas com deficiência.

### a) Inválidos

A expressão inválido pra significar pessoas com deficiência é hábito antigo e remonta ao fim da Idade Média e começo da Idade Moderna, ligado aos indigentes ou soldados mutilados. Nesse sentido, Silva (1987, p. 172) indica que na França do século XVI por ordem do Rei Henrique II é assinado um decreto que impõe aos parisienses uma coleta em favor dos indigentes. Tais pessoas neste decreto eram classificadas em três tipos: a) *Robustes* (pessoas doentes ou deficientes, mas que podiam trabalhar); b) *Invalides* (pessoas com sérios problemas de invalidez, mas que possuíam domicílio); e c) *Invalides sans feu ni leu* (pessoas com deficiência sem abrigo ou domicílio). Destes grupos, o primeiro (*Robustes*) tinham direito a emprego, o segundo (*Invalides*) recebiam ajuda em sua própria casa e o terceiro (*Invalides sans feu ni leu*) eram recolhidos aos abrigos.

Nesse contexto a expressão “inválido” relacionava-se tanto para indigentes como pessoas com deficiência, sendo estes dois grupos tratados como uma mesma coisa. Em outro parâmetro histórico passível de citação e que também explica o uso do termo inválido para designar pessoas com deficiência, cita-se o *Hôtel National des Invalides*, ou Palácio dos Inválidos, construção determinada por Luís XIV, em 1670, para dar abrigo aos inválidos dos seus exércitos. (*Musée de l'Armée*, 2020).

Sobre o tema, Silva (1987, p. 174) destaca que desde as lutas armadas neste período eram intensas as atividades de acolhimento em abrigos de pessoas inválidas resultante das atividades militares, levando assim os soldados mutilados para a *Maison de lá Charité*, em Paris, criada por Henrique IV que reinou entre 1589 e 1610.

Complementando a abordagem de atenção da Europa renascentista aos mutilados de guerra e, doravante tratado como inválidos, Silva (1987, p. 180) cita a criação do Hospital Real de Chelsea, chamado pelo rei Carlos II de “*Worthy old soldiers in the wars*”.<sup>3</sup>

Importante registro do termo também se dá pela menção feita na Declaração de Direitos Humanos (DUDH) em seu art. XXV, quando consagra a condição de “invalidez” como situação ameaçadora a um padrão de vida desejado e, portanto, tutelado como direito de todos os homens:

#### b) Incapacitado

Após as duas grandes guerras que assolaram o mundo no século passado, identifica-se o começo do retorno dos soldados às suas pátrias com conseqüente processo de reabilitação de soldados mutilados, paráliticos, etc. Ao lado deste quadro, o contexto pós revolução industrial orienta as relações sociais sempre a considerar o valor das pessoas a partir de sua produtividade, levando assim a uma compreensão onde os indivíduos que por qualquer motivo tinham essa capacidade produtiva comprometida passam a ser chamados de “incapacitados”.

---

<sup>3</sup> Velhos valorosos soldados, batidos pelas guerras (SILVA, 1987, p.180)

Os incapacitados passam a ser compreendidos como estas pessoas que, desprovidas de capacidade produtivas, passam a ser vistas como “incapacitados”. A associação de pessoas com deficiência a “incapacitados” refere-se a esta relação, por acreditar-se à esta época da impossibilidade destas pessoas trabalhar e serem produtivas.

Avançando nesta crença contudo, admite-se nesta época também a ideia de uma capacidade reduzida, residual. Dessa forma admitia-se que a deficiência (quaisquer fossem seus tipos) era fator de redução (e não eliminação) da capacidade produtiva da pessoa, criando-se assim a noção da pessoa com deficiência como um “incapacitado”, ou seja, detentora de capacidade residual.

c) defeituosos/deficientes/aleijados/excepcionais.

Em nível nacional, a partir da Emenda Constitucional Nº 1/1969, o termo “deficiente” é utilizado pela Constituição de 1967, para mais tarde (1978, por força da Emenda Constitucional 12), ser utilizada em relação às ações voltadas a garantia de acesso aos espaços públicos, bem como ligada às normas proibitivas de preconceitos e as discriminações. Sasaki (2005, p.7) informa que desde o final da década de 50 do século passado o termo “defeituoso” é associado à pessoa com deficiência, graças à fundação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD<sup>4</sup>.

O termo “deficiente” passa a ser utilizado nesta época como significativo das pessoas deficientes em geral (física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla), aqueles que, em função desta deficiência desenvolvia os atos do cotidiano (locomoção em geral, bem como sentar-se, escrever, fazer sua própria higiene etc.) de uma forma peculiar, diferente das demais pessoas.

No mundo, Sasaki (2002, p.6) informa que desde as décadas 60 e 70 do século passado, era comum o uso de expressões como deficiente, defeituoso, para se referir, por exemplo às pessoas com deficiência física. Refratário do paradigma do modelo biomédico de deficiência, tais expressões são em muito explicadas pela percepção de compreensão

---

<sup>4</sup> Atualmente essa Associação é denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente.

sobre deficiência ainda presente no século passado, quando era associada a um estado patológico da pessoa, o que também terminaria justificando a adoção de um critério de normalidade para a pessoa “biologicamente perfeita”, sendo aqueles desviantes deste padrão, defeituosos.

A seu turno o termo “aleijado”, era muito comum e utilizado até a década de oitenta do século passado, sendo inclusive aceito pelas próprias pessoas com deficiência<sup>5</sup>.

Por fim, o termo “excepcionais” é creditado ao uso pelas instituições voltadas às pessoas com deficiência intelectual, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Dividia-se dessa forma à época a terminologia em três tipos/ usos: defeituosos/aleijados, deficientes e excepcionais, às quais foi acrescida uma quarta pelo incipiente movimento social dos direitos de pessoas com deficiência: “pessoa com altas habilidades” <sup>6</sup>, significativa daqueles que também fugiam do padrão “normal” da sociedade, porém neste caso não para a “deficiência”, mas sim para a “superdotação”. Desta forma, defendeu-se que o termo “excepcional” não seria adequado para designar as pessoas com deficiência intelectual, uma vez que as pessoas com altas habilidades também estariam inseridas literalmente neste termo, afinal serem superiores/excepcionais à média da inteligência humana (SASSAKI, 2005).

d) pessoas deficientes.

Influência direta do reconhecimento da temática da deficiência como tema afeito aos direitos humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1976, aprovou por meio da Resolução 31/123, o

---

<sup>5</sup> Mara Luiza Câmera, em seu livro “Não se cria filho com as pernas”, escrito em 1981 registra sua opção (à época do texto) de ser chamada de “aleijada” do que “deficiente. Segundo a autora, o termo “deficiente” confunde e complica pois: “aleijado é aleijado, paraplégico é paraplégico surdo é surdo e cego é cego! Nada destes termos sofisticados, deficiente, incapacitado (CAMERA, 2004, p.36).

<sup>6</sup> Segundo o Parecer CNE/CEB 17/2001 altas habilidades/superdotação, expressa a grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (MEC, 2001)

reconhecimento e declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

De acordo com registros feitos pelo Relatório da Comissão nacional para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a década de 80 do século passado seria palco de trabalhos a serem desenvolvidos pelos Estados membros por meio de um plano ação, composto por meta de curto, médio e longo prazo:

no início de 1980, ficou estabelecido que o ano de 1981 seria apenas o marco inicial de todo um trabalho em prol do deficiente, o qual teria prosseguimento ao longo da década e seria, finalmente, avaliado não só a nível nacional, como regional (AMÉRICA LATINA) e internacional, no decorrer do ano de 1991. Para tanto, foi sugerido aos ESTADOS MEMBROS que estabelecessem, em seus países, um "PLANO DE AÇÃO A LONGO PRAZO", o qual foi, no que concerne aos países da AMÉRICA LATINA, discutido de 5 a 11 DE NOVEMBRO DE 1980, no SEMINÁRIO REGIONAL DA COMISSÃO ECONÓMICA PARA A AMÉRICA LATINA-CEPAL, em SANTIAGO no CHILE (CNAIPD, 1981, p.3)

Por força desse reconhecimento, observa-se uma mudança de tratamento quanto a terminologia, sendo adotada a expressão “pessoa deficiente” pela ONU e repercutindo para todo o mundo. A adoção desta expressão marca um divisor de águas quanto a terminologia com a atribuição do valor “pessoa” a estes indivíduos antes do termo “deficiência”, levando assim a uma percepção mais humanizada e de igualdade em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.

Marca ainda, o início da superação do modelo biomédico de deficiência pelo modelo social, motivo pelo qual, doravante em todas as terminologias a palavra “pessoa” sempre será presente e inicial.

e) Pessoa portadora de deficiência.

Seguindo a evolução dos paradigmas sobre deficiência, o modelo biomédico é superado pelo modelo social, influenciando diretamente na elaboração das leis voltadas a pessoas com deficiência e a terminologia adotada para designar estas pessoas, por via de consequência.



Nesse sentido a primeira lei no Brasil a tratar diretamente e exclusivamente de direitos de pessoas com deficiência foi editada no final da década de oitenta do século passado, a Lei 7853/89 que fazia uso da expressão “pessoa portadora de deficiência”, trazendo inclusive no nome da então principal política pública voltada a estas pessoas esta expressão: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), o que explica sua grande utilização na legislação da década de 80 do século passado, inclusive na atual Constituição Federal de 1988, espalhando-se assim para literatura e políticas públicas.

Em que pese valer-se do uso do termo “pessoa” inicialmente (herança do momento anterior já citado), a expressão é equivocada pois segundo Sasaki (2002, p.9) a deficiência não pode ser considerada um apêndice da pessoa, passível de ser “portada” (como se carrega uma bolsa, um guarda-chuva), mas sim é uma característica da pessoa, um atributo desta, que o individualiza e personifica.

Dessa forma, ainda que presente em leis da década de 80 do século passado e na própria Constituição Federal (1988), o uso deste termo é inadequado, bem como o que o sucedeu, “pessoa com necessidades especiais”.

f) Pessoa com necessidades especiais/pessoas especiais.

Criada inicialmente com a finalidade de desestimular e evitar o termo “deficiência” (e seus derivados), a adoção do termo “Pessoa com necessidades especiais” é indicada por Sasaki (2005) como de uso constante a partir da década de 90 do século XX.

O conteúdo da expressão contudo passou a ser definido pelo direito onze anos depois, em 2001 por ocasião da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01 que em seu art. 5 explica que: “as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica”.

Desta forma, o termo surge e é usado inicialmente para evitar e substituir o uso do termo “deficiência” na terminologia e definição das pessoas com deficiência, ensejando dessa forma a expressão “portadores de necessidades especiais”. Como abreviação deste

termo surge posteriormente a expressão “pessoas especiais” que é uma derivação da expressão anterior.

De igual forma, também inadequada a terminologia “pessoas especiais” para definir pessoas com deficiência, afinal partindo da constatação de sermos todos indivíduos únicos no mundo (em um sentido genético e psicológico), todos somos especiais. Este mesmo raciocínio se aplica a “necessidades especiais”, pois se considerada a singularidade genética de cada um (com respectiva projeção de única personalidade), todas as necessidades desta pessoa também serão especiais porque oriunda de suas carências específicas.

#### g) Pessoa com mobilidade reduzida

A partir de 2004 com o advento do Decreto 5296/04 identificam-se pessoas que, apesar de não se enquadrarem no conceito de pessoa com deficiência, apresentam algum tipo de dificuldade (permanente ou temporária).

Nesse sentido o art. 5, § 1º, II do Decreto 5296/04 define tais como:

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (BRASIL, 2004)

O parágrafo segundo deste mesmo artigo equipara às pessoas com mobilidade reduzida para os fins de proteção legal as pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, gestantes, lactantes e pessoas com criança de colo. Podem ainda ser inseridas neste grupo as pessoas obesas.

#### h) Pessoa com deficiência

Superado o paradigma do modelo biomédico de deficiência pelo modelo social, inaugura-se um período conhecido como “fase de inclusão”, com o advento da Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

A abordagem normativa internacional dos direitos de pessoas com deficiência reflete a emergência de uma ética universal, onde estas pessoas passam a ser vistas como sujeitos de direitos com concomitante ratificação da compreensão destes temas como assuntos atinentes aos direitos humanos (entendimento este já iniciado desde 1981 como visto alhures). Nesse sentido, pondera Bobbio (2007, p.69) que o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas sim visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser na sociedade, como criança, velho, doente, etc.

Fruto desta nova ótica, informa Piovesan (2009, p.302) que o tratamento normativo a envolver todas formas de exclusão ou restrições baseadas na deficiência, que visem impedir ou obstar o exercício pleno de direitos destas pessoas ensejaria a criação de duas políticas normativas internacionais, dois diplomas normativos: a Convenção Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra pessoas com Deficiência (em 1999) e a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (em 2006).

### **Acessibilidade e suas dimensões**

A partir da previsão legal sobre barreiras (art. 3 da Lei 13146/15) propõe-se uma classificação da acessibilidade. Nesse sentido, Sasaki (2020, p.25) sugere a existência de sete dimensões distintas, a saber: arquitetônica, comunicacional, aos transportes/mobilidade, atitudinal, programática, instrumental e natural.

A considerar, contudo, a educação especial, três dimensões merecem maior realce, sem as quais não se pode falar em acesso de crianças com deficiência à escola: a dimensão arquitetônica, comunicacional e atitudinal. Por certo que as demais dimensões são igualmente importantes e expressam grau de aplicação quando da efetivação das políticas de acesso à escola por crianças com deficiência, contudo em um olhar mais restrito e assumindo uma opção teórica destacam as três dimensões já citadas.

A primeira delas (arquitetônica) expressa a superação dos obstáculos físicos, comumente representada por meio de rampas, plataformas (elevadores), indicadores para pessoas com deficiência visual, banheiros adaptados, e demais ambientes com adaptações

seguindo a regra do desenho universal (SASSAKI, 2020). Também chamada de acessibilidade física por alguns<sup>7</sup>, esta dimensão se distingue da acessibilidade urbanística, pois apesar de ambas se voltarem à superação dos obstáculos e impedimentos físicos presentes no ambiente aquela (acessibilidade arquitetônica) volta-se aos ambiente internos enquanto está (acessibilidade urbanística) volta-se aos ambiente externos, tais como parques, vias públicas etc.

A segunda dimensão citada (acessibilidade comunicacional), concretiza-se por meio de ferramentas que asseguram o diálogo interpessoal, tais como escrita em braile, adaptação de computadores, o trabalho feito por intérpretes de libras, letras com fonte alteradas (maiores) para pessoas com baixa visão, dentre outras (SASSAKI, 2006).

Em que pese, parte da literatura tratar da tecnologia em outra dimensão da acessibilidade, evidente que a concretização de ferramentas que asseguram o diálogo entre PcD's atrai a temática da tecnologia assistiva.

Estabelecido como vetor de desdobramento à acessibilidade comunicacional as barreiras de comunicação, a lei de forma expressa no art. 3, V da LBI estabelece-as como obstáculos a todas formas de interação dos cidadãos, a abranger desde a língua (Libras) até a visualização de textos (Braile) e dispositivos multimídia.

A terceira e última dimensão citada (acessibilidade atitudinal) expressa uma preocupação política com toda forma de superação a inserção destas pessoas na sociedade (SASSAKI, 2006). A dimensão da acessibilidade chamada de atitudinal encerra hábitos e comportamentos, pois que de nada adianta a retirada dos obstáculos físicos se ainda persistem atitudes/comportamentos que dificultam ou impedem a inclusão de PcD's.

Côncios de que as barreiras atitudinais surgem à proporção que a sociedade se modifica, não será um exagero afirmar que esta dimensão da acessibilidade será a mais difícil e última a ser concretizada, pois uma vez alterado os hábitos/comportamentos/atitudes ter-se-á alcançado o ideal de inclusão na sociedade. Em outras palavras, a concretização da acessibilidade atitudinal reflete na mudança de uma cultura excludente e a consagração de uma sociedade inclusiva.

---

<sup>7</sup> Como VITAL e QUEIROZ, (2008).

Nesse sentido citam-se as políticas de conscientização dos profissionais e uma aprendizagem para lidar com a diferença, além da quebra de estereótipos, bem como a inclusão da PCD ao trabalho, em específico com definição de estratégias de inclusão e remoção de barreiras atitudinais, como prevê o art. 37, IV, LBI: “oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais” (BRASIL, 2015).

Em síntese portanto, em nada adianta falar de inclusão de crianças com deficiência se não satisfeitas ao mínimo as três dimensões citadas da acessibilidade, pois que em nada adiante preocupar-se apenas com a falta de rampas ou a existência de portas não largas o suficiente para a passagem de uma cadeira de rodas se o ambiente escolar não está preparado para receber e acolher esta criança com deficiência com todas suas diferenças que a individualiza das demais.

De igual forma, numa turma em que existam crianças com deficiência visual ou sensorial, a ausência de recursos da acessibilidade comunicacional (livros em braile, a presença de intérpretes de Libras e recursos de tecnologia assistiva) farão do respeito apenas a dimensão arquitetônica da acessibilidade uma concretização da insuficiência da política pública e do quanto se pratica “integração” e não “inclusão” nas escolas brasileiras.

### **Educação especial e seu desenvolvimento histórico-legislativo**

Historicamente, a educação especial tem fomentado inúmeras concepções a respeito das diferenças individuais da pessoa com deficiência, cujos períodos foram enfatizados o fim do preconceito e da discriminação, a criação de instituições para luta de direitos desses sujeitos de minorias através de instrumentos para a sua integração e inclusão.

Sob o prisma normativo, a educação especial está amparada em quatro momentos: a) Constituição de 1988; b) Lei Federal 7.853/1989; c) Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90; e d) Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/1996.

Seguindo, portanto, uma ordem cronológica, a primeira das previsões citadas é a do texto constitucional de 1988. Nesse sentido, o art. 208, inciso III, responsabiliza o Estado na obrigação de efetivar a educação inclusiva como atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências nas redes regulares de ensino. Em sequência, cita-se a lei Federal 7.853/1989, cuja previsão apesar de não tratar especificamente da educação especial, mas tangencia o tema quando traz a responsabilização do Estado na efetivação do atendimento educacional ao aluno com deficiência na sua rede regular de ensino, assegurando-lhe o seu acesso e a permanência na escola como a gratuidade da Educação Especial, bem como criminalizar o preconceito e discriminação da pessoa com deficiência, 8º art. Outrossim, o de lhe conferir o direito à saúde e a profissionalização e proteção ao trabalho.

Tudo isso contribui nos avanços para que no ano seguinte, em 1990, surja a Lei nº 8069/90 criando o Estatuto da Criança e do Adolescente, norma voltada à proteção dessas pessoas que ao tratar da criança com deficiência e seu direito a educação determina, art 54, inciso V - § 3ª, o dever do Poder Público em realizar o recenseamento dos educandos na educação básica, zelando pelo seu acesso e frequência à escola em parceria com a família, considerando a individualidade de cada um (BRASIL, 1990).

Por fim, finalizando o desenvolvimento histórico-legislativo da educação especial, em 1996 é editada a lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), prevendo no art. 58 a educação especial como modalidade de educação escolar promovida pela rede regular de ensino para educandos com deficiência, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

- O Censo escolar de 2019 e o retrato das crianças com deficiência no Brasil

Considerando a conjectura sócio política brasileira, tem-se elevado o índice de alunos com deficiência nos últimos cinco anos, de 2014 a 2019<sup>8</sup>, em torno de 33,2%, conforme o Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

---

<sup>8</sup> O ano de 2020 não fez parte do levantamento por força da pandemia de COVID-19 que interrompeu as aulas em todo Território Nacional desde março de 2020.

Anísio Teixeira (INEP), ressaltando o aumento de 87,1% para 92,1% dos educandos incluídos em classes regulares (INEP, 2019).

No ano de 2014 foram 886.815 alunos com deficiência matriculados na rede municipal dentre eles também considerados estudantes com transtorno do espectro autista e crianças com altas habilidades<sup>9</sup>, alcançando assim em 2018 em torno de 1,2 milhão, correspondente a 10,8% das matrículas entre 2017 e 2018, sendo maior o número nas escolas públicas - 97,3%, -enquanto que nas privadas, 51,8%. Em 2019, a educação especial elevou-se para 1,3 milhão, aumento de 5,9% de 2018 para 2019 e de 34,4% ano de 2015 (INEP, 2019).

Segundo os dados do Censo Escolar (2019), 38,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 55,6% das privadas apresentam banheiros adaptados para os alunos com deficiência, bem como no restante de suas dependências, nas públicas existe acessibilidade em 28% enquanto, nas particulares esse percentual sobre para 44,7%.

Apesar destas diferenças, em atenção ao Plano Nacional de Educação (PNE) o Estado brasileiro tem por dever a educação inclusiva de estudantes com deficiência, de 4 a 17 anos, em turmas regulares de ensino, mas com um aparato que dê suporte educativo a fim de uma inclusão escolar efetiva através das dimensões arquitetônica (salas multifuncionais, serviços especializados sejam públicos ou conveniados); comunicacional (adaptação de recursos na utilização de tecnologia da informação e comunicação, como exemplos: a caneta, o livro, etc.) e atitudinal (aceitação das diferenças individuais da pessoa com deficiência pela comunidade escolar). Logo a existência de discrepâncias entre as redes pública e privada além da falta de cumprimento das políticas públicas citadas reflete o mercantilismo do cenário econômico a sobrepor o interesse econômico ao desenvolvimento da formação básica do povo brasileiro, explicitando desta forma seus interesses: afinal se para o governo atual o mais importante é a economia do país do que a educação e cultura de seus cidadãos, o que se poderá dizer do respeito à acessibilidade de crianças com deficiência a estas escolas?

---

<sup>9</sup> Enquanto as altas habilidades (superdotação) não se encaixa no conceito de deficiência, o transtorno do espectro autista é equiparado à deficiência para fins de proteção legal (art.2 da lei 12754/12).

### - Integração ou inclusão?

Viabilizar a inclusão de crianças com deficiência à educação significa mais do que apenas assegurar a matrícula dos alunos e sua respectiva presença (formal) nos cadastros da escola, mas também, como sugerido por Carvalho (2004, p. 20) conjuga participação e realização. Nesse sentido, inclusão e exclusão expressam ideias interligadas, onde a primeira expressa o combate da segunda. Por óbvio, a simples previsão legal não assegura garantia de mudanças, mas sim exigem mudanças efetivas de paradigmas.

Para que isso ocorra, Carvalho (2004) indica a necessidade de uma articulação das políticas públicas, municipais, estaduais e federais para que se possa considerar a escola como um espaço inclusivo. Destarte, além da atitude de professores e gestores, todos os demais profissionais que fazem parte do cotidiano da escola, devem participar dessa mudança de paradigma, modificando assim não só espaço físico da escola (salas de aulas, bibliotecas, etc), mas também contar com a construção de uma educação plural, democrática e transgressora. Em outras palavras não basta “integrar”, deve-se “incluir”. Desta pluralidade desdobra-se a necessidade de se diferenciar tecnicamente o sentido do que se quer falar ao referir-se em “integração” e “inclusão” de crianças com deficiência à escola.

**Figura 1** – Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: factotumcultural.com.br



A partir das quatro principais figuras, busca-se aqui identificar a diferença entre a duas últimas, dissociando a integração da inclusão.

Para Mantoan (1988, p.14) o termo integração adota muitas possibilidades de compreensão, porém quando aplicado ao tema escolar a expressão é associada uma modalidade de inserção de alunos agrupados em escolas especiais ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para pessoas com deficiência. Em linhas gerais com a integração observa-se a simples inserção quantitativa da criança com deficiência no ambiente escolar sem que seja observado nenhum tipo de adaptação ao ambiente escolar, exigindo-se – ao contrário – que o aluno se adapte ao ambiente ou optando-se pela segregação destas crianças que passam a estudar em ambientes separados dos demais, operando-se assim hipótese de justaposição da educação especial ao ensino regular.

os desafios que temos a enfrentar são inúmeros e toda e qualquer investida no sentido de se ministrar um ensino especializado no aluno depende de se ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Em outras palavras, depende da fusão do ensino regular com o especial. Ora, fusão não é junção, justaposição, agregação de uma modalidade à outra. Fundir significa incorporar elementos distintos para se criar uma nova estrutura, na qual desaparecem os elementos iniciais, tal qual eles são originariamente. Assim sendo, instalar uma classe especial em uma escola regular nada mais é do que uma justaposição de recursos. (MANTOAN, 1988, p.17)

A seu turno, a noção de inclusão extrapola a mera inserção quantitativa, bem como descarta a segregação como possibilidade. Trabalhando com a diferença destes termos na área da educação de crianças, Mazzotta (2003, p.15) indica a inclusão como a inserção total e incondicional de crianças com deficiência à escola regular, sendo o ambiente que deve ser adaptado às necessidades da criança e não o oposto. Já a integração resulta na inserção parcial e condicional das crianças a estes espaços, uma vez que estas precisam “se preparar” para frequentar escolas regulares. Em outras palavras: é a criança que deve se adaptar ao ambiente.

Pensar, portanto, a efetiva acessibilidade de crianças com deficiência ao ambiente escolar pressupõe a adoção da “inclusão”, considerando as três dimensões já citadas, sob pena de serem criadas políticas públicas que não ultrapassam a mera promessa de inclusão, mas na verdade oferecem simples integração destas crianças.

## Considerações finais

A constatação da abordagem sobre a efetiva inclusão educacional de crianças com deficiência, considera não apenas a acessibilidade enquanto instituto pluridimensional, mas também a apropriação correta da terminologia acerca da deficiência e como se referir aos outros, uma vez que mais do que uma forma de respeito a correta terminologia expressa o reflexo das lutas e direitos alcançados por estas pessoas.

Considerando portanto a questão da deficiência a partir do tratamento feito pela terminologia constatou-se que esta valoração segue uma evolução terminológica em sete etapas que expressa a própria evolução histórica desta pessoas: sendo desta forma tratados inicialmente como “inválidos”, “incapacitados” ou “defeituosos/deficientes/excepcionais”, até que se incorpora o termo “pessoa” ao tratamento por força da influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes e consequente reconhecimento da deficiência como um tema afeito aos direitos humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Segue-se então mais três terminologias: “pessoas deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais/ pessoas especiais” até que se alcança a terminologia atual e universalmente adotada “pessoas com deficiência”.

Mais do que uma simples questão de terminologia, por meio dessa abordagem constatou-se a superação do modelo biomédico de deficiência pelo modelo social, inaugurando assim a fase de inclusão, sobretudo face o advento da Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 que, dentre outras, reflete a emergência de uma ética universal e a efetividade de direitos fundamentais destas pessoas – onde se insere também o acesso a educação – passa a ser compreendida como forma de concretização da inclusão na sociedade.

Nesse sentido, ao ponderar o desenvolvimento histórico-legislativo da educação especial identificou-se um processo que por vezes fomentou inúmeras concepções a respeito das diferenças individuais da pessoa com deficiência, cujos períodos variam do fim do preconceito e da discriminação, passando pela criação de instituições para luta de direitos desses sujeitos de minorias até que se alcança o debate mais atual onde se discute

a integração ou inclusão como modalidades de inserção de crianças com deficiência nas escolas.

Destacaram-se sob o prisma normativo, quatro momentos de percepção da educação especial: a) Constituição de 1988; b) Lei Federal 7.853/1989; c) Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90; e d) Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/1996.

Em que pese tal evolução normativa, bem como o paradigma de inclusão vivido pelas pessoas com deficiência reflexo do modelo social, ao se constatar o último Censo escolar de 2019 que permitiu obter um retrato das crianças com deficiência que frequentam escolas no Brasil percebeu-se que apesar do crescimento do índice de alunos com deficiência nos últimos cinco anos, de 2014 a 2019, representando um aumento de 87,1% para 92,1% dos educandos incluídos em classes regulares (INEP, 2019), este aumento no acesso à matrícula não foi proporcional às condições de acessibilidade destas escolas (ao menos na rede pública).

A considerar, portanto, a acessibilidade arquitetônica, constatou-se, a partir dos dados do Censo Escolar (2019), que existe um número maior de banheiros adaptados em escolas privadas (55,6%) do que nas escolas públicas de ensino fundamental (38,6%), O mesmo ocorre quanto ao resto das dependências das escolas existindo condições de acessibilidade apenas nas escolas particulares (44,7%), enquanto nas escolas da rede públicas esse percentual cai para (28%).

Apesar destas discrepâncias entre a rede privada e pública, identificou-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê no seu teor a obrigação do Estado em proporcionar a educação inclusiva de estudantes com deficiência, assegurando não apenas a dimensão arquitetônica da acessibilidade (única enfatizada pelo INEP no seu Censo Escolar de 2019), mas também as dimensões comunicacional (na adaptação de recursos na utilização de tecnologia da informação e comunicação, como exemplos: a caneta, o livro, etc.) e a dimensão atitudinal com respectiva aceitação das diferenças da criança com deficiência pela comunidade escolar.

Considerando dessa forma que a acessibilidade é um instituto pluridimensional, constatou-se que a efetiva inclusão escolar de crianças com deficiência passa não apenas pela satisfação da dimensão arquitetônica (com a construção de rampas, pisos tácteis,

corrimões, salas multifuncionais, serviços especializados sejam públicos ou conveniados), mas também das dimensões comunicacional e atitudinal, vez que como cada deficiência possui suas especificidades, a simples satisfação da acessibilidade arquitetônica em muito pouco vai ajudar a uma criança com deficiência visual por exemplo se a escola não possui livros em braile.

Identificou-se ainda a integração e inclusão como modalidades de inserção de crianças no ambiente escolar, sendo pertinente a distinção entre estas figuras para este debate: a integração pressupõe inserção quantitativa de crianças na escola, com a adoção da segregação e utilização de salas especiais, sendo portanto regida pela lógica da normalidade onde cabe ao estudante se adaptar ao ambiente e não o oposto, enquanto a inclusão parte de uma perspectiva oposta, com inserção total e incondicional de crianças com deficiência à escola regular, sendo o ambiente que deve ser adaptado às necessidades da criança.

Diante destas constatações e sobretudo a considerar o problema de pesquisa proposto chega-se à conclusão de que a efetiva acessibilidade de crianças com deficiência ao ambiente escolar pressupõe a adoção da “inclusão”, considerando as três dimensões da acessibilidade já citadas, sob pena de serem criadas políticas públicas que não ultrapassam a mera promessa de inclusão, proporcionando na verdade simples “integração” destas crianças ao ambiente escolar.

## Referências

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, 07 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMERA, Maria Luiza Costa. **Não se cria filho com as pernas**. 10ª edição, Salvador: EGBA, 2004.

COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES (CNAIPD). **Relatório de Atividades**, Brasil: 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf> Acesso em 16 dezembro 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em 18 jan. 2021

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 18 jan. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85071-matriculadas-em-creches-publicas-crescem-em-2019>. Acesso: em 18 de jan.2021

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002. p.6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as pessoas que tem deficiência?** Nucleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), São Paulo, 2005. Disponível em: <https://napne.ifbaiano.edu.br/portal/?p=11>. Acesso em 14 dez 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. 7a. edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**, São Paulo: Lavratus Prodeo, 2020.

SILVA, Oto Marques da. **A Epopéia Ignorada; A pessoa deficiente na História do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.