

ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Refletindo o Desenho Universal
para a Aprendizagem (DUA)
como uma possibilidade de ensino
para todas as pessoas



Claudete da Silva Lima Martins
Cristiano Corrêa Ferreira
Organizadores

ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Refletindo o Desenho Universal para a
Aprendizagem (DUA) como uma possibilidade
de ensino para todas as pessoas

ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Refletindo o Desenho Universal para a
Aprendizagem (DUA) como uma possibilidade
de ensino para todas as pessoas

CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS
CRISTIANO CORRÊA FERREIRA

ORGANIZADORES

© Copyright by Universidade Federal do Pampa. Todos os direitos reservados.

LIVRO ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

CRÉDITOS

Reitor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Roberlaine Ribeiro Jorge

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Paulo Rodinei Soares Lopes

Pró-Reitor Adjunto de Extensão e Cultura

Franck Maciel Peçanha

Coordenadora do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa e do Curso de Extensão em Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência

Claudete da Silva Lima Martins

Professor Pesquisador e Gestor do Curso De Extensão

"Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva"

Cristiano Corrêa Ferreira

Professoras Formadoras

Laureane Marília de Lima Costa

Rosângela Kittel

Solange Cristina da Silva

Colaboradora e palestrante convidada

Simone De Mamann Ferreira

Equipe do Curso De Extensão "Desenho Universal Para Aprendizagem Com Foco No Público Da Educação Especial E Na Perspectiva Inclusiva"

Pesquisadoras

Jôse Storniolo Nunes Brasil

Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Secretária

Jéssica Corrales da Silva Brandli

Designer Gráfico e Educacional

Augustho da Costa Soares

Editor de Vídeos para Acessibilidade

Marcelo Rodrigues Barboza Duarte

Revisora de Língua Portuguesa

Larissa do Prado Martins

Comunicadora Social

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Tradutores e Intérpretes de Libras

Ringo Bez de Jesus

Alini Mariot

Audiodescritora

Giovana Brizolla Algarve Santos

Supervisor

Ricardo Costa Brião

Tutores/as

Adriana Martins da Silva

Débora Barros de Moraes

Dienuza da Silva Costa.

Ederson Rodrigues Ripardo

Emanuelle Aguiar de Araujo

Fernanda de Lima Pinheiro

Fernando Ramires de Carvalho

Francine Carvalho Madruga

Gabrielle Coggo

Iracema Barbosa Pinheiro

Lenice Rodrigues Antunes

Lília Jurema Monteiro Masson

Luciana Moraes Soares

Mariléia Corrêa Camargo Rocha

Mary Anny da Silva Machado Moraes

Michela Lemos Silveira

Mireille Mabel Machado Dworakowski

Roseli de Fátima da Silva Feitosa Galvão

Samara de Oliveira Pereira

Tais Granato Nogueira

Tamara Campos Vaz

Tatiana Ritta Bianchi

Tenely Cristina Froehlich

Thainá Pedroso Machado

Ticiane da Rosa Osório

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

Vinicius Freitas de Menezes

Yuri Freitas Mastroiano

Obra financiada pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP-MEC)

Observação:

O conteúdo dos textos publicados neste livro é de inteira responsabilidade dos respectivos autores que os encaminharam para publicação.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Estudos da deficiência na educação [livro eletrônico] : refletindo o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como uma possibilidade de ensino para todas as pessoas / organização Claudete da Silva Lima Martins, Cristiano Corrêa Ferreira. -- Bagé, RS : UNIPAMPA, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-63337-99-3

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) 3. Educação inclusiva 4. Prática pedagógica I. Martins, Claudete da Silva Lima. II. Ferreira, Cristiano Corrêa.

24-215507

CDD-370.1523

Índices para catálogo sistemático:

1. Desenho Universal para Aprendizagem : Cognição : Educação 370 1523



Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

Prefácio	7
<i>Geisa Letícia Kempfer Böck</i>	
Apresentação das autoras	10
<i>Laureane Marília de Lima Costa</i>	
<i>Rosângela Kittel</i>	
<i>Simone De Mamann Ferreira</i>	
Capítulo 1: Concepções que atravessam as práticas das profissionais da Educação	24
<i>Laureane Marília de Lima Costa</i>	
<i>Rosângela Kittel</i>	
<i>Simone De Mamann Ferreira</i>	
Capítulo 2: Saber como incluir é importante, mas saber por que incluir é fundamental	69
<i>Rosângela Kittel</i>	
<i>Simone De Mamann Ferreira</i>	
<i>Laureane Marília de Lima Costa</i>	
Capítulo 3: Planejamento, Práticas e Recursos Pedagógicos com Foco no DUA	117
<i>Simone De Mamann Ferreira</i>	
<i>Laureane Marília de Lima Costa</i>	
<i>Rosângela Kittel</i>	

Prefácio

Geisa Letícia Kempfer Böck

Se uma criança não aprende da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que possa aprender (Marion Welchmann).

Estabelecer uma prática educacional que esteja pautada nos princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é também praticar a Justiça Social no contexto educacional, é percorrer caminhos que garantam aprendizagem e que possibilitem aos distintos perfis de estudantes condições equânimes para participar e, conseqüentemente, de serem protagonistas de suas histórias em todo o percurso de sua escolarização.

Torna-se importante registrar que os avanços de uma educação para todas, conquistado pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência e aliadas, é constantemente tensionado, em um período não imaginável por nós, no qual todas lutávamos pela nossa própria sobrevivência com a chegada da pandemia da covid-19, experimentando o isolamento social, com a incerteza das compras de vacinas para a população, surge ainda no Brasil algumas tentativas de retrocesso às políticas escolares inclusivas, a exemplo do Decreto nº 10.502/2020, por algumas denominado como o decreto da exclusão. Mas, para além deste decreto, outras tentativas de desmontes das políticas inclusivas ocorreram ao longo deste período. Tais retrocessos nos alertam para a necessidade de centrarmos esforços na ressignificação acerca do valor de espaços sociais que respeitem e enalteçam as diferenças de cada uma, na intenção de que a nossa sociedade se constitua de fato como inclusiva.

Neste momento estamos vivenciando um período político no Brasil em que novamente se torna possível **esperançar**, tal como nos diria Paulo Freire. Esperançar no sentido de irmos à luta, de nos mobilizarmos e apoiarmos a revogação de projetos e decretos que estão na contramão da perspectiva inclusiva, a exemplo do homeschooling e da Política da Educação Especial (Decreto nº 10.502). As formas de apoiarmos são inúmeras, mas, dentre elas, podemos iniciar no nosso local de trabalho, criando oportunidades e condições para que nossas crianças, jovens e adultas possam realmente aprender, pois isso é emancipador, libertador. O conhecimento transforma!

Neste sentido o DUA pode ser um grande aliado no modo de resistir às práticas de exclusão e opressão e reinventar as práticas escolares, compreendendo que um sistema inclusivo vai além da matrícula de estudantes com deficiência em suas redes de ensino e que cada estudante é singular nas suas características interseccionais (raça, cultura, religião, territorialidade, gênero, classe social, deficiência, entre outros). Com isso posto, alerta-se para a necessidade de as profissionais da educação estabelecerem planejamentos atentos a essa variabilidade de sujeitos.

A leitura deste e-book provocará reflexões valiosas acerca da inclusão, sobre a compreensão de deficiência e sobre a relação do ensino/aprendizagem. O texto foi elaborado por três mulheres que ocupam distintos lugares profissionais e acadêmicos, assim como singularidades de sentidos e olhares na e para educação brasileira, e, por assim ser, nessa amplitude de experiências, traçam linhas que se entrelaçam, dialogam, se complementam em teorias e práticas, o que conduz a uma leitura leve, prazerosa, situada e carregada de saberes.

No encontro potente dessas mulheres somos conduzidas a entender que o DUA não é apenas um método ou uma técnica, e que nem mesmo diz respeito exclusivo às pessoas com deficiência ou às profissionais da educação especial. Elas nos enfatizam que inclusão ocorre na sala de aula e é lá que ele precisa estar, no planejamento e na ação docente como um princípio ético do cuidado, como uma cultura que produz e é produzida na ação diária.

Outro aspecto fundamental nesta escrita, é que as autoras nos revelam o quanto as práticas de ensino estão atreladas às nossas concepções de sujeito no mundo, de aprendizagem e de deficiência. No lugar que escolhemos ocupar profissionalmente, de sermos ou estarmos professoras, reconhecer essas concepções que nos atravessam pode provocar um desconforto, e no encontro com nossos próprios preconceitos surge a possibilidade de nos reinventarmos enquanto agentes da educação, de transformação social e de promoção de direitos.

Não basta conhecer o DUA para que se façam planejamentos adequados para a coletividade de cada sala de aula, é preciso que se rompa com o mito da normalidade que insiste em se reinventar e, também, faz-se necessário valorizar a participação e escolhas das estudantes na constante revisão dos planejamentos. Com o DUA teremos condições de perceber algumas barreiras que podem ser eliminadas no contexto da aprendizagem, mas é somente no encontro com cada estudante que poderemos encontrar as devidas soluções para os desafios enfrentados por elas, pois o DUA é sobre isso, estudantes que sejam experientes em aprender.

Sinto-me honrada em prefaciar este e-book, no qual Laureane, Rosângela e Simone sistematizam o resultado de um trabalho de formação docente que é pura expressão de interdependência e ética do cuidado, conceitos e práticas basilares daquelas que, assim como eu, buscam uma aproximação com o campo dos *Disability Studies in Education*, ou seja, os Estudos da Deficiência na Educação.

Espero que você leitora se permita ser provocada pelas reflexões propostas pelas autoras, que possa ser tocada pelos textos produzidos, que as histórias narradas te possibilitem ampliar os horizontes de possibilidades de encontros, e que com isso sinta-se fortalecida a unir-se em coro a ativista do movimento de pessoas com deficiência, Mariana Rosa, que em defesa da escola inclusiva clama que é preciso *Mudar a escola para não mudar de escola*.

A escola inclusiva precisa da ação de cada uma de nós, aproveite cada momento para fazer a diferença na vida das pessoas, que nesta escrita, a qual une teoria e práticas, você possa encontrar elementos que ampliem os horizontes das possibilidades de transformar e qualificar o acolhimento ofertado nas escolas brasileiras. Agradeço a generosidade das autoras em compartilhar conosco seus conhecimentos, histórias e vivências, este e-book é um presente para a sociedade, pois informa, sensibiliza e chama para a responsabilidade individual e coletiva na qualificação dos processos escolares inclusivos.

Desejo uma excelente leitura!

Apresentação das autoras

Laureane Marília de Lima Costa
Rosângela Kittel
Simone De Mamann Ferreira

Para nós, foi uma satisfação e uma responsabilidade imensas escrevermos os cadernos de estudos do curso *Desenho Universal para a Aprendizagem com foco no público da Educação Especial e na perspectiva inclusiva*, oferecido pelo Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em parceria com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) do Ministério da Educação. O curso foi realizado por 600 professoras¹ das redes públicas de ensino do Brasil, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2022, mas o material didático começou a ser gestado ainda no início do mês de maio do mesmo ano. Foi um período de muito trabalho, discussão, revisão e formação, melhor, transformação² para as pessoas envolvidas nessa construção, inclusive, para nós.

Entre novembro e dezembro revisitamos o material didático que concebemos para o curso, realizamos as adequações que julgamos necessárias e que conseguimos conciliar em nossas agendas, para fazer nascer o livro que você está acessando agora. Dentre as alterações, está o título do livro *Estudos da Deficiência na Educação: refletindo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma possibilidade de ensino para todas as pessoas*, pois consideramos que funciona como um guarda-chuva mais abrangente para o conteúdo que você encontrará a seguir. Fizemos um esforço de compilação dos textos dos cadernos de estudos, dos roteiros das videoaulas e das for-

1 Início da nota de rodapé. Ao longo deste livro, adotaremos as flexões de gênero dos substantivos no feminino, com exceção de quando fizermos referência a um sujeito masculino, especificamente. Essa escolha se justifica pelos objetivos de romper com a suposição do masculino como universal, explicitar as mulheres enquanto sujeitos do conhecimento, tornar a escrita e a leitura mais fluidas. Pedimos que todas, todes e todos sintam-se acolhidas em nossa escolha. Fim da nota de rodapé.

2 Início da nota de rodapé. Após o primeiro módulo do curso, no momento de apresentação do caderno de estudos do módulo 2, o supervisor do curso, Ricardo Costa Brião, nos ofereceu o seguinte feedback: “de formadoras, vou passar a chamar vocês de transformadoras!” Assumimos orgulhosas e gratas o adjetivo, pois combina com nossa parte inquieta, inconformada e sonhadora. Fim da nota de rodapé.

mações internas nesta obra, assim, cada módulo do curso foi transformado em um capítulo deste livro.

Um motivo frequente, mas pouco reconhecido e explicitado, acerca de como se estabelecem as parcerias de produção intelectual, refere-se aos vínculos afetivos advindos de relações anteriores. Assim aconteceu conosco. Nosso encontro foi promovido pela professora Geisa Letícia Kempfer Böck, ao passo que nossa decisão de trabalhar juntas se deu pela certeza de que a verdadeira riqueza do processo consiste, justamente, na ampliação das oportunidades de aprendizagem, a partir de diferentes modos de ensinar. Daí que reunir três experiências diferentes foi a grande oportunidade de viver isso entre nós, antes de socializar com as professoras, tendo em vista que a grande questão nunca foi sobre “como” incluir, mas “por que” incluir.

Junto a isso, a oportunidade de registrar, compartilhar e trocar o que compreendemos por educação inclusiva com tanta gente do Brasil, especialmente, num ano eleitoral que nos convocou à defesa da democracia para, então, continuarmos esperando uma Educação pública, gratuita, laica, inclusiva e popularmente referenciada, foi o motor do nosso engajamento e dedicação.

Antes que você comece a ler os conteúdos deste livro, gostaríamos de compartilhar um pouco sobre quem nós somos, como nós aprendemos e, também, algumas marcas que a escola nos deixou. Isso porque intencionamos uma aproximação do referencial teórico-metodológico feminista e emancipatório do campo dos Estudos da Deficiência - *Disability Studies*, os quais assumem que as pesquisadoras e profissionais não são uma racionalidade abstrata, neutra e imparcial, mas sim pessoas atravessadas por marcadores sociais da diferença, situadas em diferentes contextos, os quais influenciam a nossa leitura do mundo, nossos interesses e desejos, e que são, por sua vez, influenciados por nossas escolhas teórico-metodológicas e ético-políticas (DINIZ, 2003; GARLAND-THOMSON, 2002; HARDING, 1987; hooks,³ 1995; MARTINS et al., 2012).

Importa apresentarmos sobre como aprendemos porque cada pessoa aprende de um jeito, em um tempo e ritmo diferentes. Cada ser humano possui uma trajetória de vida, um ambiente e funções neurais que atuam de distintas formas com aptidões cognitivas que são individuais. Não se trata de hierarquizar capacidades, mas reconhecer e valorizar as diferenças e, para você entender isso em outra pessoa, o primeiro passo é reconhecer isso em você.

³ Início da nota de rodapé. Pseudônimo da teórica feminista negra Gloria Jean Watkins, inspirado no nome de sua bisavó materna Bell Blair Hooks, grafado em letras minúsculas a fim de destacar suas ideias (hooks, 2020). Fim da nota de rodapé.

Além disso, compartilhamos algumas marcas que a escola nos deixou com o objetivo de resgatar o papel da escola como responsável pela socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o qual, durante muito tempo, foi considerado privilégio de uma pequena elite. A partir, aproximadamente, da segunda metade do século passado, a educação escolar passa a ser entendida como Direito Humano, portanto, deve estar disponível e acessível para todos os seres humanos, não apenas para uns poucos com privilégio masculino, branco, econômico, corponormativo.

Manter a educação escolar (e universitária, por que não?) no âmbito dos Direitos Humanos, e efetivá-la como tal em cada bairro do país, requer vigilância e luta da nossa parte. Explicamos: precisamos estar vigilantes sobre as propostas e decisões políticas que afetam a educação, algumas delas, como, por exemplo, *Programa Escola sem Partido* - Projeto de Lei nº 867/2015 (BRASIL, 2015), *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* - Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) e *Educação Básica Domiciliar [homeschooling]* - Projeto de Lei nº 1338/2022 (BRASIL, 2022) diminuem a escola, as estudantes e as profissionais, logo, furtam a possibilidade de socialização do conhecimento e do exercício da cidadania, por consequência, restringe a capacidade de imaginarmos outros modos possíveis de organização da sociedade, sem exploração, dominação e opressão de um humano sobre outro.

A vigilância nos leva à segunda responsabilidade: lutar contra as propostas e decisões que diminuem a escola, as estudantes e as profissionais, bem como fazer proposições alternativas. A começar pela luta por melhores salários, menores jornadas de trabalho, tempo para formação continuada e planejamento coletivo, autonomia do trabalho docente para usar cada oportunidade (ou criar oportunidade) para fomentar a criticidade e a cidadania em plenitude, construção de mais escolas, melhores condições materiais para as escolas, concursos públicos para as profissionais, segurança e estabilidade profissional.

Aprendemos com Paulo Freire (1997) - detestado por aqueles que flertam com o autoritarismo e com a precarização do trabalho docente - que não é possível ser professora sem amar as estudantes e o que se faz, não um amor romântico, mas um amor que exige coragem para não fugir do debate, pois “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos” (p. 18).

Aprendemos com bell hooks (2013) que ser, de fato, professora é ensinar a transgredir os limites impostos pelo patriarcado capitalista de supremacia branca e, acrescentamos, capacitista. Isso só é possível se tivermos coerência entre nossas palavras e ações, se nossa teoria e prática estiverem

intimamente conectadas, pois ser professora é colocar a práxis a serviço da inclusão radical, não da inclusão pró-forma, que apenas serve para recheiar currículos e sustentar carreiras que reiteram a supremacia patriarcal, capitalista, branca e corponormativa.

Convidamos você a conhecer um pouco da nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, dos nossos estilos de aprendizagem e do que aprendemos com algumas de nossas professoras na convivência do dia a dia.

Laureane Marília de Lima Costa

Eu, Laureane, sempre estive atravessada pela experiência descritiva de deficiência, gênero e classe, ou seja, vivo a experiência encarnada de uma mulher trabalhadora com deficiência que depende de relações de cuidado para viver, mas o que Mia Mingus (2011) nomeia de experiência política, isto é, o entendimento de como variados atravessamentos de poder, opressão e privilégio moldam a experiência vivida, tornou-se um compromisso para mim, aproximadamente, a partir de 2018, quando decidi me preparar para a seleção do mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ), a fim de compreender a perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade.

A realização da minha pesquisa de mestrado foi possível porque vivemos (eu e as participantes) no período de abertura das portas da Escola comum para as crianças com deficiência, bem como, da Universidade para as jovens da classe trabalhadora. Desse modo, a dissertação propôs a inserção da deficiência enquanto categoria de análise no campo da Educação Sexual Emancipatória, lembrando o necessário rompimento da tendência de elaborar intervenções em educação sexual com base no tipo de impedimento corporal. Isso porque o compromisso ético-político pela Educação para todas as pessoas torna incabível quaisquer atividades formativas de modo segregacionista e legitimadas pela perspectiva biomédica de compreensão da deficiência (COSTA, 2021).

A assunção da experiência política da deficiência tem se fortalecido à medida em que me aproprio do campo dos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*), o que vem se consolidando desde 2019 com minha participação em projetos de extensão do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdi/UDESC) e do Núcleo de Estudos sobre Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (NED/UFSC).

Por sua vez, minha apropriação dos Estudos da Deficiência, tem sido fundamental para guiar as mediações que faço no meu trabalho como

psicóloga bolsista na Coordenação de Ações Pedagógicas Especiais da Universidade Federal de Jataí (CAPE/UFJ) e como formadora de profissionais da Educação e da Saúde, bem como, continuará presente nas minhas escolhas teórico-metodológicas ao longo do doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), a partir de 2023, período que - imagino - será de muito desafio e de muita aprendizagem.

Para mim, aprender é um ato de mudança. Mudança de quem eu sou, de como leio o mundo, de como me posiciono diante de várias situações no âmbito pessoal e profissional, de como planejo e executo as estratégias para, então, produzir alguma mudança nos lugares que ocupo. Se aprender é sinônimo de mudar, só pode acontecer em companhia de outras pessoas, ainda que eu as encontre em palavras no papel ou no computador.

Para me abrir, genuinamente, para aprender preciso perceber que aquela pessoa também traz no peito o desejo de mudar o mundo, isso porque não consigo aprender se minha razão e emoção estiverem desconectadas. Uma vez que a conexão acontece, preciso de informações visuais e auditivas, de um ambiente livre de barulho, de tempo para ler os conteúdos e para observá-los sob diferentes lentes teóricas, analisando como podem me ajudar a resolver problemas e me aproximar do que desejo, isso contribui com minhas habilidades de análise e síntese.

Frequentemente, acolho sugestões, mas, no fundo, considero que o que eu penso é mais importante, exceto se alguém me convencer de que aquela perspectiva tem maior potencial de transformação da realidade. Tenho alto nível de exigência comigo e com as outras pessoas, quero que tudo saia com excelência, o que, muitas vezes, produz desencontros nas minhas relações. Além disso, gosto de competir com pares e superiores, comumente, sinto que meu desempenho é melhor e quando não sinto isso me dedico a estudar mais para me destacar, isso porque sou mobilizada pelo desafio, se não me sinto desafiada, não me engajo na tarefa.

Mas calma aí, não sou apenas ácida, também gosto de colaborar, sempre compartilho ideias e conhecimentos, especialmente, quando tenho um afeto positivo pelas pessoas, identifico que elas têm valores políticos parecidos com os meus e sinto que elas também sonham com - e se organizam para - uma mudança radical no mundo.

Certamente, meu estilo de aprendizagem afeta quais lembranças me ocorrem primeiro quando penso nas marcas que a escola me deixou. Uma das marcas mais positivas foi deixada em 2011, pela professora de Língua Portuguesa que tive no terceiro ano do ensino médio. No primeiro dia de aula ela explicou que dividiria as cinco aulas da semana entre Literatura e Redação, pois seu objetivo era nos preparar para o Enem (Exame Nacional

do Ensino Médio), falou das universidades federais com paixão e afirmou que estudantes das escolas públicas deveriam ocupá-las.

Eu fiquei em êxtase, foi a primeira vez que uma professora olhou para nós e revelou desejar que conseguíssemos um feito grandioso, aliás, mais que isso, foi a primeira vez que uma professora demonstrou que acreditava no potencial de estudantes de uma escola estadual da periferia e assumiu o compromisso em desenvolver esse potencial. Foi a primeira vez que uma professora incentivou que adolescentes pobres ousassem sonhar com um caminho diferente do que, até então, tinha sido percorrido por suas famílias.

Também foi a primeira vez que desejei sair da minha cidade, já que nela não tem universidade pública e gratuita, mas como eu poderia sair da minha cidade (Rio Verde - GO), se preciso de mediação nas atividades do dia a dia e a vida da minha família está consolidada ali? Foi aí que comecei a me dar conta de que falta (muito) igualdade material entre pessoas com e sem deficiência, falta, portanto, justiça. Nessa época, eu não conhecia a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tampouco sua mola propulsora: o modelo social da deficiência. E ainda demorou muitos anos para que eu comesse a me dar conta dos tensionamentos possíveis que podemos fazer em direção à justiça.

Voltando à professora de Português, seu discurso inicial se estendeu ao longo do ano inteiro e esteve colado em suas práticas. Tão logo ela percebeu os diferentes níveis de fluência da turma na produção de texto dissertativo-argumentativo, ela criou grupos de monitoria. Fez uma breve reunião, no corredor da escola mesmo, com estudantes que ela tinha considerado ter boa escrita - eu fiquei muito feliz e animada por estar naquele grupo, estava sendo reconhecida por uma professora que eu admirava e tendo a chance de inverter as relações de cooperação com minhas colegas, uma vez que eu, que sempre recebia ajuda, poderia, agora, ajudar - perguntou sobre como nos organizávamos para escrever, quais estratégias usávamos e, então, nos convidou para sermos suas monitoras, afirmando que nossa tarefa seria colaborar com colegas com nível de fluência médio de escrita, enquanto ela estaria mais disponível para as estudantes que, até ali, tiveram menos oportunidade de desenvolver essa habilidade.

De volta para a sala de aula, a professora foi transparente e cuidadosa ao anunciar sua decisão. Disse que estava preocupada com a escrita da turma, pois já estávamos no último ano do ensino médio, afirmou que isso não era culpa nossa, pois nem todas as pessoas tiveram os suportes necessários para aprender a escrever bem, ao longo da trajetória escolar, e que ela faria o que estivesse ao seu alcance para colaborar com nossa aprendizagem. Em seguida, disse que percebeu que algumas estudantes tinham mais facilidade com a produção de texto, o que era natural, pois cada pessoa tem habilida-

des em áreas diferentes, nos apresentou como monitoras e sinalizou que nós também tínhamos elementos na escrita a serem melhorados, rompendo com qualquer clima de hierarquização e estabelecendo um clima de cooperação.

Em um dos momentos de orientação com a professora, ela me disse que seria capaz de reconhecer um texto meu entre centenas de textos porque eu sempre terminava escrevendo 'por uma sociedade mais justa e igualitária', rimos juntas e eu disse que me concentraria em variar meu repertório de escrita, mas, pelo jeito, não consegui variar muito nesse aspecto, já que a sonhadora de 11 anos atrás ainda habita em mim.

Acolhendo aquela garota sonhadora, desejo que nosso encontro, a partir deste livro, nos fortaleça no compromisso, enquanto seres sociais e históricos, de fazer intervenções na realidade, direcionando nossas forças para a construção de um outro mundo possível, livre de exploração, opressão e injustiça.

Rosângela Kittel

Eu, Rosângela, posso me definir como uma pessoa inquieta diante dos hábitos, costumes e crenças consideradas "usuais e normais" pelo consenso de uma sociedade. A pergunta recorrente é: e se fosse diferente, como seria?

Nasci e morei até os 17 anos em uma pequena e charmosa cidade do interior gaúcho de colonização, predominantemente italiana e alemã. Logo, aprendi a força das diferenças sociais, culturais e políticas. Um lugar onde tudo me parecia dividido, separado, selecionado, e as diferenças destacadas e hierarquizadas. A escolarização dos anos iniciais cada uma fazia no seu território: no colégio confessional que era particular, na escola pública municipal "da cidade" ou "do interior". Mas, a partir do fundamental II (5º ano) todas se encontravam na mesma e única escola da cidade, pública e gratuita. Laica? Não. E foi neste contexto que me constituí como sujeito de direito, às vezes, sem direitos. Aprendi a transitar entre os territórios e (re) conhecer os entre lugares, e assim perceber como se dava a produção social da identidade e da diferença. Sou grata aos meus pais pelos ensinamentos e as muitas lições aprendidas nos debates acalorados das rodas de chimarrão, palco de narrativas e disputas discursivas que hoje sei, eram de cunho democrático e inclusivas. Esse caminho me levou à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) onde me graduei em Educação Especial.

No final da década de 80 eu já estava no Paraná dando continuidade aos estudos, no curso de pós graduação, na Universidade Estadual da cidade de Ponta Grossa, onde também trabalhei no Hospital Psiquiátrico Franco da

Rocha. Foi quando conheci o movimento de Luta Antimanicomial: “Saúde não se vende, loucura não se prende!”. A reforma psiquiátrica lutava pelo direito fundamental à liberdade, além do direito de as pessoas com transtornos mentais receberem cuidados e tratamentos, sem que para isso fossem excluídas do convívio familiar e social.

As andanças seguiram e me levaram para Florianópolis/SC, onde vivo há mais de três décadas, atuando como proponente de políticas públicas, gestora e professora da Educação Especial, nas esferas públicas municipal e estadual.

Meu mestrado foi na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde investiguei as atividades de jovens com Deficiência Intelectual nas redes sociais, para entender o que esta ação revela sobre o exercício da autoadvocacia - movimento que destaca a importância de se romper com a subestimação histórica vivenciada por pessoas com deficiência. Como dizia Arthur Schopenhauer “A tarefa não é tanto ver o que ninguém viu ainda, mas pensar o que ninguém pensou sobre algo que todos veem”. Hoje essa reflexão está ainda mais atual. A questão não é só como fazer inclusão, mas por que fazê-la.

Essa trajetória foi sempre permeada por muitas aprendizagens e trabalhar com educação exige de nós refletirmos sobre o processo a partir da própria experiência, entendendo como cada encontro deixa marcas e provoca rupturas.

A partir do exercício de autoconhecimento sobre como eu aprendo, posso afirmar que sou muito visual nos meus processos de aprendizagem. Gosto de estudar lendo, mas preciso sublinhar, destacar palavras e frases, criar siglas, esquemas e desenhos para ancorar a aprendizagem. Gosto de sentir, de ver a criatividade na forma como as palavras ou imagens são organizadas para transmitir uma ideia. Nessas situações consigo ter uma boa concentração, ainda que tenha presença de ruídos. Exposições apenas faladas, geralmente, me distraem e é nessa hora que recorro a escrita fazendo resumos, mapas conceituais, criando acrósticos. Na maioria das vezes nem recorro a esses registros, eles servem mesmo para que eu possa manter o foco quando uma exposição se restringe a oralidade. Sou colaborativa, às vezes até demais, gosto de compartilhar ideias e conhecimentos, contar histórias e ilustrar teorias. Quando aprendo algo interessante, que me mobiliza desejo que todas sintam o mesmo. Faço questão de conhecer e analisar diferentes pontos de vista para então formar minha opinião e tomar decisões. Gosto de estudar porque o conhecimento me dá o que pensar sobre aquilo que vejo ou que eu tenha vivido. Vou exemplificar com uma história, da época do meu ensino médio.

Parecia ser mais um ano escolar como os outros, não fosse por aquele novo professor que chegava em meio ao ano letivo. Fiz toda minha escolaridade, do ensino fundamental ao médio, na mesma cidade, aquela que já mencionei. Foi lá que vivi a experiência de estudar na única escola do lugar, tendo basicamente as mesmas colegas e professoras. Teorema de Pitágoras, hipotenusa, catetos, triângulos, retângulos e ângulos povoavam aquelas aulas cheias de cálculos. Era ensino médio e eu já estava acostumada com aqueles obstáculos na minha aprendizagem. Sabia que seria mais um ano de penúria, muito estudo, pouca aprendizagem e aulas de reforço (que reforçavam o quanto eu era incompetente para aquele saber). O novo professor chegou na semana posterior a um forte vendaval. Alguns falavam em ciclone, tufão e até furação. Eram muitas as teorias que especulavam o ocorrido e cada um tinha histórias pessoais para contar sobre os estragos causados pelo fenômeno. Ele entrou em sala dizendo que na cidade onde morava os danos não haviam sido tão violentos, se apresentou rapidamente e nos convidou para uma volta nos arredores da escola. Dividiu a turma em duplas, distribuiu pranchetas, papel e lápis e, sem considerar nossa surpresa diante da proposta, foi sinalizando o que deveríamos representar por desenhos, ao apontar árvores quebradas e tombadas, telhados deslocados, postes e cercas caídas. Enquanto isso, ouvia e estimulava as narrativas sobre os fatos dos estragos.

De volta à sala de aula, explicou os conceitos de faces, vértices e arestas para que identificássemos a representação nos nossos desenhos. Depois, apresentou algumas fórmulas e propôs exercícios de cálculos. Foi então que, no ensino médio, eu descobri que também poderia aprender aquele conteúdo. Naquele ano eu não peguei recuperação, “passei direto” como se dizia, e guardo na memória aquele boletim porque ele me remete a uma aprendizagem, agora significada pelo conhecimento do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Simone De Mamann Ferreira

Eu, Simone, sou uma mulher cisgênero, sem deficiência, militante na luta de uma sociedade anticapacitista e trabalhadora na área da Educação. Nasci e cresci em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul junto a minha família e amigas. Estudei em escolas públicas e, em minha trajetória de escolarização na educação básica, não me recordo de estudantes com deficiência frequentando estes mesmos ambientes em que estive. No final da década de 1990 segui para o magistério (ensino médio). Realizei meu estágio em uma escola pública do município sem a presença de estudante com deficiência. Porém, haviam muitas estudantes advindas de famílias carentes e isso mexeu profundamente enquanto profissional iniciante na Educação, me movendo na

busca de práticas que atendessem as diversas formas de aprendizagens que emergiram nesta turma. Após um breve contato com pessoas com deficiência intelectual em algumas observações inquietantes na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da minha cidade natal, decidi seguir profissionalmente na área da Educação Especial. Me graduei em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2003, o qual iniciei contato mais direto com estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/TEA e altas habilidades/superdotação-AH/SD.

Fui morar em Florianópolis/SC para trabalhar como docente de Educação Especial no serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE. Atuei pela prefeitura municipal de Florianópolis na Associação Catarinense de Integração ao Cego (ACIC) e nas salas multimeios organizados nas escolas básicas. Em seguida, na prefeitura Municipal de São José e, atualmente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tenho Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2011), sendo que a minha pesquisa tinha como intuito a realização de uma análise crítica da política do Estado de Santa Catarina, especificamente àquela que organizava e implementava os serviços na área da Educação Especial até àquele momento. Hodiernamente, sou doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2019-2023) e na pesquisa busco identificar e caracterizar elementos que compõem práticas educativas anticapacitistas que contribuem para os processos educativos inclusivos de estudantes com deficiência no ensino regular da Educação Básica.

Em 2018, tive o privilégio de conhecer e ler sobre os Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) por meio dos projetos de extensão como do Núcleo de Estudos sobre Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (NED/UFSC) e do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdi/UDESC), contribuindo enormemente com mudanças significativas e permanentes em minha vida pessoal, profissional e acadêmica e na militância em prol de uma sociedade anticapacitista. Neste sentido, parafraseando Angela Davis “Não basta não ser capacitista, é preciso ser anticapacitista”.

Com base nas leituras e estudos realizados ao longo da vida, minha atuação profissional em minha área junto às estudantes e na busca de compreender como se dá o aprendizado de cada uma, que me deparei com o exercício de autorreflexão sobre o meu próprio aprender para qualificar meu trabalho com as estudantes.

Aprender para mim acontece por meio do compartilhamento de saberes. Também gosto de ler e estudar sozinha, mas o aprender com o outro me ajuda muito mais na compreensão de conceitos. Neste sentido, penso

que as trocas são significativas e o “olhar” e compreensão do outro sobre determinado conhecimento ou conceito, torna-se outro ponto de vista, outro entendimento que amplia e contribui para construção do conhecimento.

No meu processo de aprendizagem sou bastante visual, mas gosto de utilizar várias estratégias. Aprendo por meio da leitura, no uso de imagens, esquemas, destaque de palavras ou frases, mapas conceituais e registros escritos. Gosto dos apoios visuais quando alguém fala sobre algum assunto. Quando há apenas a fala por um longo período, procuro me concentrar, porém acabo desfocando e preciso me esforçar para voltar a prestar atenção.

Gosto de aprender com a outra pessoa, por meio da troca mútua, isso me alegra e me motiva no processo de aprendizado. Gosto de colaborar e vice-versa. Sempre gostei muito de estudar, e penso que isso vem de “berço”, dos estímulos dados pelo meu ambiente familiar. Mas também existe a motivação pessoal, pois o novo me intriga, me move a buscar, ler e entender para que minha inquietação “sossegue” e dê espaço para compreender o novo. Acredito que o aprendizado é constante, por isso a minha busca pelo conhecimento, que agrega ao fato da mudança de perspectivas e a melhoria enquanto profissional e ser humano, e isso me faz um bem danado.

Saliento que sempre estudei em escolas públicas existentes na minha cidade natal e daí, portanto, que as minhas marcas advêm destes espaços escolares.

Eu estava na 5ª série, gostava de sentar perto da janela, quase na frente da 1ª carteira de classes constantemente enfileiradas uma atrás da outra. Eu sentava ali para conseguir copiar do quadro negro, os textos e atividades passadas pela maioria das professoras. Em geral, o ensino tradicional e de forma individual imperava cotidianamente em diversas disciplinas. Porém, no meio disso, recordo-me da professora de História da minha 5ª série, infelizmente não me lembro do seu nome, então a chamarei aqui neste relato de Alice.

Alice procurava inovar nas suas estratégias e atividades, isso me encantava e a cada dia aumentava minha paixão pela disciplina. Lembro-me que, em uma de suas tantas aulas, ela chegou na sala da turma 52, a que eu estudava, e pediu que sentássemos em círculo para que todas pudessem se ver, inclusive ela. Além disso, pediu que ficássemos ao lado de colegas que nunca tínhamos contato em sala de aula, em função das carteiras enfileiradas. Foi uma festa!! Depois do alvoroço inicial e de nossas “danças” por entre as carteiras que estavam organizadas de um jeito diferente, Alice iniciou sua aula e perguntou se conhecíamos e/ou havíamos observado os arredores de nossa escola, algumas levantaram as mãos para responder positivamente ou negativamente o que lembravam.

Alice propôs que, naquela mesma semana, nossa turma iria participar de uma saída de campo com ela para observar que elementos há na zona urbana existente ao redor de nossa escola. Muitos risos e “ebas” se ouviram na sala. Então naquelas duas aulas do dia, Alice pediu que nos organizássemos em pequenos grupos para criar um roteiro sobre o que poderíamos observar na futura saída de campo. Lembro-me que todas as estudantes da turma se organizaram em pequenos grupos, colaboraram coletivamente na criação de um “guia” de anotações que seria interessante registrar na saída de campo e, desta forma, planejar as próximas aulas sobre o conteúdo: zona urbana.

Durante todo processo, fomos orientadas por Alice, que passava nos grupos e nos ajudava com questionamentos que iriam compor o “guia”. Nos repassou um pequeno texto de apoio para leitura e discussão sobre o assunto. Isso nos engajou e nos motivou muito para nos prepararmos e participar do passeio. Realizamos o passeio naquela mesma semana, fizemos registros a partir de nossas discussões iniciais e do que vimos na prática. Isso serviu de base para continuar o trabalho coletivo em sala de aula proposto por Alice.

Esse foi um dos momentos que marcou minha trajetória escolar e quis compartilhar com você querida leitora. Houveram outros, claro, mas esse ficou marcado positivamente, pois a professora Alice, ao propor estratégias diferenciadas e dinâmicas, com certeza auxiliou e muito no processo de aprendizagem de várias estudantes da escola.

Agora que você nos conhece um pouco, que tal fazer o exercício de refletir sobre quem você é, como você aprende e quais marcas a escola deixou em você?

Neste livro, assim como nos cadernos de estudos que o antecederam, nos empenhamos em fazer uma construção teórico-conceitual intimamente relacionada com nossas observações da prática. Em cada capítulo, bem como no livro, está implícita nossa inspiração nas três dimensões da perspectiva dialética do conhecimento, a saber: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992). Nossos estudos e práticas nos convidou a uma articulação dessas dimensões com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem/DUA, a saber: princípio do engajamento, princípio da representação e princípio da ação e expressão (CAST, 2018). Sublinhamos que a divisão das dimensões e dos princípios é didática, facilita a nossa organização, pois não podemos separá-las absolutamente:

- (1) mobilização para o conhecimento ou engajamento, na qual introduzimos os conceitos a serem apresentados no capítulo, juntamente a casos ilustrativos inspirados em histórias reais, a fim de engajá-la na leitura

ao dar ênfase às experiências que traduzem sentimentos e emoções no processo de ensino e aprendizagem.

- (2) construção do conhecimento ou representação, na qual apresentamos, relacionamos e problematizamos os conceitos propriamente ditos, elucidando com situações do cotidiano.
- (3) elaboração da síntese do conhecimento ou ação e expressão, na qual retomamos os casos ilustrativos apresentados na introdução (mobilização para o conhecimento ou engajamento) de cada capítulo, a fim de explicitar, ainda mais, os conceitos teóricos na prática, a fim de inspirá-la a adotá-los na sua práxis, uma vez que trabalhamos com os limites de um gênero textual.

Entendemos este livro como uma pequena contribuição em direção à inclusão radical e esperamos que a leitura fomente a reflexão crítica e o compromisso político com o enfrentamento dos sistemas de opressão, pois a luta é coletiva.

Boa leitura!

Primavera, 2022.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 26 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União, edição 189, seção 1, p. 6, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n--10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1338**, de 19 de maio de 2022. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=153194>. Acesso em: 13 set. 2022.

CAST. **Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem versão 2.2**, 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 3 de ago. 2022.

COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, p. 1-8, 28 jul. 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

HARDING, S. Is There a Feminist Method? In: HARDING, S. (Ed.). **Feminism and Methodology**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

hooks, b. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 06 nov. 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade [M. B. Cipolla - trad.]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, b.. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. LIBANIO, B. (Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 176p., 2020.

MARTINS, B. S. et al. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MINGUS, M. Moving Toward the Ugly: A Politic Beyond Desirability. In: **Femmes Of Color Symposium Keynote Speech**, Oakland, CA, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jul., 1992.

CAPÍTULO 1

Concepções que atravessam as práticas das profissionais da Educação

*Laureane Marília de Lima Costa
Rosângela Kittel
Simone De Mamann Ferreira*

Introdução

Neste capítulo vamos apresentar os conceitos que funcionam como guias para as reflexões que construímos ao longo de todo o livro, para a nossa prática nos espaços formais de Educação nos quais atuamos e para nosso posicionamento em diversas situações do dia a dia.

Entendemos que toda prática se sustenta em uma teoria, ainda que, às vezes, não saibamos identificá-la de imediato. Sempre existe um paradigma de compreensão do mundo, do que significa ser humano, de quais humanos são dignos do direito à Educação formal, de qual deve ser o papel do Estado, da Escola, da Universidade e da organização do ensino. Todas estas questões influenciam nosso entendimento sobre onde se localiza a raiz dos problemas que nos deparamos no contexto educacional e, por consequência,

o que fazemos para solucionar tais problemas (COLARES; LOMBARDI, 2021; MARTINS et al., 2017; OLIVER, 1981; SILVA, 2021; VASCONCELLOS, 1992).

Neste momento, inspiradas na perspectiva dialética do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992), bem como no Desenho Universal para a Aprendizagem/DUA (CAST, 2018), nossa intenção é mobilizar as leitoras para o conhecimento, engajá-las a continuar conosco nas próximas páginas. Para tanto, apresentaremos o caso ilustrativo “O enlace de trajetórias escolares” e convidamos você a refletir sobre as semelhanças e diferenças do caso com seu contexto escolar. Esperamos que esse exercício de reflexão potencialize o sentido da construção teórica ao longo deste capítulo.

Na sequência, nossa intenção é construir conhecimento com as leitoras, assim, abordaremos os conceitos propriamente ditos. Começaremos apresentando diferentes modelos de concepção de deficiência e questionando sobre a influência de cada um deles nas práticas das profissionais da Educação, analisando como alguns modelos colaboram com a opressão capacitista, autorizando que algumas formas de ocupar o mundo (e a Escola) sejam desconsideradas, subjugadas ou excluídas. Prosseguiremos com a apresentação dos conceitos de interseccionalidade e da ética do cuidado, que são importantes contribuições do campo dos Estudos Feministas para a Educação.

Nas considerações finais, nossa intenção é que as leitoras relacionem os conceitos, sintetizem o conhecimento, assim, resgataremos as reflexões do capítulo e retomaremos o caso ilustrativo “O enlace de trajetórias escolares”, a fim de fomentar a aplicação dos conceitos teóricos na prática.

Por gentileza, leia o caso ilustrativo a seguir:

O enlace de trajetórias escolares

Marcela é uma adolescente usuária de cadeira de rodas e, no momento, está com 15 anos de idade. Cursa o primeiro ano do ensino médio no Colégio Estadual Flor do Cerrado, no qual estuda há cerca de 3 anos. Para o deslocamento usa o transporte da associação de pessoas com deficiência da sua cidade e, frequentemente, precisa esperar um tempo considerável após a aula até que o transporte chegue para levá-la para casa.

Nas reuniões pedagógicas, as professoras comentam sobre a falta de interesse e esforço de Marcela para acompanhar as aulas. A mesma queixa é também relatada em relação a Fernando, um adolescente de 14 anos com deficiência visual que cursa o nono ano do ensino fundamental. Com Fernando, além da preocupação com baixo desempenho escolar, havia também a

preocupação de envolvimento com atividades ilícitas, pois o garoto andava com a “gangue” do bairro.

Recentemente, o colégio Flor do Cerrado foi procurado pelos pais de Verônica, adolescente cadeirante de 15 anos que havia cursado o ensino fundamental em outra escola pública. Essa foi uma das primeiras escolas da cidade a implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entretanto, oferecia apenas ensino fundamental, assim, os pais estavam em busca de uma nova escola para que a filha cursasse o ensino médio.

A matrícula de Verônica foi realizada e, logo que os pais saíram, uma pessoa da equipe pedagógica comentou:

- Mais uma que será desinteressada. Com tantas estudantes desse tipo a escola baixará o nível de rendimento nas provas de avaliação do Estado. Mas, fazer o que, né? Com essas leis temos que aceitar de tudo.

No dia seguinte, Verônica quis conhecer as instalações de sua nova escola, então os pais a levaram. A adolescente percebeu que sua circulação pela escola estaria dificultada por alguns degraus de acesso ao pátio, à quadra e, também, na entrada na sala de aula. Verônica perguntou à diretora:

- Como a escola pode melhorar a acessibilidade para que eu tenha maior autonomia?

A diretora ficou inquieta com a pergunta, pois nunca havia pensado sobre o assunto, afinal, Marcela nunca reclamou de nada. Então a diretora responde:

- Você tem razão, me indique onde você precisa de rampa que vamos providenciar.

Na sua experiência anterior, Verônica aprendeu que a escola deve estar preparada para atender as necessidades de todas as estudantes e que estas têm o direito de apontar quais aspectos precisam ser modificados para promover a participação e autonomia de todas. Isso só é possível com diálogo constante e consideração das indicações de quem usa o espaço

Na nova escola, Verônica percebeu os olhares de subestimação de algumas professoras e algumas colegas. Então se dedicou a participar ativamente das aulas com a intenção de provar que era capaz. Na segunda semana de aula, Verônica já havia se aproximado e feito amizade com algumas colegas para conversar no recreio, nos intervalos entre as aulas e para fazer trabalhos em grupo.

Logo que as professoras perceberam o desempenho de Verônica, começaram a compará-la com Marcela e Fernando. Nas reuniões pedagógicas elas diziam:

- Ah, se toda estudante de inclusão fosse como essa menina!
- Verônica e Marcela têm as mesmas dificuldades, mas Marcela não se esforça, fica sempre esperando que as outras façam por ela.
- Já Fernando, só quer saber de fazer coisa errada, desse jeito não vai conseguir muita coisa na vida.
- Cada pessoa é responsável pelo seu próprio mérito.

Alguns desses comentários começaram a chegar até Verônica, que se sentia incomodada com as comparações, mas não sabia como reagir, apenas entendia que seria melhor se manter distante de Marcela e Fernando para não perder o reconhecimento das professoras e as colegas que havia conquistado.

No conselho de classe do final do ano letivo, algumas professoras sugeriram simular um sorteio para organização das turmas do segundo ano do ensino médio, a fim de colocar Verônica e Marcela na mesma turma. A coordenadora comentou:

- Quem sabe assim Marcela começa a se esforçar?!

No início do ano seguinte, Verônica chegou em casa muito brava ao saber, pela profissional de apoio, que Marcela havia sido colocada em sua sala para que Verônica servisse de exemplo a ela.

A mãe de Verônica percebendo isso disse:

- Filha, você não tem a obrigação de ser amiga de Marcela só porque ela é cadeirante como você, mas não precisa evitar de se aproximar dela, talvez vocês possam descobrir outras coisas em comum. Infelizmente algumas pessoas ainda têm muitas atitudes capacitistas.

No dia seguinte, Verônica convidou Marcela para ficar junto com suas amigas durante o recreio. Apesar das duas garotas não terem muito assunto em comum, algumas vezes se encontravam e conversavam no recreio.

Em determinada semana, Marcela faltou alguns dias de aula, as professoras comentaram que ela estava doente. Verônica falou sobre isso em casa e a mãe sugeriu que fizessem uma visita à Marcela.

Quando chegaram lá, Verônica teve dificuldade para entrar na casa. A calçada estava desnivelada, o portão era estreito e com obstáculos no chão, os cômodos da casa eram apertados, com iluminação baixa e com degraus

entre eles. Na saída encontraram o padrasto de Marcela que chegou, aparentemente, bêbado.

A experiência foi impactante, Verônica não conseguia pensar em outra coisa a não ser nas condições da casa de Marcela e no sentimento de medo que teve ao conhecer o padrasto.

Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais.

Antes de prosseguir com a leitura, observe quais sentimentos ou pensamentos esse caso desperta em você. Observe também se há aspectos em que esse caso se parece com o contexto em que você atua.

1.1 Modelos de concepção de deficiência

Neste tópico, conheceremos três formas ou paradigmas de compreensão de deficiência, a saber: modelo místico, modelo médico e modelo social. Ressaltamos que cada modelo emergiu em determinado momento histórico, acompanhando o pensamento da humanidade sobre diversos fenômenos e, conseqüentemente, sobre a deficiência. Apesar disso, os três modelos coexistem neste nosso tempo, influenciando a vida das pessoas com deficiência, a elaboração de políticas públicas e o desenho de pesquisas e práticas, ademais, esses modelos estão em disputa social, econômica e política, uma vez que representam interesses conflitantes de diferentes grupos (AUGUSTIN, 2012; BARBOSA, 2017; BARNES, 2012; BOCK; NUERNBERG, 2018; LANNA JÚNIOR, 2010; LEITE; LACERDA, 2018; LUIZ, 2020; OLIVER, 1981; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Além de conhecer os três modelos de concepção de deficiência, refletiremos sobre a influência de cada um deles na nossa prática enquanto profissionais da Educação e, também, enquanto cidadãos, afinal, uma atuação está imbricada na outra, não é mesmo? Após apontarmos a influência de cada modelo na nossa prática, faremos a defesa do modelo social da deficiência, pois o entendemos mais alinhado à proposição de uma sociedade justa e igualitária.

Escolhemos esse conteúdo como o “alicerce da nossa construção” (metáfora) porque concordamos com Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg que “longe de ser irrelevante, a forma como perspectivamos a deficiência é essencial na forma como definimos os problemas e delineamos as soluções” (MARTINS et al., 2017, p. 54). Observaremos que cada modelo de concepção de deficiência afetou, para mais ou para menos, a garantia de Educação formal para as pessoas com deficiência.

1.1.1 Modelo místico de concepção de deficiência

Numa perspectiva mística de compreensão da deficiência, esta tem origem sobrenatural,⁴ ou seja, a causa da deficiência localiza-se fora do que podemos identificar no tempo e no espaço. Esse modelo surge no início da Era Cristã e se modifica na Idade Média, revelando-se de dois modos contraditórios, a saber: **modelo místico caritativo e modelo místico religioso** (AUGUSTIN, 2012; LEITE; LACERDA, 2018; LUIZ, 2020; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Conforme o **modelo caritativo** de concepção de deficiência, esta é entendida como fruto do amor e da misericórdia de Deus, o qual é tão bondoso que permite que todas as suas filhas venham ao mundo do jeito que são. Assim, as pessoas com deficiência são concebidas como vítimas da própria incapacidade e, então, dignas de piedade, caridade e benevolência das pessoas sem deficiência, as quais devem praticar o amor altruísta. Esse modelo legitimou práticas paternalistas atravessadas por desequilíbrio de poder, que, geralmente, se efetivam em instituições filantrópicas protegidas e segregadas, como as Santas Casas de Misericórdia e as Comunidades Terapêuticas (AUGUSTIN, 2012; BOLONHEIS-RAMOS, BOARINI, 2012, LANNA JÚNIOR, 2010; LUIZ, 2020; PAULA; REGEN; LOPES, 2011).

No nosso tempo histórico, o modelo caritativo se revela no dia a dia em expressões como “as crianças especiais são anjos enviados por Deus para nos ensinar a valorizar a vida”, ou ainda, diante da mãe de uma criança com deficiência, “mãezinha, você dará conta de cuidar do seu anjinho, afinal, Deus dá o fardo conforme a força!”. Nessa esteira de comoção, há a desresponsabilização do Estado, pois ser considerada digna de caridade, não significa ser considerada digna de cidadania, logo, as necessidades das pessoas com deficiência são impelidas a serem resolvidas pela filantropia e/ou pela família.

E quais as implicações do modelo caritativo da deficiência para a Educação? De acordo com Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018, p. 2), esse modelo se faz presente quando algumas profissionais tendem a agir de maneira superprotetora, entendem que têm como missão pessoal e profissional “fazer o bem para pessoas menos favorecidas”. Há, ainda, proposição de tarefas escolares menos desafiadoras às estudantes com deficiência, pois são consideradas desafortunadas, ou a disputa pelo retorno das classes ou escolas especiais, filantrópicas e protegidas.

⁴ Início da nota de rodapé. Por essa razão, não é nosso objetivo entrar no mérito do debate sobre a veracidade de fenômenos e seres sobrenaturais, e sim refletir sobre a influência da crença em fenômenos sobrenaturais sobre as práticas das profissionais da Educação. Fim da nota de rodapé.

Importante ressaltar o que aponta Paul Hunt (1966), precursor do modelo social da deficiência, como estudaremos adiante: a atitude caritativa serve para enfatizar a diferença (transformada em desigualdade) das pessoas com deficiência em relação às pessoas sem deficiência. Tal atitude, muitas vezes, autoriza que aquelas não sejam tratadas como totalmente humanas, há, pois, um padrão de relacionamento vertical, e não horizontal. Não raro, a benevolência se desfaz diante da rejeição, por parte das pessoas com deficiência, da suposta superioridade inerente às pessoas sem deficiência.

Já conforme o **modelo religioso** de concepção de deficiência, esta é entendida como resultado de ações do Demônio ou castigo de Deus, seja pelo pecado de familiares da pessoa com deficiência, sobretudo, das mães, seja pelo pecado da própria pessoa em vidas passadas. Assim, a deficiência é considerada, invariavelmente, ruim, algo a ser eliminado para livrar a sociedade do mal. Ao passo que as pessoas com deficiência são concebidas como amaldiçoadas e/ou culpadas. Na Idade Média, esse modelo legitimou que alguns grupos fossem açoitados, torturados e queimados, a saber: pessoas com deficiência, principalmente, intelectual e psicossocial, além das mulheres consideradas bruxas (AUGUSTIN, 2012; LUIZ, 2020; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Quais as implicações do modelo religioso da deficiência para a Educação? Esse modelo se revela na Escola pelo desprezo e distanciamento das profissionais em relação às estudantes com deficiência, pela recusa em atender às necessidades de recursos de acessibilidade e às solicitações de apoio, uma vez que se entende que a jornada da pessoa com deficiência deve ser permeada por dificuldades para que se cumpra o resgate dos pecados. Há, também, a crença de que não são dignas de consideração, pois ainda não são totalmente humanas.

O modelo caritativo e o modelo religioso de compreensão da deficiência compartilham um entendimento de causa-efeito sobrenatural, desresponsabilizam o Estado e responsabilizam as pessoas com deficiência e suas famílias pelas desigualdades que as atingem. Ambos os modelos violam os direitos humanos e a cidadania, o caritativo de modo mais implícito, o religioso de modo mais explícito. Sendo o primeiro, amplamente, aceitável pela herança da influência cristã.

1.1.2 Modelo médico de concepção de deficiência

Numa perspectiva médica de concepção de deficiência, esta tem origem natural e orgânica. Na linha das transformações do pensamento da humanidade, a partir da Idade Moderna, a deficiência passa a ser compreendida como fruto de alterações genéticas, de doenças e/ou de acidentes. Nesse sentido, a deficiência é considerada um desvio da normalidade humana, ao

passo que a pessoa com deficiência é lida como anormal, portanto, alguém que precisa ser curada, consertada, medicalizada, habilitada ou reabilitada (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; LEITE; LACERDA, 2018; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Nesse sentido, a deficiência foi tomada como objeto de intervenção das Ciências da Saúde, o que resultou numa sobreposição da Medicina à Educação no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência. Isso legitimou, até, aproximadamente, o final do século XX, a criação de escolas especiais, geralmente, em locais afastados das famílias e da sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010; PAULA; REGEN; LOPES, 2011; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Não podemos negar que, comparado ao modelo místico, o modelo médico representa um importante avanço para a compreensão da deficiência e para o provimento de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, conceito que discutiremos no terceiro capítulo deste livro. Entretanto, essa perspectiva possui contradições e não é a que melhor atende aos interesses do movimento político de pessoas com deficiência.

Segundo o modelo médico, o desvio do corpo, isto é, o impedimento, a lesão ou a limitação anatomofuncional, é a causa da desigualdade que atinge as pessoas com deficiência, entendendo que essas possuem menor escolaridade, emprego formal e renda porque seus corpos são, invariavelmente, incapazes para o trabalho produtivo (BARNES, 2012; DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; IBGE, 2010; LUIZ, 2020; OLIVER, 1981; OMS, 2012; RIBEIRO; SILVA, 2017).

Ainda hoje, o modelo médico marca presença em nossa sociedade, expressando-se em afirmações do tipo “pede esmola porque é cadeirante e não consegue trabalhar”, “não consegue acompanhar a turma porque é surdo”, “não é convidada para as festas de aniversário porque é autista e não consegue interagir”, “minha formação não me preparou para ensinar esse tipo de estudante”. Tais afirmações centram os problemas nos indivíduos, desconsiderando as mudanças contextuais que favorecem sua participação em igualdade de condições.

Destacamos a consideração de Mike Oliver (1981, p. 29), teórico do modelo social, como estudaremos a seguir, de que o paradigma médico ou individual legitimou a compreensão da deficiência como uma tragédia pessoal, ao localizar os problemas no indivíduo. Isso acaba sendo “politicamente conveniente” ao sistema capitalista por manter inquestionáveis a organização do trabalho e a distribuição desigual dos recursos materiais e sociais.

Quais são as implicações do modelo médico da deficiência para a Educação? Conforme indicado por Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018),

esse modelo favorece a insistente procura por laudo médico para autenticar recursos de acessibilidade, além da consideração de que as classes e escolas especializadas são mais adequadas às estudantes com deficiência, em suas palavras:

adaptações nos currículos em detrimento de currículos adequados cujo entendimento é que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que seus pares; avaliações comparativas entre os estudantes e não processuais do desenvolvimento de cada sujeito; colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial. Decisões sobre as pessoas ficam sob a responsabilidade dos profissionais habilitados, portanto, acredita-se ser necessária uma formação especializada para trabalhar com deficiência. Enfim, quando na escola há vigência dessa concepção e a aprendizagem não se efetiva, o fato de o estudante ser detentor de um diagnóstico de deficiência é percebido como um problema individual, passível de medicalização, e a família deve resolver com os seus meios. Por outro lado, quando a aprendizagem ocorre, ele é um “vitorioso” que superou todos os obstáculos, ultrapassou os limites de sua deficiência (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 2).

Semelhante ao modelo místico, o modelo médico individualiza a explicação da deficiência e, assim, reitera a falácia da superação e da meritocracia. Ambos os modelos concebem a deficiência como algo que está errado com alguém, mas para a perspectiva mística o erro é sobrenatural e misterioso, enquanto para a perspectiva médica o erro é natural e passível de compreensão científica. Algumas práticas outorgadas pelo modelo médico violam os direitos humanos, por exemplo, abortos seletivos de fetos com impedimentos, assassinatos por misericórdia de crianças com deficiência, esterilização compulsória de mulheres com deficiência e programas de eugenia como o que aconteceu durante o nazismo na Alemanha (CROW, 1996; DIAS, 2013; MSH; UNFPA, 2016; UNFPA, 2018).

1.1.3 Modelo social de concepção de deficiência⁵

Na perspectiva do modelo social da deficiência, esta é entendida como uma forma de opressão social, semelhante a gênero e raça, deslocando a explicação sobre a deficiência do indivíduo para a organização social. Assim, temos que a deficiência é fruto da relação entre um corpo com impedimento e uma sociedade com barreiras ambientais e culturais, incapaz de atender à

⁵ Início da nota de rodapé. Este subtópico é uma versão parcialmente modificada de parte da dissertação de mestrado da primeira autora. COSTA, L. M. L. Estudos da Deficiência. In: COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021, p. 52-63. Fim da nota de rodapé.

diversidade física, sensorial, intelectual e psicossocial das pessoas (ABBERLEY, 2008; BARNES, 2012; DINIZ, 2007; HUNT, 1966; OLIVER, 1981; THOMAS, 2004; UPIAS, 1976).

Esse modo de compreender a deficiência, e então alterar o foco de intervenção, teve como mola propulsora a denúncia da extrema pobreza e da segregação das pessoas com deficiência em instituições até, aproximadamente, a década de 1970. Essa postura combativa culminou na primeira organização política sobre deficiência, formada e organizada por pessoas com deficiência e não para pessoas com deficiência, a União dos Fisicamente Impedidos Contra a Segregação [Union of the Physically Impaired Against Segregation – Upias] (BARNES, 2012; DINIZ, 2007; OLIVER, 2004; THOMAS, 2004).

A Upias (1976) propôs a diferenciação entre impedimento e deficiência, entendendo o impedimento como a falta total ou parcial de um membro ou função do corpo, portanto, vinculado à biologia (anatomia e/ou fisiologia). Já a deficiência é entendida como a desvantagem ou restrição de participação causada pela sociedade que pouco ou nada considera as pessoas com impedimentos corporais, excluindo-as das atividades sociais convencionais como educação, trabalho, transporte e moradia. Conforme a Upias:

é a sociedade que incapacita as pessoas com impedimentos físicos. A deficiência é algo que se impõe sobre os nossos impedimentos, pelo modo como ficamos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação na sociedade. As pessoas com deficiência são, portanto, um grupo oprimido na sociedade (UPIAS, 1976, p. 3, tradução nossa).

Esse conjunto de ideias, construído coletivamente, foi compilado por Mike Oliver (1981), no termo modelo social da deficiência. Nessa perspectiva, os impedimentos são assumidos como uma constante do ciclo de vida do ser humano, o que não significa concebê-los como variáveis neutras, uma vez que podem produzir dor e desconforto para os indivíduos que os vivenciam. No entanto, não podem ser tomados como causa da desigualdade e da exclusão das pessoas com deficiência. Por isso, a luta política se concentrou na experiência coletiva da deficiência como uma forma particular de opressão social, semelhante à opressão sofrida por outros grupos marginalizados, apontando a necessidade de mudar a sociedade (ABBERLEY, 2008; BARNES, 2012; HUNT, 1966; OLIVER, 1981; 2004; THOMAS, 2004; UPIAS, 1976).

Apesar da semelhança, precisamos admitir que, enquanto na opressão sexual ou racial as diferenças biológicas servem apenas como condição qualificativa de uma opressão absolutamente ideológica, para as pessoas com deficiência a diferença biológica é parte da opressão, embora seja também consequência de práticas sociais e políticas não apenas na produção direta de impedimentos corporais, muitas vezes, produtos das condições de trabalho, como também no

aumento da expectativa de vida em situações possíveis apenas em função do avanço da medicina, por exemplo (ABBERLEY, 2008; THOMAS, 2004).

Assim como acontece com outros grupos oprimidos, às pessoas com deficiência são impostos estereótipos e distorções, restringindo a integridade de sua humanidade e reduzindo-as apenas a seus aspectos corporais que não se enquadram no padrão de normalidade concebido por determinada sociedade. Um dos efeitos disso é a naturalização da situação de desigualdade, mantendo a organização social e do trabalho como está. Tal organização, persegue a maximização dos lucros e, deste modo, define o valor das pessoas por sua capacidade produtiva, uma vez que as pessoas com deficiência são consideradas improdutivas, sua falta de produtividade deve ser administrada de modo a atrapalhar o mínimo possível a acumulação de lucro. Isso desfavorece a garantia de recursos humanos, materiais e tecnológicos que possibilitariam a participação plena das pessoas com deficiência em variados espaços, ao passo que favorece sua segregação em instituições, muitas vezes, filantrópicas, como indicado nos dois subtópicos anteriores (ABBERLEY, 2008; BARNES, 2012; HUNT, 1966).

Nesse sentido, o combate à opressão pela deficiência perpassaria pela inclusão das pessoas com deficiência no trabalho, o que requer mudanças na sua organização, também na educação, no transporte e na cultura em geral, para que elas assumam o controle de suas próprias vidas (ABBERLEY, 2008; HUNT, 1966; OLIVER, 1981; 2004; UPIAS, 1976).

Diante dessas considerações, percebemos que o modelo social se faz presente em expressões de inquietação perante a realidade posta e, por isso mesmo, de proposições para a transformação dessa realidade, invés de “correções corporais individuais” ou “lutas especiais”.

Quais seriam as implicações do modelo social de concepção de deficiência para a Educação? De acordo com Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018), esse modelo reivindica:

práticas pedagógicas atentas às diferentes maneiras de participação e aprendizagem, antecipando as necessidades dos estudantes a partir da proposição de recursos, estratégias e metodologias que contemplem modos diversos de ser e estar nesse mundo, eliminando barreiras e constructos irrelevantes na trajetória acadêmica dos estudantes. Quando essa concepção atravessa o contexto escolar, o estudante com deficiência tem suas particularidades respeitadas assim como todos os colegas que não tem um diagnóstico de deficiência. Os recursos são pensados a partir do planejamento e pelas diferentes habilidades dos estudantes e não como um produto compensatório de uma lesão produzido a partir da intervenção de profissionais especialistas. O profissional da educação especial é mais um colaborador da rede de apoio para que a inclusão ocorra na escola,

mas não o definidor dessa prática, pois a inclusão ocorre na sala de aula regular com atenção à interseccionalidade dos distintos marcadores sociais das diferenças (BÖCK; NUERNBERG, 2018, p. 3).

A partir do modelo social, entendemos que problemas como sobrecarga das professoras, escassez de recursos humanos e materiais, formação insuficiente etc. que, frequentemente, são indicados como “problemas da Educação Inclusiva”, na verdade, são problemas da Educação. Tais problemas são produzidos, intencionalmente, por quem conduz os projetos de desmonte da Educação para a classe trabalhadora. Podemos perceber isso na redução de verbas das escolas e universidades públicas, nos baixos salários, na jornada excessiva de trabalho, nas salas superlotadas, no esvaziamento dos currículos na Educação Básica e, também, nos cursos de Licenciatura.

Portanto, entendemos que enfrentar os ditos “problemas da Educação Inclusiva”, significa defender, radicalmente, a Educação pública, gratuita, laica e popularmente referenciada, o que perpassa pela organização sindical por condições dignas e seguras de trabalho para suas profissionais.

Partindo para o encerramento do tópico “Modelos de concepção de deficiência”, destacamos alguns dos desdobramentos impulsionados pelo modelo social da deficiência, dentre eles: elaboração de legislações contra a discriminação e a favor da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços comuns de educação e trabalho, assim como novas orientações para profissionais que trabalham diretamente com pessoas com deficiência e nova abordagem para se fazer pesquisas relacionadas à deficiência, a pesquisa emancipatória, uma vez que as proposições das ativistas com deficiência adentraram a academia a partir das décadas de 1970 e 1980 no Reino Unido e nos Estados Unidos, consolidando o campo dos Estudos da Deficiência (BARNES, 2012; BARNES; THOMAS, 2008; DINIZ, 2007).

O campo dos Estudos da Deficiência caracteriza-se pela relação entre teoria e política, assumindo a compreensão social relacional da deficiência como estruturada pela opressão, exclusão e desigualdade e assumindo, também, o compromisso explícito de realizar pesquisas que contribuam com a luta das pessoas com deficiência por igualdade e inclusão plenas (BARNES; THOMAS, 2008; DINIZ, 2007; MELLO; NUERNBERG, 2012; THOMAS, 2004).

Os Estudos da Deficiência desvelaram outra opressão sobre o corpo: o *disablism* (DINIZ, 2012) ou *ableism*, muitas vezes usados como sinônimos para “discriminação por motivo de deficiência” (MELLO, 2016, p. 3267). *Ableism* foi traduzido por Anahí Mello (2016) para o português brasileiro como capacitismo, o qual consiste na hierarquização das pessoas com base na aproximação de seus corpos a um ideal de estética e de capacidade funcional, conforme veremos no próximo tópico.

No próximo tópico, nos concentraremos no conceito de capacitismo e suas expressões na escola e na sociedade. Para irmos aquecendo as reflexões, vamos ler uma manchete e, também, o comentário de Mila D'Oliveira sobre a mesma, conforme segue abaixo:

Figura 1: manchete sobre a Barbie cadeirante



Fonte: UOL, disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/04/12/barbie-cadeirante-para-de-ser-produzida-pelo-motivo-mais-ironico-possivel.htm#:~:text=%22Barbie%20cadeirante%22%20para%20de%20ser%20produzida%20pelo%20motivo%20mais%20ir%C3%B4nico%20poss%C3%ADvel,-A%20boneca%20Becky&text=Em%202016%2C%20a%20Mattel%20E2%80%93empresa,para%20torn%C3%A1%20la%20mais%20realista>

Audiodescrição: *Print* de tela de uma matéria do site Universa UOL. Na parte superior esquerda, uma foto de uma boneca de plástico com roupas coloridas sentada em cadeira de rodas de brinquedo e, abaixo da foto, em letras pretas e pequenas, a legenda: "A boneca Becky, que é amiga da Barbie". À direita da foto, o título da matéria em letras pretas e grandes: "'Barbie cadeirante' para de ser produzida pelo motivo mais irônico possível". Na metade inferior da imagem, o texto da matéria, em letras pretas e médias: "Em 2016, a Mattel – empresa que produz a Barbie — anunciou que ia diversificar o mundo da boneca, com novas cores de pele e tipos de corpos, para torná-la mais realista. O mesmo discurso foi adotado em 1997 quando se lançou Becky, a amiga cadeirante da Barbie. Segundo o site 'Pri', que reúne informações sobre a programação das emissoras de rádio públicas dos Estados Unidos, Becky deixará de ser produzida por não caber na Dreamhouse, a emblemática casa da sua amiga mais famosa". Fim da audiodescrição.

Agora, vamos ler o comentário de Mila D'Oliveira, mulher com deficiência e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência:

“Todos os dias eu sou apagada, eu deixo de existir em todos os locais onde eu não posso entrar por não ter acesso. Locais que deveriam ser de todos, para todos. Calçadas esburacadas, bancos com caixas altos, salões de beleza com degraus, faculdades sem elevador, consultórios médicos apertados. A sociedade assim me diz que, se ela bem pudesse, ela me descontinuava. Não existiriam pessoas como eu. Eu que tenho que me adequar, eu e todos os corpos que não são normais. Porque a sociedade está na maior má vontade em se adequar. Nem com muita lei, ela prefere fingir que pessoas diferentes não existem. Às vezes eu penso que as coisas estão mudando, ao olhar a luta de algumas minorias. Mas para pessoas com deficiência, as mudanças ainda estão vindo muito devagar. 20 anos depois, quantas casas da Barbie foram produzidas sem acesso para Becky? Quantos locais foram feitos sem acessibilidade para mim? E para todos que precisam ou possam precisar?” (MILA D'OLIVEIRA, Facebook, 2017).

Podemos perceber que a empresa Mattel tomou uma decisão capacitista ao retirar a boneca cadeirante de linha por não caber na casa da Barbie (*dreamhouse*), excluindo a boneca ao localizar o problema em suas características corporais/individuais, em vez de começar uma linha de casas acessíveis a diferentes corporalidades. Tal decisão é representativa da sociedade quando prédios, casas, estabelecimentos continuam sendo construídos sem acessibilidade, quando os cinemas continuam sem oferecer recursos de acessibilidade comunicacional, quando as empresas continuam burlando a Lei de Cotas de contratação de trabalhadoras com deficiência, quando a sociedade não se espanta diante das tentativas de retorno das instituições segregadas para crianças e adolescentes com deficiência, quando continuamos sem problematizar a ausência de uma política pública do cuidado ou assistência pessoal que garantiria uma vida plena, autônoma e digna para pessoas com deficiência que dependem de relações de cuidado.

A decisão da Mattel é representativa da escola quando a direção sugere que a família da criança com deficiência procure uma escola que esteja melhor preparada para “lidar com esse tipo de criança”, quando a coordenação sugere que estudantes com deficiência falem na aula de realização das avaliações municipais ou estaduais do desempenho da escola, quando as professoras não desafiam as estudantes com deficiência a se apropriarem do currículo, quando a equipe escolar considera ao recursos de acessibilidade algo dispensável.

Uma decisão alternativa, mais alinhada ao enfrentamento do capacitismo, poderia ter sido a interrupção da linha de produção da casa da Barbie, substituindo-a por uma linha de casas acessíveis a várias corporalidades.

De modo semelhante, a sociedade deve tomar decisões que acessibilizem os contextos, deve se motivar mais pelo cumprimento, por exemplo, da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão, do que se comover com o Teleton, deve rejeitar propostas políticas que coadunem com a ideia de Estado mínimo, preferindo políticas que coadunam com o Estado de bem-estar social, pois este último é mais favorável ao provimento das condições que atendem às necessidades das pessoas com deficiência.

Nessa linha de reflexão, a escola deve defender radicalmente a convivência entre estudantes e profissionais com e sem deficiência, entendendo que a educação inclusiva não se reduz à mera socialização das crianças com deficiência, deve tratar os recursos de acessibilidade como prioridade e como possibilidade de potencializar aprendizagem de todas as estudantes. Deve pressupor a presença de pessoas com deficiência na escola, e não sua ausência. Deve pressupor, também, a competência das estudantes com deficiência, e não incapacidade. Deve reconhecer que os problemas enfrentados pelas profissionais da Educação exigem organização sindical de classe, e não a expulsão de estudantes que, historicamente, foram consideradas indesejadas.

Ressaltamos que a inclusão radical não será alcançada via representatividade liberal, cujo objetivo último é cooptar clientes que desejam associar o consumo à pressuposição de responsabilidade social, enquanto a organização do trabalho permanece centrada na acumulação de lucro, sem considerar as condições e a segurança do trabalho, bem como a incorporação de trabalhadoras com deficiência, em todos os níveis organizacionais, e a garantia de acessibilidade para as trabalhadoras.

1.2 Capacitismo: a desconsideração das várias formas de ocupar o mundo⁶

Neste tópico, estudaremos o conceito de capacitismo, suas expressões na escola e na sociedade, e sua influência no modo como pessoas com e sem deficiência se relacionam (ou não). Precisamos lembrar que, assim como o sexismo, o racismo e o capitalismo, o capacitismo é um sistema de opressão estrutural, isso significa que todas nós fomos formadas pela cultura capacitista, o que influencia nosso jeito de pensar, sentir e agir (CAMPBELL, 2009; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020; TAYLOR, 2017).

⁶ Início da nota de rodapé. Este tópico é uma versão parcialmente modificada de parte da dissertação de mestrado da primeira autora. COSTA, L. M. L. Estudos da Deficiência. In: COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2021, p. 52-63. Fim da nota de rodapé.

Por isso, supomos que nos identificaremos com alguns aspectos do texto, afinal, todas precisamos fazer o exercício consciente de identificar como reproduzimos a opressão capacitista para então desconstruí-la. Propomos que tentemos sustentar os desconfortos que, por ventura, surjam e refletir sobre os mesmos para que cedam espaço para novas construções de pensamentos, sentimentos e relacionamentos, combinado?

No final do tópico anterior, apontamos que o campo dos Estudos da Deficiência desvelou outra opressão sobre o corpo: o capacitismo. No Brasil, o capacitismo se difundiu como “discriminação por motivo de deficiência”, entretanto, como estudaremos neste tópico, o mesmo é um sistema de opressão que atinge as pessoas com deficiência, mas que não se restringe a elas (DINIZ, 2012; MELLO, 2016, p. 3267; MELLO, 2019).

De acordo com Anahí Mello (2016), o capacitismo consiste na hierarquização das pessoas com base na aproximação de seus corpos a um ideal de estética e de capacidade funcional, isto é, corponormatividade, a qual se baseia num julgamento moral de que a capacidade é inerente e exclusiva à funcionalidade do corpo. Nessa linha de moralidade, a sociedade se coloca na posição de avaliar o que as pessoas com deficiência dão conta de ser e de fazer para considerá-las plenamente humanas (ou não). Assim:

‘esquece-se’ que as pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades não agregadas à sua incapacidade biológica (não ouvir, não enxergar, não andar, não exercer de forma plena todas as faculdades mentais ou intelectuais etc.) e serem socialmente capazes de realizar a maioria das capacidades que se exige de um ‘normal’, tão ou até mais que este (MELLO, 2016, p. 3272).

Percebemos que, na cultura capacitista, a capacidade e a incapacidade são consideradas apenas a partir do aspecto biológico, ao invés de socialmente construídas. Desta forma, “o capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos”, desde que os recursos de acessibilidade e os serviços de mediação estejam disponíveis (AMARAL, 1998; DIAS, 2013; MELLO, 2019, p. 136).

Eis aqui um ponto de reflexão importante para as profissionais da Educação, pois o capacitismo desempenha um papel influente, porém esquecido, no motivo pelo qual as estudantes com deficiência são, frequentemente, excluídas da ou na Escola. Se as pessoas com deficiência são presumidas, reiterada e generalizadamente, como não iguais, menos aptas, incapazes de ser e de fazer qualquer coisa, a consequência será a negligência dos aspectos que fomentam acessibilidade, inclusão e, então, participação plena (DIAS, 2013; BOCK; NUERNBERG, 2018; MELLO, 2016; STOREY, 2007).

Partindo das contribuições de Lígia Amaral (1998), embora a autora não nomeasse dessa forma, podemos identificar a presença do capacitismo na Escola e na Universidade em atitudes como:

- (1) correlação linear, ou seja, relações do tipo “se..., então...”, pressupondo que as pessoas com deficiência formam um grupo homogêneo. Esse pensamento se expressa em falas como “se, ano passado, eu tive dificuldade em trabalhar com uma estudante com paralisia cerebral, então eu vou ter dificuldade em trabalhar com toda e qualquer estudante com paralisia cerebral”, ainda, “se eu nunca conheci uma professora com deficiência, então a docência é uma profissão impossível para pessoas com deficiência”;
- (2) delegação à especialista, que se ancora no modelo médico de concepção de deficiência e difunde a crença “ela é que sabe”, a qual se expressa em falas como “vamos colocar essa cega na sala da professora Joana porque ela é que sabe trabalhar com esse tipo de estudante”, furtando a oportunidade de ampliar a aprendizagem e as habilidades de todas as pessoas da Escola, estudantes e profissionais. Porque é na convivência, na relação, que pode haver ampliação da consciência, da leitura de mundo, das práticas e estratégias; e
- (3) consideração de que a estudante com deficiência é “café com leite”, ou seja, fazer de conta que “é, mas não é”, que se revela, por exemplo, quando a professora percebe que a tarefa de casa foi realizada por uma adulta, e não pela estudante, mas não se faz nenhuma sinalização sobre isso, ou ainda, quando, numa avaliação, a professora não faz as correções e apontamentos que poderiam potencializar a aprendizagem da estudante com deficiência por considerá-la incapaz de se apropriar daquele conteúdo.

Concordamos com Geisa Böck e Adriano Nuernberg (2018) de que enfrentar o capacitismo em contextos educacionais implica remover as barreiras que obstruem o acesso ao currículo e romper com a tendência de privilegiar a participação das estudantes que ouvem com os ouvidos, enxergam com os olhos, caminham sem ajuda de equipamentos ou processam informações em grau elevado de ritmo e eficiência conceitual, a fim de:

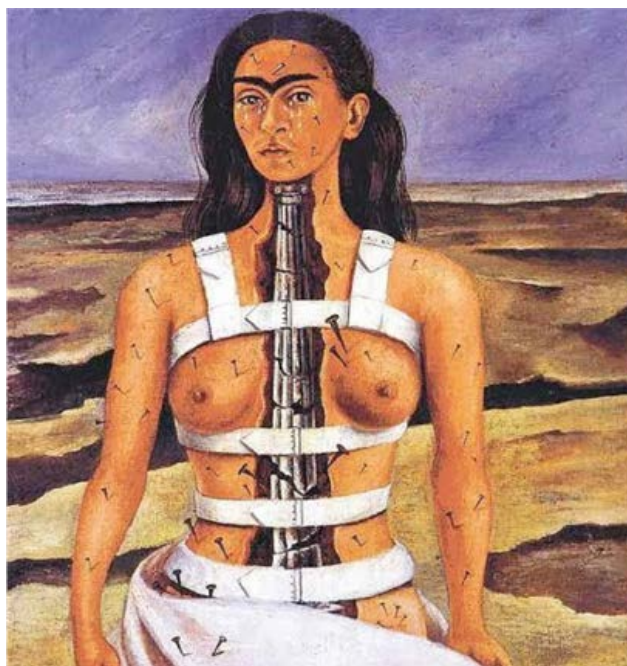
valorizar as diferentes formas de acesso e elaboração do conhecimento das pessoas com deficiência, bem como suas vias de acesso como a língua de sinais, a simbologia braille, os sistemas de comunicação alternativa e de tecnologia assistiva (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 7).

Agora, nas próximas páginas, vamos mergulhar em duas histórias de vida para poder exemplificar essa temática e refletir sobre sua extensão social, política e econômica.

FRIDA KAHLO

Frida Kahlo é, sem dúvida, um ícone de representatividade do movimento artístico e feminista. Isso todo mundo sabe. O que talvez você não saiba é o fato de que ela fez da arte o refúgio para enfrentar sua vida de dores, dissabores e lutas. Impedimentos físicos acompanharam a aclamada pintora durante toda sua existência. E, aos 18 anos, o ônibus em que viajava bateu em um bonde, acidente que aumentou os impedimentos físicos. Ela teve de conviver com dores lancinantes pelo resto de seus dias, usar aparelhos ortopédicos e, muitas vezes, pintar deitada.

Figura 1: A Coluna Partida é um óleo sobre masonite da artista mexicana Frida Kahlo, pintado em 1944, logo após ela ter realizado uma cirurgia na coluna para corrigir problemas decorrentes de um grave acidente de trânsito ocorrido quando a pintora tinha dezoito anos.



Fonte: Frida: a biografia, de Hayden Herrera, 2011

Audiodescrição: Pintura de Frida Kahlo. Em primeiro plano, Frida aparece de frente, até a cintura, com cabelos pretos, monocelha e expressão séria. Está nua, com os seios aparentes e com faixas brancas que transpassam partes de seu corpo: ombros, tórax e três faixas na barriga. Do pescoço até a cintura, centralizado na vertical, uma abertura no corpo mostra um pilar com diversas fraturas passando por dentro dela. Pregos de tamanhos variados estão afixados por todo o corpo dela. Ao fundo, um céu azul na parte superior e, no restante, em tons de bege e marrom, uma textura arenosa. Fim da audiodescrição.

Em 1928, aos 21 anos, estudante de artes, Frida entrou para o Partido Comunista. Sua militância foi marcada por expressões de contestação, criatividade, subjetividade, irreverência e autenticidade. Lá, conheceu o artista plástico e muralista Diego Rivera, 21 anos mais velho, com quem se casou. Este foi um relacionamento repleto de adultérios de ambas as partes. Frida era bissexual, algo transgressor para a época - quiçá até hoje. Seu desejo de ser mãe não se materializou. Foram três abortos, pois o acidente que a perfurou comprometeu seu útero e deixou graves sequelas, que a impossibilitaram de levar uma gestação até o final. Em 1953, o estado de saúde da artista piorou, levando à amputação de seus pés por forte gangrena. Foi nesse momento de sua vida que ela escreveu a frase: "Pés, para que os quero, se tenho asas para voar?" (HERRERA, 2011).

Há algo mais que merece nossa atenção e reflexão. Tem algum tempo que está em curso um processo de esvaziar as referências políticas, culturais e revolucionárias de Frida para quem sabe, ficar palatável ao consumo capitalista e regrado do protótipo de beleza contemporânea. A artista mexicana virou produto. Existem camisetas, esmaltes, ecobags, bonecas de papel, Barbie, canecas, fantasias, tudo o que você pode imaginar com a imagem de Frida, marcada por seus coques, suas flores, seu bigode e suas sobrancelhas grossas. Mas, nenhuma estampa sua identidade de mulher com deficiência, de mulher militante, de mulher bissexual. Uma Frida sem deficiência, sem militância comunista, sem sofrimento, seria mais palatável e mais vendável?

STEPHEN HAWKING

Outra trajetória que nos provoca reflexões é de Stephen William Hawking, que foi um físico teórico e cosmólogo britânico, conhecido internacionalmente por sua contribuição à ciência, sendo um dos mais renomados cientistas do século que mudou a compreensão do universo, desvendando alguns dos maiores mistérios sobre a mecânica dos buracos negros. Aos 21 anos de idade, Stephen Hawking foi diagnosticado com uma doença neurodegenerativa chamada de esclerose lateral amiotrófica. Os médicos previram que ele teria pouco tempo de vida. A doença, que provoca fraqueza e deterioração muscular, o levou a viver em uma cadeira de rodas. Começou também a ter dificuldades para falar. Após complicações de uma pneumonia, necessitou fazer uma traqueostomia e em consequência disso perdeu completamente a capacidade de se expressar pela fala oral.

Figura 2: Stephen Hawking



Fonte: divulgação, 2018

Audiodescrição: Fotografia de Stephen Hawking, um homem branco, de idade avançada, com cabelos grisalhos, curtos e lisos. Usa óculos de grau de armação redonda e uma camisa azul escuro abotoada. É um homem com deficiência e está sentado numa cadeira preta adaptada com apoio nas laterais da cabeça e apoio de braço. Os braços estão apoiados sobre as pernas, a cabeça levemente virada para a esquerda e sorri com os lábios. Fim da audiodescrição.

Acompanhe a declaração de Stephen Hawking no Preâmbulo do Relatório Mundial sobre a Deficiência:

“A deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso. Durante praticamente toda a minha vida adulta sofri da doença do neurônio motor. Mesmo assim, isso não me impediu de ter uma destacada carreira como astrofísico e uma vida familiar feliz. Ao ler o Relatório Mundial sobre a Deficiência, encontro muitos aspectos relevantes para a minha própria experiência. Pude ter acesso à assistência médica de primeira classe. Tenho o apoio de uma equipe de assistentes pessoais que me possibilita viver e trabalhar com conforto e dignidade. A minha casa e o meu lugar de trabalho foram tornados acessíveis para mim. Especialistas em informática puseram à minha disposição um sistema de comunicação de assistência e um sintetizador de voz que me permitem desenvolver palestras e trabalhos, e me comunicar com diferentes públicos. Mas sei que sou muito sortudo, em muitos aspectos. Meu sucesso em física teórica me assegura apoio para viver uma vida que vale a pena. É claro que a maioria das pessoas com deficiência no mundo tem extrema dificuldade até mesmo para sobreviver a cada dia, quanto mais para ter uma vida produtiva e de realização pessoal”.

Se ele não tivesse todos estes recursos à disposição, ele poderia desenvolver seus potenciais e deixar tamanho contributo para humanidade? Ainda, por que esses recursos não estão disponíveis para todas as pessoas que precisam deles para viver a vida em plenitude e com dignidade?

Fonte: Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012).

Anahí Mello (2019), partindo de discussões que consideram a opressão capacitista como âncora de outras opressões ao corpo, compreende o capacitismo como a:

forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. Nesse sentido, outras categorias de seres humanos também podem ser lidas como 'menos capazes': a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis (MELLO, 2019, p. 136).

Nesse sentido, é fundamental adotarmos uma perspectiva interseccional, que articule as lutas anticapacitista, feminista, antirracista, antihomofobia e antitransfobia e anticapitalista, se desejamos uma atuação profissional que contribua com a emancipação de grupos, historicamente, oprimidos e afastados dos espaços formais de Educação (BOCK; NUERNBERG, 2018; CAMPBELL, 2009; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020; MELLO, 2019; TAYLOR, 2017).

Nas palavras de Marivete Gesser, Pamela Block e Anahí Mello (2020):

o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como 'capazes', visando se afastar do que é considerado abjeção. Ademais, há uma estreita relação entre o capacitismo e as práticas eugênicas, uma vez que, com base no pressuposto da corponormatividade, justificou-se o uso compulsório de práticas de encarceramento, esterilização involuntária e até de eliminação das pessoas com deficiência. Outrossim, o capacitismo também tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 18).

Segundo Fiona Campbell (2009), todas as pessoas são formadas pela política do capacitismo, cuja premissa básica é a consideração de que o impedimento corporal é inerentemente e invariavelmente negativo, devendo ser reduzido ou eliminado. Com essa premissa condicionando a cultura, a partir do momento em que uma criança nasce, ela recebe mensagens, diretas e indiretas, de que ser uma pessoa com deficiência é ser menos, podendo ser tolerada, mas não celebrada.

Desse modo, e dialogando com a Teoria Crítica da Raça, Campbell (2009) afirma que os processos do capacitismo, como os do racismo, podem internalizá-lo nas pessoas com deficiência. A internalização do capacitismo induz a uma aversão a si mesmo que desvaloriza a identidade da deficiência, ao invés de assumi-la como parte do Eu (Self) da pessoa. Assim, o capacitismo internalizado provoca dispersão das pessoas com deficiência, isto é, o distanciamento, não apenas físico, umas das outras, dificultando a organização de resistência ao capacitismo e o reconhecimento de sua identidade como algo positivo. Além disso, o capacitismo internalizado induz a emulação das normas capacitistas pelas pessoas com deficiência, isto significa a adoção da perspectiva liberal de que elas podem se afastar da identidade da deficiência, desde que se tornem pessoas de sucesso.

Campbell (2009) ressalta que o capacitismo internalizado não é a causa do dano ou do prejuízo que acomete as pessoas com deficiência, mas sim o efeito do dano, já que a origem deste é externa. Nesse sentido, a autora aponta a importância de assumir a perspectiva da vida com impedimento como uma possibilidade animadora, o que perpassa pelo desenvolvimento de uma consciência e identidade coletiva para, então, interrogar a política do capacitismo, pois é ela o elemento essencialmente prejudicial, e não o impedimento.

Partindo para o encerramento do tópico “Capacitismo e a descon-sideração das várias formas de ocupar o mundo”, sinalizamos que em 2016, no Brasil, houve uma ação organizada por pessoas com deficiência a fim de dar visibilidade e enfrentar atitudes capacitistas, por meio da hashtag é capacitismo quando (#écapacitismoquando). Confira algumas que selecionamos:

#écapacitismoquando sempre que pessoas com deficiência são vistas como menos ou mais, nunca como iguais; sempre que você desconsidera o ser humano, implantando nele um estereótipo da deficiência que ele possui; sempre que você sente pena, em vez de empatia (é infinitamente diferente!) [...] sempre que você acha que a pessoa com deficiência deve ser passiva e aceitar o que você acha que é melhor para ela; sempre que você espera que a gente se adapte à falta de acessibilidade e inclusão sem reclamar; sempre que você acha que nós deveríamos estar indo até

o infinito em busca de uma cura - nossa vida é mais do que isso!; sempre que você se surpreende ao ver uma pessoa com deficiência fazendo o que todo mundo faz: estudar, trabalhar, namorar, andar na rua, usar o computador...; sempre que você chama uma pessoa com deficiência de “exemplo de vida e superação” (sério, só parem, por favor, nós odiamos isso); sempre que você parabeniza o amigo da pessoa com deficiência, como se a amizade dele fosse uma caridade; sempre que você fala para a mãe da pessoa com deficiência sobre como a vida dela deve ser difícil tendo um(a) filho(a) “assim” [...] Somos todos humanos. Com deficiência ou não, estamos todos tentando, fazendo o melhor que conseguimos para sermos as melhores pessoas que pudermos ser. Eu sou só a Dani. Por melhor ou pior que eu seja, mais capacidades ou dificuldades que possua, elas não refletem uma pessoa com deficiência visual. Refletem apenas a Dani. [...] (OLIVEIRA, Daniela Cardoso de, Facebook, 2016).

#écapacitismoquando você chama uma pessoa com deficiência de “especial”, negando-lhe o direito a uma vida ordinária. Pessoas com deficiência não são “especiais” nem têm “necessidades especiais” apenas por possuírem uma deficiência. Deficiência é um atributo (qualidade) constituinte da condição humana, não um problema (incapacidade). Não é preciso “esconder” a deficiência, chamando-nos de “especiais”. Eu assumo abertamente minha deficiência (a surdez), da mesma maneira como assumo abertamente a minha sexualidade (a lesbianidade). (MELLO, Anahi Guedes de, Facebook, 2016).

#écapacitismoquando você vai na balada e alguém diz pra sua amiga: “que lindo você ter trazido ela”. (HIPÓLITO, Natália, Facebook, 2016).

#écapacitismoquando você parabeniza um casal que um dos dois tem deficiência e o outro não, pelo simples fato de estarem juntos. (LOBATO, Lak, Facebook, 2016).

#écapacitismoquando usam cego e surdo como sinônimos de hipocrisia e falta de inteligência. (LOUZEIRO, Rita, Facebook, 2018).

#écapacitismoquando você julga que algumas pessoas com deficiência são “incapazes de frequentar a escola”. (PASCHOAL, Amanda, Facebook, 2019).

No próximo tópico nos concentraremos nos conceitos de interseccionalidade e ética do cuidado, bem como podemos adotá-los para refletir sobre a Educação. Para irmos aquecendo as reflexões, assista ao desenho animado da Helen Keller.

Versão com legenda disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=LXZyimmCbpE&t=2s>

Versão com tradução em libras disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=YriWUqVV8PE&t=2s>

No desenho, baseado na história da escritora estadunidense Helen Adams Keller, é possível perceber que o pai de Helen tinha baixas expectativas acerca da capacidade de aprendizagem da menina e do trabalho da professora Anne Sullivan, uma vez que quando Helen aprendeu o básico de boas maneiras, o pai já considerou que o trabalho de Anne Sullivan estava cumprido, desconsiderando a competência de Helen Keller para aprender a se comunicar e, também, a competência de Anne Sullivan para ensiná-la. Você observa algo parecido no contexto escolar em que atua?

Importante destacar que, numa sociedade capacitista e liberal, a qual adota o modelo médico de compreensão da deficiência, há reiteração da deficiência como tragédia pessoal e do engodo da superação individual. Assim, frequentemente, se desconsidera que a intersecção entre deficiência e classe influenciou as experiências de sucesso de Helen Keller. A família Keller pertencia à elite latifundiária e militar dos Estados Unidos, o que possibilitou o custeio do trabalho da professora Anne Sullivan e outras necessidades de Helen. Quantas outras crianças com deficiência teriam se tornado personalidades de destaque, se também tivessem tido acesso aos recursos de acessibilidade e mediações que garantem a aprendizagem?

Reconhecemos e admiramos a história de produção intelectual e ativismo de Helen Keller, mas não admitimos o descuido de cair na falácia da meritocracia. Consideramos fundamental apontar que Helen Keller viveu na transição do século 19 para o século 20 (nasceu em 1880 e morreu em 1968), isso significa que, na sua época, ainda não havia um movimento em defesa da educação para todas as pessoas, tampouco da escolarização de crianças com deficiência nas escolas comuns, por isso o ensino domiciliar e elitista foi aceitável naquele período. Atualmente, quaisquer estratégias de educação segregada estão na contramão da educação inclusiva sendo, portanto, inconstitucional. O que devemos defender é que os saberes da professora Anne Sullivan e tantos outros saberes construídos nos últimos tempos, precisam estar presentes em toda e qualquer escola.

Curiosidades interessantes: apesar de ser lembrada apenas em função da surdocegueira, Helen Keller foi uma sufragista, lutou pelo direito ao voto feminino nos Estados Unidos, além disso, discursava em favor da classe trabalhadora, mas após a falência de seu pai, moderou o discurso para continuar recebendo apoio financeiro da elite estadunidense.

1.3 Contribuições feministas: interseccionalidade e ética do cuidado⁷

Neste tópico, estudaremos os conceitos de interseccionalidade e ética do cuidado, bem como refletiremos sobre suas provocações para a Educação. Ambos são conceitos que emergiram do campo dos Estudos Feministas.

Mas, o que é mesmo Feminismo? Entendemos o Feminismo como teoria e ação política comprometidas com o combate de todas as formas de opressão e desigualdade, especialmente a opressão e desigualdade de gênero (DINIZ, 2003; hooks, 2020; PINTO, 2010; ZIRBEL, 2016).

Segundo Céli Regina Jardim Pinto (2010, p. 15), “tanto o movimento feminista quanto a sua teoria transbordou seus limites, provocando um interessante embate e reordenamento de diversas naturezas na história dos movimentos sociais e nas próprias teorias das Ciências Humanas em geral”. Isso foi possível em função da posição social das militantes que impulsionaram o Feminismo, pelo menos até a segunda metade do século XX, quais sejam: mulheres brancas, heterossexuais, de classe média e alta, com formação universitária (hooks, 2015; PINTO, 2010).

A articulação entre militância e produção teórica possibilitou, no final do século XX, a emergência da categoria analítica gênero, na tentativa de denunciar a insuficiência das explicações sobre a desigualdade entre mulheres e homens com base no determinismo biológico, que toma a natureza, o sexo ou a diferença sexual como a causa dos papéis e subjetividades de mulheres e de homens (PINTO, 2010; SAFFIOTI, 1987; SCOTT, 1995).

Há, portanto, o compromisso de fazer análises que resultem em mudanças (DINIZ, 2003; hooks, 2015; 2020; SCOTT, 1995; ZIRBEL, 2016), pois “a história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações” (SCOTT, 1995, p. 84).

Assim, adotamos a palavra gênero para:

designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma

⁷ Início da nota de rodapé. Este tópico é uma versão parcialmente modificada de parte da dissertação de mestrado da primeira autora. COSTA, L. M. L. Estudos Feministas da Deficiência. In: COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021, p. 47-63. Fim da nota de rodapé.

força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. [...] O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 75-76).

Joan Scott (1995, p. 86) define gênero em duas proposições conectadas: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Essa segunda proposição de Scott (1995) indica a construção recíproca de gênero e de poder, ou seja, o gênero estabelece a distribuição diferencial de controle e de acesso aos recursos materiais e simbólicos, organizando concreta e simbolicamente a vida social. Ao passo que a manutenção das estruturas hierárquicas depende de uma compreensão generalizada de que as relações entre homens e mulheres têm determinação natural ou divina, ao invés de determinação humana, pois “pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.” (SCOTT, 1995, p. 92).

Por isso, “o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 35). Essa estrutura hierárquica de poder impregna as relações pessoais e o Estado, uma vez que o sexismo institucionalizado, isto é, o patriarcado, transforma a diferença sexual em desigualdade política, privando as mulheres do exercício do poder. Enquanto as mulheres são socializadas para parecer naturalmente dóceis, cordiais e conciliadoras, portanto, destinadas ao espaço doméstico; os homens são socializados para parecer naturalmente agressivos, fortes e corajosos, portanto, destinados ao espaço público (hooks, 2020; SAFFIOTI, 2004; 1987).

Tais características e espaços não são atribuídos do mesmo modo para todas as mulheres e todos os homens, pois o gênero constitui uma estrutura hierárquica de poder, mas não a única. Raça, classe e deficiência, assim como gênero, também constituem estruturas hierárquicas de poder, em detrimento de pessoas negras, ou pertencentes a outras minorias étnicas, pessoas pobres e pessoas com deficiência (COLLINS, 2015; CRENSHAW, 2002; GARLAND-THOMSON, 2002; GONZALEZ, 2011; hooks, 2015; 2020; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020; SAFFIOTI, 2004; 1987).

Cientes disso, por volta das décadas de 1970 e 1980, pesquisadoras feministas com perspectiva política mais ampla passam a considerar as relações da categoria gênero com raça e classe, a fim de produzir reflexões

teóricas que abordassem a realidade de mais mulheres, assim como uma análise da natureza e do sentido das opressões e desigualdades (SCOTT, 1995; hooks, 2020).

A consideração das relações entre diferentes sistemas de opressão emerge, principalmente, de coletivos de mulheres negras e lésbicas, cuja experiência marginalizada moldou sua consciência e leitura do mundo, conferindo uma perspectiva interessante para identificar e denunciar as opressões de gênero, raça e classe. Assim, feministas negras conscientes de sua condição de grupo oprimido, mas com pouco acesso aos mecanismos de poder que permitiriam o compartilhamento de suas reflexões sobre a natureza de sua opressão com um público mais amplo, já discutiam interseccionalidade antes desse conceito emergir e se consolidar na academia (HENNING, 2015; hooks, 2015; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020).

O conceito de interseccionalidade foi elaborado, por volta da década de 1990, pela jurista estadunidense e feminista negra Kimberlé Crenshaw (HENNING, 2015; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020). Crenshaw usa a metáfora da intersecção para evidenciar que raça, gênero e classe são eixos de poder diferentes, mas que, “frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam”, estabelecendo “avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem” e criam vulnerabilidades que aumentam a subordinação de alguns subgrupos específicos de mulheres (CRENSHAW, 2002, p. 177). Assim, o conceito de interseccionalidade evidencia as desigualdades dentro da desigualdade. Nas palavras de Kimberlé:

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao apontar a importância e necessidade de as análises feministas partirem de uma lente interseccional, as feministas negras abrem caminho para a consideração da deficiência em intersecção com gênero, raça e classe, ainda que não tenham apontado para a deficiência de forma específica, algo que será empreendido pelas mulheres com deficiência e pelas mulheres mães e/ou cuidadoras de pessoas com deficiência (DINIZ, 2003; 2007; GARLAND-THOMSON, 2002; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020).

Partindo das reflexões de Kimberlé Crenshaw (2002), precisamos destacar que, enquanto profissionais da Educação, precisamos nos atentar para

perceber a subordinação interseccional na Escola e na Universidade. Para percebê-la, devemos questionar o modo como mulheres, pessoas negras, pessoas pobres e pessoas com deficiência são cerceadas no exercício da cidadania, sobretudo, do direito à Educação. Esse questionamento só poderá ser respondido se nos debruçarmos nas experiências de estudantes que pertencem a grupos, historicamente, marginalizados. É assim que conseguiremos entender como diversas estruturas e políticas condicionam a vida e as oportunidades dessas estudantes.

Até esse ponto do capítulo, notamos que as mulheres, ao identificarem e denunciarem a opressão sexista, estabeleceram o campo dos Estudos Feministas, o qual foi ampliado pela perspectiva interseccional das feministas negras. De modo semelhante, pessoas com deficiência, ao identificarem e denunciarem a opressão capacitista, construíram o campo dos Estudos da Deficiência (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019; LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Percebemos uma explícita interlocução entre os Estudos da Deficiência e os Estudos Feministas. Ambos partem do mesmo pressuposto político: a desigualdade e a opressão contra grupos marginalizados devem ser combatidas. Desta forma, teoria e política andam lado a lado (DINIZ, 2003; 2007; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Outro ponto em comum é a diferenciação entre biologia e cultura. Explicar a opressão imposta às pessoas com deficiência com base no impedimento corporal é confundir impedimento com deficiência, tal como confundir sexo com gênero. Impedimento, assim como o sexo, tem origem na biologia, enquanto a deficiência, assim como o gênero, é uma construção sociocultural com localização histórica. Logo, do mesmo modo que a desigualdade entre homens e mulheres não deve ser explicada pelas diferenças biológicas, mas pelos processos de socialização que atribuem às mulheres o espaço doméstico e aos homens o espaço público, também a desigualdade entre pessoas com e sem deficiência não deve ser explicada a partir das restrições provocadas pelo impedimento corporal, mas a partir das barreiras sociais que impedem a expressão das capacidades da pessoa com deficiência. A desigualdade deixa de ser fruto da ditadura da natureza e passa a ser uma questão de injustiça social (DINIZ, 2003; 2007; MELLO, 2014).

Apesar dessa harmonia, até a entrada mais expressiva de mulheres com deficiência e mulheres cuidadoras de pessoas com deficiência com leitura feminista, o modelo social da deficiência deu pouca atenção às relações de dependência e cuidado, as quais foram deixadas no âmbito privado e consideradas características femininas (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019; HUNT, 1966; OLIVER, 2004; THOMAS, 2004).

Como vimos no tópico Modelos de concepção de deficiência, o objetivo último das proposições iniciais do modelo social era o de que as pessoas com deficiência alcançassem controle sobre as próprias vidas, isto é, independência. Assim, os esforços foram concentrados na inclusão educacional e no mercado de trabalho, sem reformular a lógica capitalista e os princípios produtivos e morais que norteiam a sociedade (DINIZ, 2003; 2007).

A independência para o campo da deficiência significa fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, assim, o controle da própria vida, ainda que seja necessário a mediação de uma terceira pessoa para a realização das atividades do dia-a-dia (MELLO, 2010; MORRIS, 1996; OLIVER, 2004), muitas vezes, denominada assistência pessoal, a fim de evitar o termo cuidado (KITTAI, 2011). A perspectiva feminista insere duas críticas a essa questão, ampliando o debate.

A primeira crítica, apontada por Jenny Morris (1996), refere-se ao fato de que ao centrar a reivindicação por assistência pessoal ao acesso às atividades públicas como o trabalho assalariado, deixou-se de fora problematizações do interesse das mulheres com deficiência, cuja necessidade de mediação nas atividades não está relacionada apenas ao espaço público, mas também ao espaço privado, como o cuidado com as filhas, com outros membros da família e com as tarefas domésticas, discussões que implicariam novas definições acerca dos limites do trabalho de assistência pessoal.

Em relação a isso, nos interessa provocar: como temos recebido, nas reuniões com famílias e/ou nas confraternizações, as mães, os pais e outras responsáveis com deficiência? Consideramos que a deficiência pode, também, ocupar esse lugar na escola? Como podemos nos organizar, enquanto equipe, para acolhê-la, também, nesse lugar?

A segunda crítica feminista que amplia o modelo social da deficiência refere-se ao foco na independência como garantia de dignidade. De acordo com Eva Kittay (2011), filósofa feminista e mãe de uma mulher com deficiência intelectual, apostar a dignidade humana na conquista da independência é mera ficção não apenas para as pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas, pois todas estão inseridas em relações de “dependências aninhadas” (p. 56, tradução nossa).

A necessidade de cuidado das pessoas com deficiência não é a exceção, o caso especial, mas uma possibilidade inerente à condição humana, uma vez que, em diferentes momentos da vida, cada pessoa, com ou sem deficiência, requer cuidado, bem como oferta cuidado a outrem (DINIZ, 2003; 2007; FIETZ; MELLO, 2018; GARLAND-THOMSON, 2002; GESSER, 2019; KITTAI, 2011). Nas palavras de Kittay:

reconhecer a dependência inevitável de certas formas de deficiência, colocando-as no contexto de dependências inevitáveis de todos os tipos, é outra maneira de reintegrar a deficiência à norma da espécie. Faz parte da tipicidade de nossa espécie ser vulnerável à deficiência, ter períodos de dependência e ser responsável por cuidar de indivíduos dependentes. Nós, como espécie, somos únicos (ou quase) na medida em que atendemos à dependência, muito provavelmente porque vivenciamos a longa dependência da juventude. Quando reconhecemos que a dependência é um aspecto do que significa ser o tipo de seres que somos, nós, como sociedade, podemos começar a enfrentar nosso medo e aversão à dependência e, com ela, à deficiência. Quando reconhecemos como a dependência de outra pessoa nos salva do isolamento e fornece a outra pessoa as conexões que fazem a vida valer a pena, podemos iniciar o processo de abraçar as dependências (KITTAY, 2011, p. 56-57, tradução nossa).

Nesse sentido, para garantir justiça no campo da deficiência, é necessário trocar o princípio da igualdade a partir da independência pelo princípio da igualdade a partir da interdependência (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019), pois a ambição por independência coaduna com “uma economia de custos, não com um compromisso com o florescimento de cada pessoa com deficiência” (KITTAY, 2011, p. 57, tradução nossa).

Algumas pessoas com deficiência não serão independentes, nem atenderão às demandas capitalistas, por maiores que sejam os ajustes ambientais e sociais (DINIZ, 2003; 2007). E por mais dependentes que essas pessoas sejam, sua dependência não anula sua possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, desde que possam contar com recursos de acessibilidade e cuidado de qualidade (KITTAY, 2011). Cientes disso, Helena Fietz e Anahí Mello afirmam que:

uma ética baseada nos ideais de autonomia e independência é corponormativa porque segrega corpos que não se enquadram nos padrões de referência pré-estabelecidos pelo sistema capitalista ocidental. Reconhecer a dependência como constituinte da condição humana e desestigmatizar a necessidade de cuidado deve ser crucial para garantir o bem-estar e a dignidade das pessoas com deficiência e seus(suas) cuidadores(as) (FIETZ; MELLO, 2018, p. 135).

Desta forma, a crítica feminista aponta que a sociedade precisa se organizar para acomodar as relações de cuidado e interdependência como intimamente relacionadas a uma vida próspera e digna, tanto para as pessoas que cuidam, quanto para as pessoas que são cuidadas, indicando que o cuidado não pode continuar restrito ao ambiente privado, com caráter familista e sob responsabilidade majoritária das mulheres, mas deve ser assumido como uma responsabilidade da sociedade em geral, inclusive do Estado (DINIZ, 2003; FIETZ; MELLO, 2018; GESSER, 2019; KITTAY, 2011; ZIRBEL, 2016).

As considerações de Debora Diniz (2003; 2007), Helena Fietz e Anahí Mello (2018), Marivete Gesser (2019) e Eva Kittay (2011) revelam que para pessoas com alto nível de impedimento corporal as relações de cuidado são decisivas para a manutenção, ou não, da vida. Do mesmo modo, a ênfase na escolha exclui pessoas com impedimentos intelectuais significativos, para as quais a tomada de decisão independente não é uma possibilidade. Nesses casos, as relações de cuidado são permeadas por desequilíbrio de poder, o que não quer dizer que serão, necessariamente, relações de opressão. Na verdade, a opressão e a infantilização dessas pessoas com deficiência “advêm não das práticas de cuidado, mas do fato dessas práticas se darem em um mundo onde a escolha é tida como o valor central e onde aquele que está na posição de receber o cuidado será sempre apresentado como submisso” (FIETZ; MELLO, 2018, p. 135).

Ao fazer tais críticas, que mais ampliam do que refutam o modelo social da deficiência (DINIZ, 2003), as teóricas feministas estão atentas para não fortalecer perspectivas caritativas ou paternalistas que corroboram a opressão das pessoas com deficiência (GESSER, 2019; KITTAY, 2011).

Eva Kittay (2011) discute que diversas dependências desnecessárias são criadas por instituições e práticas injustas e que enfrentar essa situação exige que o trabalho de cuidar seja sustentado em uma atitude de cuidar, pois esta se refere ao interesse de levar bem-estar à pessoa cuidada. Deixá-la melhor que antes da relação de cuidado se estabelecer requer, portanto, uma Ética do Cuidado, consoante a qual o cuidado que é oferecido precisa ser assumido pela pessoa que o recebe.

Em relação à discussão sobre interdependência, dependência e cuidado, nos interessa provocar: o modo como a Escola (e a Universidade) está organizada (e financiada) corrobora uma economia de custos ou o florescimento de pessoas com deficiência com dependência complexa? Nosso planejamento, enquanto equipe, baseia-se numa ética corponormativa ou numa ética do cuidado? O modo como temos atendido a necessidade de cuidado de algumas estudantes com deficiência contribui com sua emancipação e protagonismo ou com sua infantilização e opressão? Enquanto profissionais da Educação, temos contribuído com a produção de alguma dependência desnecessária?

A substituição do valor da independência pela interdependência, reescrevendo as relações de cuidado e dependência como características da condição humana, compõe, ao lado da perspectiva interseccional, as contribuições feministas ao modelo social da deficiência (DINIZ, 2003; 2007; GESSER, 2019).

As feministas apontaram que a experiência das pessoas com deficiência não é uniforme, homogênea, pois a deficiência está sempre em intersecção

com outras variáveis de desigualdade, como raça/etnia, gênero, orientação sexual, idade, classe, dentre outros (DINIZ, 2003; 2007; MELLO, 2014; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Nessa linha de reflexão, analisar a situação em que uma estudante com deficiência se encontra e, então, delinear as estratégias de intervenção, deve levar em conta os demais marcadores sociais que atravessam essa estudante, bem como sua experiência situada na família, no território e, por óbvio, na comunidade escolar. A deficiência é um dos atributos dessa estudante, e não o único atributo.

De acordo com Rosemarie Garland-Thomson (2002), os Estudos Feministas da Deficiência unem os pontos fortes dos Estudos Feministas e dos Estudos da Deficiência ao mesmo tempo em que amplia ambos os campos, assumindo deficiência, gênero, raça, classe e sexualidade não como elementos naturais de inferioridade, mas como sistemas de exclusão e opressão construídos culturalmente e que legitimam a distribuição desigual de recursos e poder.

Ainda segundo Garland-Thomson (2002), ao assumir essa compreensão, os Estudos Feministas da Deficiência assumem também que toda análise tem implicações políticas. Desta forma, é preciso realizar análises que desnaturalizem a deficiência como algo que está errado com alguém e que a reescrevam como um conjunto de práticas materiais, uma posição política e uma identidade social na qual qualquer pessoa pode entrar a qualquer momento e que todas as pessoas entrarão se viverem por muito tempo. Os Estudos Feministas da Deficiência revelam que

a deficiência, como gênero e raça, está em toda parte, uma vez que saibamos como procurá-la. Integrar análises da deficiência enriquecerá e aprofundará todo o nosso ensino e conhecimento. Além disso, esse trabalho intelectual crítico facilita uma integração mais completa do mundo sociopolítico – para o benefício de todas. Assim como acontece com gênero, raça, sexualidade e classe: entender como a deficiência funciona é entender o que é ser totalmente humano (GARLAND-THOMSON, 2002, p. 28, tradução nossa).

O compromisso entre trabalho intelectual e política dos Estudos Feministas da Deficiência ambiciona tensionar a sociedade excludente, opressiva e desigual, intencionando outro projeto de sociedade.

Sabemos que você já entendeu os conceitos, agora vamos senti-los. Pense em um estudante cadeirante negro, cuja mãe chega na escola cansada e suada porque vem empurrando a cadeira. Não tem recursos financeiros suficientes e precisa contar com a colaboração da escola para prover a periodicidade na troca das fraldas. Agora pense em uma estudante com deficiência intelectual, branca, loira e de olhos azuis, que chega na escola no carro da

família e traz consigo todos os recursos que facilitam sua permanência no ambiente escolar.

Podemos acrescentar, ainda, a história do estudante transgênero que está na puberdade e em terapia hormonal, tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/TEA, em avaliação para Altas Habilidades/Superdotação/AH/SD, ele foi forçado a trocar de escola, onde havia ingressado ainda quando criança, em decorrência do bullying transfóbico. Isso nos faz refletir como uma instituição de ensino permite a expulsão desse estudante trans em função de repetidas violências, não seria mais ético e democrático desenvolver amplas ações de promoção de direitos humanos?

Também estamos recebendo muitas estudantes migrantes internacionais, nas mais diversas escolas deste país, que já chegam com uma importante barreira: a comunicacional. Além disso, são atravessadas por outros eixos de opressão que se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas.

Essas são histórias reais, com famílias envolvidas, com colegas, com professoras, equipe de especialistas, direção, enfim, toda uma comunidade escolar que orbita em torno de trajetórias de vida marcadas por intersecções de caráter racista, classista, transfóbico, conservador etc.

Será que estas estudantes receberão tratamento equivalente às suas colegas sem tais atravessamentos? Qual foi seu sentimento com relação a estas situações? Você acha justo que a cultura de uma sociedade determine quem são as pessoas com direito a uma vida digna?

Considerações finais

Neste capítulo, vimos que os modelos de concepção de deficiência não se tratam de etapas ou períodos fixos, mas crenças, hábitos e costumes em transitoriedade. Eles podem se mesclar, mudar, se transformar à medida que evoluímos ética, moral e politicamente. Desta forma, podemos ser atravessadas por diferentes concepções durante a vida, vai depender dos nossos estudos e reflexões acerca da cultura de uma sociedade.

As concepções de deficiência surgem de várias vertentes, dentre elas, destacamos três. O modelo místico que tem origem em crenças religiosas e concebe a pessoa com deficiência como alguém que vive uma tragédia pessoal, vítima de castigo divino, vulnerável, passível de pena e caridade. Na escola, podemos ver isso sendo traduzido em práticas apenas assistencialistas, apoiadas na crença de que “elas não aprendem” ou ainda “deveriam estar em uma escola especial, com professoras especiais e técnicas especiais”.

Outra vertente que mantém o foco na pessoa com deficiência, é o modelo médico, que se fundamenta na ciência, mas centraliza sua ação na correção de corpos, com objetivo de normalizá-los, colocá-los no padrão considerado adequado para aquele contexto. Com frequência ouvimos frases como: “ela precisa aumentar a dose”, “esse comportamento pode ser corrigido com a mudança da medicação” ou “ainda não descobriram a dose certa para ela”. Com pouca ou nenhuma inferência sobre a eficácia das metodologias e recursos pedagógicos que estão sendo mobilizados para o processo de ensino e aprendizagem.

Já no modelo social da deficiência, não se nega o corpo com lesão, mas se entende que a experiência da deficiência irá acontecer diante da opressão social que a pessoa experimenta com a falta dos apoios adequados às suas necessidades.

Desloca a deficiência do âmbito individual e amplia sua compreensão como uma das categorias que transversalizam a identidade de uma pessoa. Resulta desta compreensão, a relevância do desenvolvimento de práticas pedagógicas, políticas e sociais que identifiquem as barreiras que impedem ou dificultam o acesso a bens, serviços e conhecimentos, historicamente, construídos e organizados pelas pessoas.

Mitigar os impactos da exclusão pressupõe atitude combativa frente a toda forma de preconceito, para isso é necessário considerar o que comunicam as pessoas que vivem a experiência da deficiência e subsidiar as ações com proposições que atendam seus indicativos.

Esperamos que você tenha se sentido desconfortável, incomodada ou mesmo indignada em algum momento deste capítulo. Refletir, sem reservas, sobre o conceito de capacitismo, suas expressões na escola e na sociedade, e sua influência no modo como pessoas com e sem deficiência se relacionam desperta esses sentimentos, pois todas fomos moldadas pela política do capacitismo.

Vimos exemplos reais de como o racismo, o sexismo, o capitalismo e o capacitismo tecem um emaranhado de costumes sociais que sustentam opressões estruturais. O capacitismo é essa crença de que existe um corpo ideal para a funcionalidade e aceitação social de uma pessoa. Esse julgamento moral hierarquiza os corpos, sendo que alguns são considerados aptos e estão autorizados a uma vida digna, enquanto outros, não.

Note que, na cultura capacitista, a capacidade e a incapacidade são consideradas apenas a partir do aspecto biológico, ao invés de socialmente construídas. Essa ofuscação da determinação social forma uma redoma no entorno da pessoa com deficiência, furtando o direito de participar, usufruir e

aprender com os bens, serviços e conhecimentos de uma sociedade. Podemos presenciar exemplos disso no nosso cotidiano, em falas dirigidas às crianças pequenas: “não olhe para ela, tadinha, nasceu assim”. Ora, se essa pessoa não é digna sequer de ser olhada, então muito menos de ocupar espaços nos ambientes de aprendizagem, trabalho, convivência social.

Na escola, isso vai se refletir de maneira violenta. São professoras que não se aproximam das estudantes com deficiência e buscam nas profissionais de apoio essa intermediação, sob as mais diversas alegações. São colegas que sequer cogitam encontros e convivência.

Dentre as estratégias que podem enfrentar o capacitismo em contextos educacionais, está a incorporação do tema inclusão na grade de conteúdos escolares, a identificação e reflexão, nos encontros pedagógicos, sobre práticas escolares que reforçam a cultura capacitista.

Aprendemos, ainda, que interseccionalidade e ética do cuidado são conceitos que emergiram do campo dos Estudos Feministas, que essa força teórica sustenta ações comprometidas com o combate de todas as formas de opressão e desigualdade, especialmente a opressão e desigualdade de gênero. Por isso é importante lembrar que o significado de gênero, assim como o de deficiência, está vinculado às construções sociais que indicam as expectativas que determinada sociedade nutre em relação aos homens e às mulheres, estabelecendo relações com desequilíbrio de poder.

Mas os atravessamentos não se restringem a gênero, precisamos interseccionar com raça, classe e deficiência, que também constituem estruturas de distribuição desigual de recursos e poder, inclusive nos contextos escolares.

Agora, para finalizar esse capítulo, objetivamos estabelecer, mais efetivamente, conexões entre teoria e prática, por isso propomos retomar o caso ilustrativo “O enlace de trajetórias escolares”, apresentado na introdução, para realizar análises teóricas e para refletir estratégias de intervenção. Por gentileza, leia-o, novamente, abaixo:

O enlace de trajetórias escolares

Marcela é uma adolescente usuária de cadeira de rodas e, no momento, está com 15 anos de idade. Cursa o primeiro ano do ensino médio no Colégio Estadual Flor do Cerrado, no qual estuda há cerca de 3 anos. Para o deslocamento usa o transporte da associação de pessoas com deficiência da sua cidade e, frequentemente, precisa esperar um tempo considerável após a aula até que o transporte chegue para levá-la para casa.

Nas reuniões pedagógicas, as professoras comentam sobre a falta de interesse e esforço de Marcela para acompanhar as aulas. A mesma queixa é também relatada em relação a Fernando, um adolescente de 14 anos com deficiência visual que cursa o nono ano do ensino fundamental. Com Fernando, além da preocupação com baixo desempenho escolar, havia também a preocupação de envolvimento com atividades ilícitas, pois o garoto andava com a “gangue” do bairro.

Recentemente, o colégio Flor do Cerrado foi procurado pelos pais de Verônica, adolescente cadeirante de 15 anos que havia cursado o ensino fundamental em outra escola pública. Essa foi uma das primeiras escolas da cidade a implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entretanto, oferecia apenas ensino fundamental, assim, os pais estavam em busca de uma nova escola para que a filha cursasse o ensino médio.

A matrícula de Verônica foi realizada e, logo que os pais saíram, uma pessoa da equipe pedagógica comentou:

- Mais uma que será desinteressada. Com tantas estudantes desse tipo a escola baixará o nível de rendimento nas provas de avaliação do Estado. Mas, fazer o que, né? Com essas leis temos que aceitar de tudo.

No dia seguinte, Verônica quis conhecer as instalações de sua nova escola, então os pais a levaram. A adolescente percebeu que sua circulação pela escola estaria dificultada por alguns degraus de acesso ao pátio, à quadra e, também, na entrada na sala de aula. Verônica perguntou à diretora:

- Como a escola pode melhorar a acessibilidade para que eu tenha maior autonomia?

A diretora ficou inquieta com a pergunta, pois nunca havia pensado sobre o assunto, afinal, Marcela nunca reclamou de nada. Então a diretora responde:

- Você tem razão, me indique onde você precisa de rampa que vamos providenciar.

Na sua experiência anterior, Verônica aprendeu que a escola deve estar preparada para atender as necessidades de todas as estudantes e que estas têm o direito de apontar quais aspectos precisam ser modificados para promover a participação e autonomia de todas. Isso só é possível com diálogo constante e consideração das indicações de quem usa o espaço

Na nova escola, Verônica percebeu os olhares de subestimação de algumas professoras e algumas colegas. Então se dedicou a participar ativamente das aulas com a intenção de provar que era capaz. Na segunda semana de aula, Verônica já havia se aproximado e feito amizade com algumas colegas

para conversar no recreio, nos intervalos entre as aulas e para fazer trabalhos em grupo.

Logo que as professoras perceberam o desempenho de Verônica, começaram a compará-la com Marcela e Fernando. Nas reuniões pedagógicas elas diziam:

- Ah, se toda estudante de inclusão fosse como essa menina!

- Verônica e Marcela têm as mesmas dificuldades, mas Marcela não se esforça, fica sempre esperando que as outras façam por ela.

- Já Fernando, só quer saber de fazer coisa errada, desse jeito não vai conseguir muita coisa na vida.

- Cada pessoa é responsável pelo seu próprio mérito.

Alguns desses comentários começaram a chegar até Verônica, que se sentia incomodada com as comparações, mas não sabia como reagir, apenas entendia que seria melhor se manter distante de Marcela e Fernando para não perder o reconhecimento das professoras e as colegas que havia conquistado.

No conselho de classe do final do ano letivo, algumas professoras sugeriram simular um sorteio para organização das turmas do segundo ano do ensino médio, a fim de colocar Verônica e Marcela na mesma turma. A coordenadora comentou:

- Quem sabe assim Marcela começa a se esforçar?!

No início do ano seguinte, Verônica chegou em casa muito brava ao saber, pela profissional de apoio, que Marcela havia sido colocada em sua sala para que Verônica servisse de exemplo a ela.

A mãe de Verônica percebendo isso disse:

- Filha, você não tem a obrigação de ser amiga de Marcela só porque ela é cadeirante como você, mas não precisa evitar de se aproximar dela, talvez vocês possam descobrir outras coisas em comum. Infelizmente algumas pessoas ainda têm muitas atitudes capacitistas.

No dia seguinte, Verônica convidou Marcela para ficar junto com suas amigas durante o recreio. Apesar das duas garotas não terem muito assunto em comum, algumas vezes se encontravam e conversavam no recreio.

Em determinada semana, Marcela faltou alguns dias de aula, as professoras comentaram que ela estava doente. Verônica falou sobre isso em casa e a mãe sugeriu que fizessem uma visita à Marcela.

Quando chegaram lá, Verônica teve dificuldade para entrar na casa. A calçada estava desnivelada, o portão era estreito e com obstáculos no chão, os cômodos da casa eram apertados, com iluminação baixa e com degraus entre eles. Na saída encontraram o padrasto de Marcela que chegou, aparentemente, bêbado.

A experiência foi impactante, Verônica não conseguia pensar em outra coisa a não ser nas condições da casa de Marcela e no sentimento de medo que teve ao conhecer o padrasto.

Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais.

Vamos refletir sobre os modelos de compreensão da deficiência nas relações familiares e no contexto escolar, as possibilidades de contribuição da perspectiva interseccional com a adoção de práticas pedagógicas mais acolhedoras às necessidades das estudantes com deficiência, o enfrentamento ao capacitismo e promoção da ética do cuidado?

Podemos perceber a presença do modelo médico de concepção de deficiência no colégio Flor do Cerrado, e do modelo social na escola anterior de Verônica e, também, na sua família. Consideramos que se a perspectiva interseccional estivesse presente na postura da equipe pedagógica do caso ilustrativo, Marcela e Verônica não seriam consideradas homogêneas em função de terem o mesmo impedimento corporal, pois seriam considerados outros contextos em que elas estão inseridas, as condições socioeconômicas das famílias e também a influência das experiências escolares anteriores. O mesmo se daria em relação a Fernando.

Importante explicitar que alguns aspectos deste caso fogem do que pode ser resolvido dentro dos muros da escola, por isso é necessário estabelecer parcerias com o conselho tutelar, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Secretaria Municipal de Transporte, serviços de apoio a programas como jovem aprendiz. Além disso, é fundamental atentar para não reiterar a tendência de criminalização da pobreza, pois sabemos que famílias de classe média alta e famílias ricas também violam os direitos das crianças e adolescentes, contudo é raro que o conselho tutelar aborde essas famílias.

Videoaulas do curso de extensão “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”

Se desejar acessar os conteúdos deste capítulo em outro formato, assista às videoaulas que compuseram o curso *Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva*, isso potencializa sua aprendizagem.

Tertúlia 01, aula 01: Modelos de concepção de deficiência. Pode conferir assistindo ao vídeo do link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=-qz9aSF4jX0w>

Tertúlia 01, aula 02: Capacitismo e a desconsideração das várias formas de ocupar o mundo. Pode conferir assistindo ao vídeo do link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=t3DgZqXLMSk>

Tertúlia 01, aula 03: Contribuições feministas: interseccionalidade e ética do cuidado. Pode conferir assistindo ao vídeo do link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=wO88qCUMyD0>

Querida leitora, você quer saber o que nós pensamos sobre o caso ilustrativo “O enlace de trajetórias escolares”? Pode conferir assistindo ao vídeo do link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=-jVcTEwwMzY>

Saiba mais

Texto “Teleton, o templo do capacitismo” de Anahí Guedes de Mello, Edu O. e Manoella Back, disponível no link abaixo:

<https://catarinas.info/teleton-o-templo-do-capacitismo/>

Documentário “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil”, disponível no link abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=uSZsJs3TN70>

Aula “Modelos teóricos de Deficiência” ministrada pelo professor Adriano Nuernberg no curso do NED/UFSC

Disponível com legenda:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=_BhXVwGJDFU

Disponível com Libras:

<https://www.youtube.com/watch?v=kYbV4vCuAqY&t=2s>

Vídeo “Modelos de deficiência” produzido pela equipe do NED/UFSC

Disponível com audiodescrição:

<https://www.youtube.com/watch?v=eUa6YUUBiPA&t=1s>

Disponível com Libras e legenda:

<https://www.youtube.com/watch?v=b0pbNuZOxkc&t=3s>

Palestra “Compreendendo a Deficiência”, ministrada pelo professor Tom Shakespeare, organizada pela UFMG, disponível no link abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=AhGZhz2Pplc>

Palestra “História e concepções de deficiência” ministrada por Laureane Costa e Débora Gomes no Ciclo de palestras “O LEdl vai à Escola”, disponível no link abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=fmZ2FxV39AQ&t=232s>

Vídeo “Deficientismo e nomenclaturas” produzido pela equipe do NED/UFSC

Disponível com audiodescrição:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=Q40TLokS8Y4

Disponível com Libras e Legenda:

<https://www.youtube.com/watch?v=TLFEtJTuf3w>

Palestra “Deficiência visual e capacitismo”, ministrada por Camila Alves, organizada pelo laboratório PesquisarCOM (UFF), disponível no link abaixo:
<https://www.youtube.com/watch?v=9xCsekzo39U>

Palestra “Práticas anticapacitistas na educação” ministrada por Mariana Rosa e Sabrina de Assunção, mediada por Paula Lopes, no Ciclo de Palestras: Estudos da Deficiência na Educação, disponível no link abaixo:
<https://youtu.be/wlvFgyW95-4>

Palestra “Capacitismo e Educação Inclusiva” ministrada por Alexandre Mapurunga e a Geny Lustosa, mediada por Odir Züge Jr, organizada por uma parceria entre uma parceria entre Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI-UDESC), Projeto Traduzir-se (UFVJM), Escola Abraça (Abraça), UFPel e Unipampa, disponível no link abaixo:
<https://www.youtube.com/watch?v=c39O8M9QPTY>

Palestra “O modelo social da deficiência contrapondo o capacitismo na Educação” ministrada por Laureane Costa no VIII Simpósio de Educação Inclusiva: pluralidade e diversidade em tempos adversos (CEPAE/UFG), disponível no link abaixo:
<https://www.youtube.com/watch?v=SlmZnyhTWcg>

Texto “Greve dos caminhoneiros, deficiência e a falácia de uma vida independente” de Rita Louzeiro, disponível no link abaixo:
<https://abraca.net.br/greve-dos-caminhoneiros-deficiencia-e-a-falacia-de-uma-vida-independente-opinio-rita-louzeiro/>

Vídeo-manifesto do Instituto Cáue - Redes de Inclusão - Por um Brasil anticapacitista e com justiça social, disponível no link abaixo:
<https://www.youtube.com/watch?v=7ZIU4EsPYfk>

Palestra “Diversidade que move o mundo” ministrada por Mariana Rosa no TEDxUNISUAM, disponível no link abaixo:
<https://www.youtube.com/watch?v=EqpbmmEO6iQ&t=3s>

Vídeo “Feminismo interseccional explicado por meio de pizzas” de Lorena do canal neggata, disponível no link abaixo:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=g6TUADvOuqY

Se preferir acessar o conteúdo em texto, clique no link abaixo:
<https://blogueirasfeministas.com/2015/04/14/feminismo-interseccional-explicado-por-meio-de-pizzas/>

Guia “Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania”, construído pelo Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência, disponível no link abaixo:
<https://bit.ly/36pLJEs>

Palestra “Interseccionalidade e a educação” ministrada por Luciana Viegas e Paulo Fabião, mediada por Paula Lopes, no projeto O LEI vai à escola: Ciclo de palestras sobre deficiência na educação, disponível no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=hmlZdCKJGMU&t=10s>

Palestra “Autismo, Deficiência e Interseccionalidade” ministrada por Rita Louzeiro e Luciana Viegas, mediada por Gisele Salgado (FDSBC), organizada por uma parceria entre uma parceria entre Laboratório de Educação Inclusiva (LEI-UEDESC), Projeto Traduzir-se (UFVJM), Escola Abraça (Abraça), UFPel e Unipampa, disponível no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=iYLGGYhirz0>

Palestra “Ética do cuidado” ministrada por Ilze Zirbel e Karla Garcia, mediada por Geisa Bock, no projeto O LEI vai à escola: Ciclo de palestras sobre deficiência na educação, disponível no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=n5qaY20McIE&t=5s>

Referências

ABBERLEY, P. El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. In: BARTON, L. (Comp.). **Superar las barreras de la discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata. p. 34-50, 2008.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**. p. 1-6, 2012.

BARBOSA, L. O Estado como Produtor da Deficiência: Desafios Biopolíticos e Democráticos para a Construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11**; 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis. p. 1-10, 2017.

BARNES, C. Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? In: WATSON, N.; ROULSTONE, A.; THOMAS, C. **The Routledge Handbook of Disability Studies**. Londres: Routledge. p. 12-29, 2012.

BARNES, C. THOMAS, C. Introducción. In: BARTON, L. (Comp.). **Superar las barreras de la discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Ediciones Morata. p. 15-18, 2008.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: **VIII Congresso de Educação Básica**, Florianópolis. p. 1-10, 2018.

BOLONHEIS-RAMOS, R. C. M.; BOARINI, M. L. Comunidades terapêuticas: “novas” perspectivas e propostas higienistas. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, out.-dez., p. 1231-1248, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism**: The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK, 2009.

CAST. **Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem versão 2.2**. 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 3 ago. 2022.

COSTA, L. M. L. **A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade**: contribuições para a Educação Sexual Emancipatória. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Goiás, 2021.

COLARES; A. A.; LOMBARDI, J. C. Fundamentos da Pedagogia Histórico - Crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações. p. 39-63, 2021.

COLLINS, P. H. Em uma nova direção: raça, classe e gênero como categorias de análise em conexão. In: MORENO, R. (Org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF. p. 13-42, 2015.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CROW, L. Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. In: MORRIS, J. (Ed.). **Encuentros con desconocidas**: Feminismo y discapacidad. Madrid: Narcea Ediciones, p. 229-250, 1996

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**, SEDPcD/ Diversitas/USP Legal, São Paulo. p. 1-14, 2013.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, p. 1-8 28, jul. 2003.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

FIETZ, H. M.; MELLO, A. G. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista Antropológicas**, v. 29, n. 2, p. 114–141, 2018.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

GESSER, M. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In: VEIGA, A. M.; NICHNIG, C. R.; WOLFF, C. S.; ZANDONÁ, J. (Org.). **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: CRV, p. 353-361, 2019.

GESSER, M. BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Org.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. 1ed. Curitiba: CRV, p. 17-35, 2020.

GONZALES, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**, Batalhas de ideias, n. 1, 2011, p. 12-20, 2021.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.

HERRERA, H. **Frida: a biografia**. São Paulo: Globo, 01 de outubro de 2011.

hooks, b. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. LIBANIO, B. (Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HUNT, P. A critical condition. In: HUNT, P. (ed.). **Stigma: The Experience of Disability**. London: Geoffrey Chapman, p. 145-59, 1966.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010.

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49–58, 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018.

LOPES, P. H.; SOLVALAGEM, A. L.; BUSSE, F. G. M. S. Em vistas da coligação: a interseccionalidade como ferramenta da luta anticapacitista, antirracista e antissexista. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Org.). **Estudos da Deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. 1ed. Curitiba: CRV. v. 01, p. 129-144, 2020.

LUIZ, K. G. Deficiência pela perspectiva dos Direitos Humanos. In: CONSTANTINO, C.; LUIZ, K. G.; COSTA, L. M. L.; SILVEIRA, T. B. H.; BERNARDES, V. (Org.). **Mulheres com Deficiência**: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania, maio 2020.

MARTINS, B. S. et al. Investigação emancipatória da deficiência em Portugal: desafios e reflexões. In: MORAES, M. et al. **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, p. 51-74, 2017.

MELLO, A. G. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuandoNoFacebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S.C. (Org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, p. 125-142, 2019.

MELLO, A. G. NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez., 2012.

MINGUS, M. Moving Toward the Ugly: A Politic Beyond Desirability. In: **Femmes of Color Symposium Keynote Speech**, Oakland, CA, 2011.

MORRIS, J. Introducción. In: MORRIS, J. (Ed.). **Encuentros con desconocidas**: Feminismo y discapacidad. Madrid: Narcea Ediciones, p. 17-33, 1996.

MSH. UNFPA. Management Sciences for Health. United Nations Population Fund. **We decide young persons with disabilities**: equal rights and a life free of violence, may, 2016.

OLIVER, M. A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability. In: CAMPING, J. (Ed.). **The handicapped Person**: A New Perspective for Social Workers. London: Radar. p. 19-32, 1981.

OLIVER, M. A. The Social Model in Action: If I had a hammer? In: BARNES, C.; MERCER, G. (Ed.). **Implementing the Social Model of Disability**: Theory and Research, Leeds: Disability Press, p. 18-32, 2004.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo, SEDPcD, 2012.

PAULA, A. R.; REGEN, M.; LOPES, P. **Sexualidade e deficiência**: rompendo o silêncio. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. Da mistificação à inclusão: influência dos modelos de compreensão de deficiência na educação especial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 341-367, 2017.

SILVA, R. H. R. Desafios e Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma Práxis Educativa Transformadora da Educação Especial. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica** e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações. p. 201-213, 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

STOREY, K. Combating Ableism in Schools. **Preventing School Failure**, v. 52, n. 1, p. 56-58, 2007.

TAYLOR, S. What Is Disability? In: TAYLOR, S. **Beasts of burden**: animal and disability liberation. New York: New Press, p. 21-34, 2017.

THOMAS, C. How is disability understood? An examination of sociological approaches. **Disability & Society**, v. 19 n. 6, p. 569-583, 2004.

THOMAS, C. Times Change, but Things Remain the Same. **Disability & Society**, v. 34 n.7-8, p. 1040-1041, 2019.

UNFPA. United Nations Population Fund. **Young persons with disabilities**: global study on ending gender based violence, and realising sexual and reproductive health and rights. New York: UNFPA, 2018.

UPIAS. Union of the Physically Impaired against Segregation. **Fundamental Principles of Disability**. London: UPIAS, 1976.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, 1992.

ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. 2016. (Doutorado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CAPÍTULO 2

Saber como incluir é importante, mas saber por que incluir é fundamental

*Rosângela Kittel
Simone De Mamann Ferreira
Laureane Marília de Lima Costa*

Introdução

Neste capítulo vamos dar ênfase a conteúdos e conceitos que contribuem para entender a importância dos processos educativos inclusivos para uma sociedade que almeja relações éticas e democráticas. Reorganizar espaços escolares e (re)pensar planejamentos e currículos não deve ser uma concessão que se faz por imposição de legislação, é um processo de tomada e ampliação da consciência para o respeito à diversidade humana, por isso esperamos poder contribuir com sua trajetória pessoal e profissional no exercício da docência inclusiva.

Vamos iniciar como uma pergunta: **como se aprende?** Esse, por certo, deve ser um questionamento que permeie a trajetória de todas as educadoras, notadamente, em tempos em que entendemos, e nossa experiência demonstra, que o ensino homogêneo não atinge a todas as pessoas de forma igualitária. Isso porque o que nos define como seres humanos são as

nossas diferenças, em inúmeros aspectos: físicos, ambientais, cognitivos, afetivos, socioculturais.

Todos esses fatores estão envolvidos na aprendizagem humana, que acontece de uma maneira muito particular para cada uma e, portanto, impossível de ser vivenciada da mesma maneira por todas. Ou seja, são os aspectos individuais que influenciam o modo de aprender de cada pessoa e caracterizam seu estilo de aprendizagem (ALONSO, 2007; CAVELLUCCI, 2006; SEBASTIAN, 2019).

De acordo com Cavellucci:

Os estilos de aprendizagem são a maneira com que o aprendiz utiliza estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento. Tais estratégias são ferramentas que o sujeito desenvolve para lidar com diferentes situações de aprendizagem incompatíveis com seu estilo (CAVELLUCCI, 2006, p. 10- 11).

Daí a importância de compreender e conhecer esses processos, primeiramente em si, analisar preferências na forma de perceber, captar, organizar, processar, lembrar e compreender a informação revela o seu próprio estilo de aprendizagem e subsidia a análise do processo das estudantes. A partir disso poderá entender o porquê de certas estratégias de aprendizagem funcionarem bem em uma turma ou para determinadas estudantes e outras não.

Não entenda estilo de aprendizagem como uma ideia fechada ou definitiva, pensamos como preferências de aprendizagem para denominar o conjunto de características que melhor se aproximam de uma forma individual de aprender. Estas preferências variam ao longo da vida, de acordo com as situações de aprendizagem, conteúdos e a experiência de quem aprende.

Segundo Sebastian (2019), entender e reconhecer os estilos de aprendizagem tem sido objeto de estudos há mais de 50 anos, com base em conceitos psicológicos, neurológicos e pedagógicos. Ele destaca algumas pesquisadoras como: Kohber (1969), Dunn e Dunn (1978), Bandler e Grinder (1979), Hermann (1982), Kolb (1984), Felder e Silverman (1988), Alonso, Gallego e Honey (1995) e Gardner (1995). Com base nestas teóricas ele desenvolveu um modelo de escala de observação docente para registrar o estilo de aprendizagem – REA – o qual você poderá conhecer com a leitura do material disponibilizado no **“Saiba mais”**.

Para orientar nossas reflexões, vamos nos apoiar nas contribuições de Sebastian (2019) e apresentar questões orientadoras para que você possa analisar seu estilo de aprendizagem. Assim, você poderá refletir sobre como se sente mais confortável e confiante para aprender.

Quadro 1: como melhor chega a informação em você

COMO MELHOR CHEGA A INFORMAÇÃO EM VOCÊ?

Auditiva: tem facilidade para conversação e para aprender línguas, facilidade para repetir o que escuta e memoriza sequências ou procedimentos. Pode ter dificuldade em se concentrar se houver ruídos ou sons alheios. Reflete, se expressa e usa a retórica.

Cinestésica ou manipulativa: se expressa muito corporalmente. É boa em tudo o que tenha atividades ou práticas em geral. Prefere escrever e atuar. Se está estudando ou em um processo de aprendizagem, o faz manipulando, experimentando e fazendo. Precisa de uma abordagem funcional e/ou vivencial.

Multimodal: mistura as formas de entrada da informação apresentadas acima. O importante é reconhecê-las.

Fonte: elaborado pelas autoras com base SEBASTIAN-HEREDERO, 2019.

Quadro 2: como você se relaciona em situação de aprendizagem

COMO VOCÊ SE RELACIONA EM SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM?

Competitiva: compete com as colegas para ver quem é melhor. Gosta de chamar a atenção da professora, ser protagonista.

Evasiva: pouco interessada e não costuma participar, não se sente motivada diante dos conteúdos.

Colaborativa: quer sempre compartilhar ideias e conhecimentos. Cooperar tanto com a professora quanto com as colegas. Sente a aprendizagem como algo interessante e deseja que todas sintam o mesmo.

Dependente: precisa de professoras e colegas como apoios, gosta que lhe digam o que deve ser feito e expliquem com detalhes.

Independente: exerce a autonomia, mesmo acolhendo as orientações considera seu pensamento muito mais importante que o das demais, pois sabe o que quer e como quer aprender.

Fonte: elaborado pelas autoras com base SEBASTIAN-HEREDERO, 2019.

Quadro 3: como você age diante das tarefas

E COMO VOCÊ AGE DIANTE DAS TAREFAS?
Ativa: é prática, busca solução para os problemas. Habilidade em abstração e estudos teóricos, costuma mostrar interesses pela tecnologia.
Reflexiva Divergente: quer conhecer e analisar diferentes pontos de vista. Tem uma mente aberta, gosta de ouvir opiniões e reflete antes de tomar decisões. É emocional e criativa, mostrando interesse pelas artes.
Teórica: prefere ler, estudar, e trabalhar de forma individual. Tem mais interesse por ideias/ teorias abstratas do que por pessoas e sentimentos. Não se preocupa com aplicação prática do conhecimento.
Pragmática: Guia-se pela sua intuição, atua e decide sem muita reflexão prévia. É ativa e até impaciente, frequentemente emprega o enfoque de ensaio-erro. Gosta de trabalhar em grupo.

Fonte: elaborado pelas autoras com base SEBASTIAN-HEREDERO, 2019.

E para continuar vamos a mais uma pergunta: **quando você planeja uma aula em quem ou no que você pensa?** Vamos acompanhar o caso ilustrativo a seguir e refletir sobre esta questão.

O professor extraordinário com uma prática ordinária

Pedro é professor de português em uma escola pública, atua nesse contexto há 4 anos. Nunca escondeu sua insatisfação frente aos princípios pedagógicos da escola, pois considera que o conteúdo precisa ser memorizado e não necessariamente significado.

- Tem conteúdo para ser passado, não dá para perder tempo com esses modismos de pensar nas necessidades de cada um. Sabe quantos alunos eu tenho?

Então, naquele início de ano, tendo que atender aos indicativos do Projeto Político Pedagógico da escola sobre inclusão, elegeu o livro *Extraordinário* para orientar seu trabalho em uma turma do 7º ano. Imaginou que com a leitura desse título já contemplaria a questão reflexiva sobre o respeito às diferenças. É importante mencionar que a maioria das estudantes estava sem vir para a escola nos últimos tempos, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da covid-19 e, também, ao marasmo no enfrentamento da

doença pelo Brasil, ou seja, são estudantes que, em março de 2020, estavam no 5º ano do Ensino Fundamental I, tendo uma professora regente como referência. No retorno às atividades híbridas, em junho de 2021, foi facultado seguir com os estudos de maneira remota e/ou intercalar a presença em semanas alternadas com turmas reduzidas. Soma-se a isso o fato de que muitas não dispuseram dos recursos tecnológicos básicos e necessários para acompanhar a oferta do ensino online no período pandêmico.

Nessa turma estuda a Maria, que está na escola desde o 1º ano. É assídua, pontual e muito atenta a todas propostas pedagógicas. É participativa e se aborrece se houver conversas paralelas durante a explanação das professoras. É exigente com relação às atividades propostas, não aceita trabalhar conteúdos diferentes daqueles oferecidos à turma. É muito simpática e solícita, está sempre disposta a auxiliar. Maria tem paralisia cerebral, o que lhe confere um andar muito peculiar, seu ponto de equilíbrio é muito diferente das demais pessoas e, às vezes, tem-se a impressão de que ela vai cair..., mas, que nada, ela se desloca com muita rapidez e segurança, produzindo um ruído peculiar, de bater de pé, que já identifica sua passagem. A paralisia cerebral é uma lesão que atinge a área motora, também responsável pela fala, daí a grave afasia de Maria. Sua fala é de difícil compreensão, apesar dos seus esforços, usando gestos e entonação na voz. Ela precisa de apoios específicos para o uso do banheiro, deslocamento e alimentação, por isso tem uma professora auxiliar na turma, que oferece o suporte sempre que necessário. Maria não sabe ler, e não é a única na sala que ainda não desenvolveu essa habilidade.

Foi nesse contexto que o professor Pedro levou para a turma do 7º ano um filme baseado no livro *Extraordinário*,⁸ com o objetivo de introduzir o tema e criar envolvimento da turma com reflexões acerca da inclusão. Acontece que o filme era legendado. Maria não conseguia acompanhar a atividade, sentiu-se deslocada, deixada de lado. Levantou da sua carteira, esbarrando em uma colega e outra, foi até o professor para comunicar isso. O professor não entendeu o que ela queria:

- Sente-se. Você está atrapalhando a aula.

Maria insistia. Apontou para a projeção, gesticulava e mobilizou todos seus recursos para comunicar que não conseguia acompanhar a atividade. A esta altura a turma já havia se agitado, entendeu as rogativas da Maria. Algumas colegas se levantaram, foram até o professor para, junto com a professora auxiliar, intermediar a comunicação. O professor, aborrecido, com toda aquela confusão, gritou:

8 Início da nota de rodapé: O livro *Extraordinário* conta a história de Auggie, um menino de 10 anos de idade que nasceu com uma deformidade genética no rosto. Ele passou por muitas cirurgias ao longo dos anos, o que dificultava seu ingresso na escola, devido às múltiplas internações. Também havia, na família, o medo de que Auggie sofresse preconceito devido à sua aparência. Mas a partir do Ensino Fundamental II, a família de Auggie decide que ele vai frequentar a escola. Fim da nota de rodapé

- Silêncio. Todos sentados em seus lugares.

- Professora auxiliar, tire a Maria da sala, leve para a equipe pedagógica ou sala de recursos... ela está atrapalhando a aula.

A professora auxiliar, que era nova na escola, sentiu-se constrangida diante da impositividade do professor e, arrastando Maria, que protestava diante do encaminhamento, saiu da sala de aula.

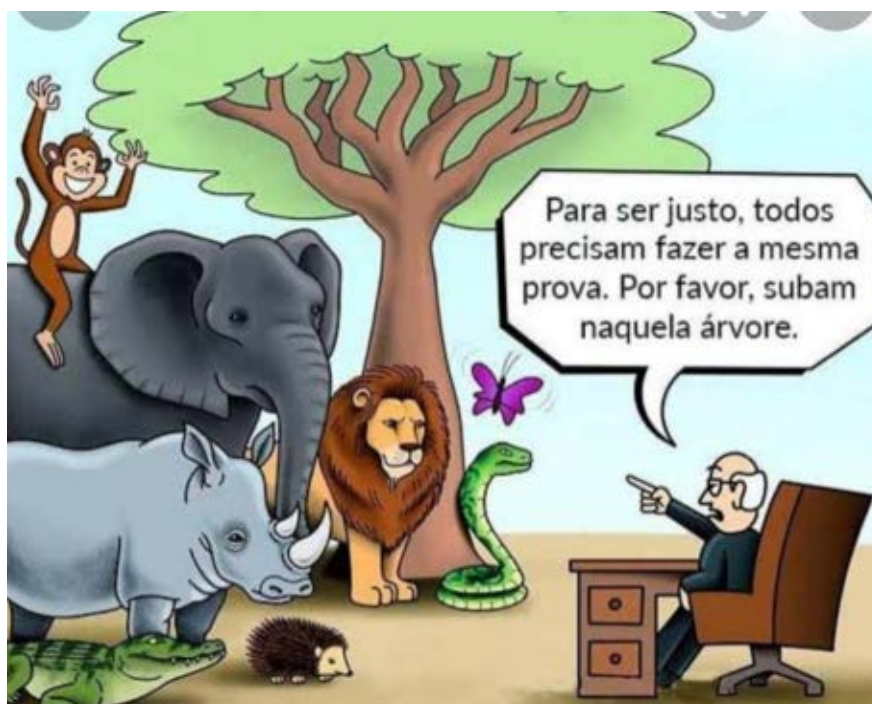
Já na Sala de Recursos, acompanhada da Supervisora Escolar, Maria não controlava mais sua ansiedade, sinalizava que queria voltar para a sala, queria ver o filme e que conhecia a história, visto que, a mãe havia comprado o livro e ela tinha “lido” nas férias.

Esta narrativa não se encerra aqui, mas é suficiente para ilustrar a importância de conhecermos o perfil das estudantes, suas especificidades e, assim, planejar e escolher estratégias que se aproximem das necessidades de cada uma e de todas. Mas, há muito mais a se considerar na hora do planejamento. A seguir vamos conhecer sobre as barreiras que podem impedir ou dificultar o acesso ao conhecimento e a participação das estudantes nos processos e ambientes educacionais.

2.1 Barreiras e Acessibilidade

No capítulo 1 entendemos que o capacitismo, apesar de, no Brasil, estar conectado inicialmente ao conceito de discriminação por motivo de deficiência, apoiado no julgamento moral de que a capacidade é inerente à funcionalidade do corpo, também é um sistema de opressão que pode atingir todas as pessoas (DINIZ, 2012; MELLO, 2019). Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos práticas escolares monocêntricas ancoradas na crença de que todas estudantes “utilizam os mesmos sentidos e/ou capacidades com a mesma qualidade ao acessar o currículo” (BÖCK, GESSER & NUERNBERG, 2020). Querer ensinar toda uma turma do mesmo jeito, com os mesmos recursos, ao mesmo tempo e no mesmo lugar caracteriza uma prática pedagógica altamente discriminatória e excludente.

Figura 1: Aprender a mesma coisa, ao mesmo tempo e do mesmo jeito



Fonte: imagem do Google, ano 2022

Audiodescrição: Charge colorida em ilustração, com fundo em céu azul claro. À esquerda, animais posicionados lado a lado, olhando todos na mesma direção: na parte inferior um crocodilo verde, um porco-espinho marrom e um rinoceronte cinza claro; mais acima, um elefante cinza escuro, um macaco marrom, sentado nas costas do elefante, um leão bege com juba marrom e uma borboleta roxa sobrevoando a uma cobra verde. Ao centro da imagem, em segundo plano, uma árvore alta. À direita, um homem branco, de cabelos brancos, sentado numa cadeira de escritório marrom, em frente à uma mesa de escrivaninha, virado na direção dos animais. O homem aponta com a mão direita na direção da árvore e sobre a cabeça dele um balão de fala: "Para ser justo, todos precisam fazer a mesma prova. Por favor, subam naquela árvore". Fim da audiodescrição.

O não reconhecimento das diferenças e das necessidades das estudantes, tem impactos decisivos sobre as oportunidades, capacidades e liberdades que endossam uma compreensão ética sobre o justo (DINIZ & SANTOS, 2010). A negação da variação humana em contextos de aprendizagem está tão enraizada na cultura escolar que, via de regra, sequer é percebida ou questionada. Com hábitos e crenças normatizadas, a ação docente supervaloriza determinadas habilidades em detrimento de outras, produzindo "currículos capacitistas que hierarquizam e elegem um único modo de aprender" (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p.364).

Imagine uma professora ministrando uma aula de costas para as estudantes, anotando a data da prova no quadro enquanto repete a informação falada oralmente, não dando tempo suficiente para as estudantes registrarem a informação. Nesta turma, pode haver pessoas cegas, surdas que fazem leitura labial, com dislexia auditiva, transtorno de déficit de atenção

e hiperatividade, entre outras necessidades que não serão atendidas diante da postura da professora.

Podemos imaginar que a professora, ao usar de forma exclusiva a palavra falada, o quadro e o giz para ensinar sempre da mesma forma, não respeita as diferenças que compõem a turma e ignora os estilos de aprendizagem de cada estudante. A eleição sempre dos mesmos recursos didáticos pedagógicos, é considerada uma prática educativa monocêntrica, portanto discriminatória e excludente.

Em diferentes contextos, reproduz-se esse modelo “tamanho único”, que pretende padronizar e, conseqüentemente, acaba por contemplar apenas um grupo de sujeitos. Esse procedimento, na maioria das vezes, invisibiliza a pessoa com deficiência e perpetua a exclusão nos ambientes que deveriam ser inclusivos (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p.364).

Com base na ética do cuidado, conceito abordado no capítulo anterior, a partir dos *Estudos Feministas da Deficiência (Feminist Disability Studies)*, a autora Eva Kittay (2011) aborda que o que é oferecido à pessoa cuidada deve ser ocupado por ela, ou seja, parte-se do pressuposto que, na escola, tudo que for oferecido às estudantes, deve ser adequado ao uso delas. Neste sentido, a incorporação dos princípios do *Desenho Universal para a Aprendizagem/DUA* nas práticas docentes corrobora com elementos necessários para ações inclusivas no ambiente escolar, ao identificar e eliminar barreiras, promovendo acessibilidade.

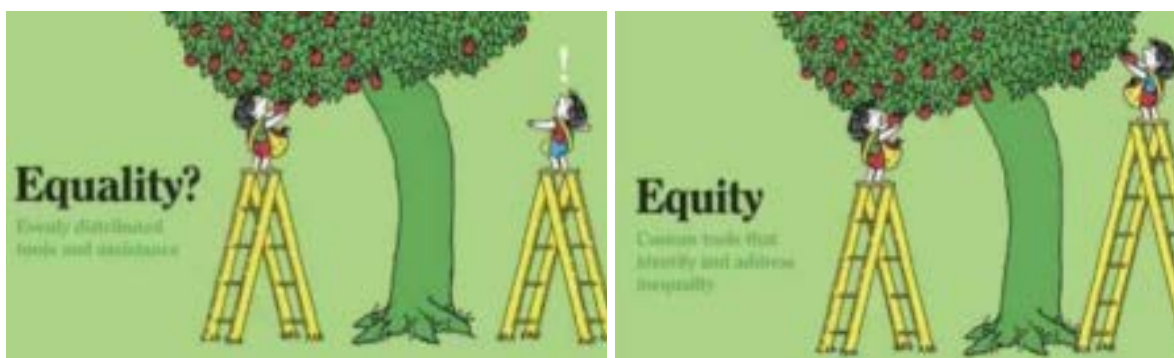
Mudanças significativas ocorrem quando se incorporam os princípios do DUA nos currículos e nas práticas docentes, a exemplo da oferta de recursos que se dá pela possibilidade de ampliação das habilidades e nos diferentes modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação, ao invés de um determinismo dos recursos por tipo de lesão, como recursos para os cegos, para os surdos etc. Quando essa lógica se modifica desde o planejamento inicial, são incluídos diferentes recursos, estratégias e metodologias em uma ação intencional do cuidado que antecipa as diferentes necessidades de cada aprendiz na promoção da equidade. Dessa maneira, os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia, compreendendo que vários são os marcadores sociais das diferenças que atravessam as experiências de vida e constituem os sujeitos (BÖCK, GESSER & NUERNBERG, 2020, p. 372).

Assim, o que vimos na imagem acima é uma prática que não leva em consideração a pluralidade das pessoas e, portanto, ignora a necessidade de promoção da acessibilidade. A professora que leva em consideração tal questão, organiza seu planejamento de forma a atender as diferenças das estudantes na composição do perfil da turma. Logo, oferece variabilidade nas

estratégias e atividades acadêmicas, com respeito e valorização das diferentes formas de participar e representar as aprendizagens, independentemente da presença e classificação de impedimentos corporais.

Não raro encontramos professoras com posicionamentos “fechados”, sem reflexão na forma como apresentam os conteúdos. Uma postura assim ainda pode vir revestida de um discurso pautado na igualdade de direitos. Oferecer um conteúdo não garante o acesso a ele, por isso, é necessário conhecer as especificidades e oferecer os apoios adequados a cada individualidade. Convocamos as professoras à adoção de uma postura ética e comprometida com a oferta de recursos variados, ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de terem garantidos os direitos trabalhistas, uma jornada de trabalho que não seja exaustiva e uma remuneração para além da manutenção das condições de subsistência de suas famílias. Dando continuidade à reflexão, vamos acompanhar outra ilustração:

Figura 2: igualdade e equidade



Fonte: ilustrações sobre igualdade e equidade/TONY RUTH 2019

Audiodescrição: Ilustração com fundo verde claro e dois quadrinhos lado a lado. Ambos os quadrinhos possuem uma árvore com frutos vermelhos e com caimento da copa para a esquerda. No quadrinho da esquerda há dois personagens, cada um de pé no alto de uma escada amarela de abrir da mesma altura, um à esquerda da árvore e outro à direita: o da esquerda colhe frutos na árvore e o da direita não alcança os frutos e tem um ponto de exclamação sobre a cabeça. À esquerda no quadrinho se lê em inglês: “Equality? Evenly distributed tools and assistance”. No quadrinho da direita há dois personagens, cada um de pé no alto de uma escada amarela de abrir, um à esquerda da árvore com uma escada menor e outro à direita com uma escada mais alta: ambos colhem frutos na árvore. À esquerda no quadrinho se lê em inglês: “Equity. Custom tools that identify and address inequality”. Fim da audiodescrição.

Tony Ruth é um ilustrador norte-americano que preparou uma série de desenhos para uma conferência sobre as desigualdades causadas pela tecnologia, proferida pelo desenhista John Maeda em Austin (Texas), em 2019. O estilo dos desenhos se baseia no livro infantil *A Árvore Generosa*, que é muito popular nos Estados Unidos. Tony explica que uma das interpretações da história é que “o que uma criança recebe em sua infância a ajuda pelo resto da sua vida”. Considera também que a simplicidade pode favorecer um maior impacto, e que cada um forme suas opiniões a respeito.

Tradução: *Equality - Evenly distributed tools and assistance* Igualdade - Ferramentas e assistência uniformemente distribuídas.

Equity - Custom tools that identify and address inequality

Equidade - Ferramentas personalizadas que identificam e abordam a desigualdade.

Note que no quadrinho da **igualdade** há uma interrogação, já indicando que este parâmetro é uma modalidade de discriminação vivida por indivíduos em situação de desvantagem. A oferta do mesmo recurso (apresentar um conteúdo de um único jeito) não atende a necessidade das duas crianças porque a árvore está torta e só uma delas alcança as maçãs. A igualdade restringe-se à oferta do recurso, o que não garante o acesso.

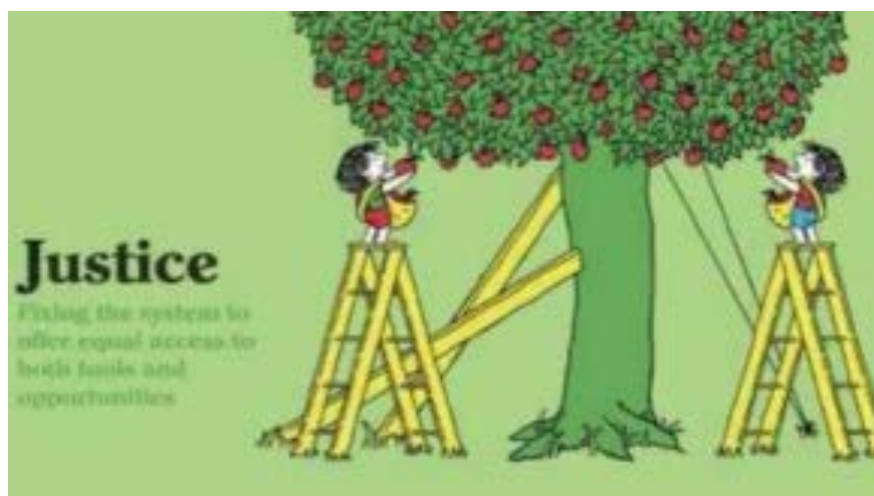
Na ilustração da **equidade**, a criança da direita tem uma escada mais alta para poder, também, chegar à fruta. Nesta ilustração, os recursos identificam as desigualdades e ajudam a reduzi-las. Ou seja, a equidade leva em conta as necessidades e condições de cada pessoa. Mas, ainda a questão está **centrada na pessoa** e as diferenças acabam sendo silenciadas ou apenas disfarçadas com a oferta, apenas, dos recursos. Vale dizer que se uma estudante cega tiver todo material disponível em braile seu sucesso na aprendizagem está garantido.

No cotidiano escolar há processos de preconceito e discriminação que geram exclusão por inúmeras barreiras, e é sobre isso que vamos refletir na sequência, pois reconhecê-las é condição primeira para promover a justiça social. De acordo com o pensamento de Amartya Sen, o desenvolvimento de um país está associado à eliminação dos entraves à liberdade, que impedem as pessoas de fazer escolhas e de exercer sua condição de cidadãs:

[...] os direitos humanos podem incluir liberdades econômicas e sociais significativas e influenciáveis. Se esses direitos encontram-se impedidos de se concretizar por causa de institucionalização inadequada, então trabalhar pela expansão ou reforma institucional pode ser uma parte das obrigações geradas pelo seu reconhecimento (SEN, 2010, p. 25).

Ou seja, não é porque a escola está acostumada a fazer daquele jeito ou a professora a dar aula daquela forma ou, ainda, a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação prescrever que precisam avaliar daquele modo que isso não caracteriza violação dos direitos.

Figura 3: justiça



Fonte: ilustrações sobre igualdade e equidade/TONY RUTH.

Audiodescrição: Ilustração com fundo verde claro. À direita, uma árvore com frutos vermelhos, com duas estacas amarelas apoiadas no tronco, segurando a árvore contra o chão do lado esquerdo, e com dois fios amarrados na árvore e afixados no chão do lado direito. Nas laterais da árvore estão dois personagens, cada um de pé no alto de uma escada amarela de abrir da mesma altura, um à esquerda e outro à direita. Ambos colhem frutos em alturas iguais. À esquerda se lê em inglês: "Justice. Fixing the system to offer equal access to both tools and opportunities". Fim da audiodescrição.

Tradução: *Justice - Fixing the system to offer equal access to both tools and opportunities* | Justiça - Corrigindo o sistema para oferecer acesso igual a ferramentas e oportunidades.

Nessa ilustração, denominada de **justiça**, não são necessárias escadas diferentes, porque a árvore foi corrigida. Isso significa a transição do paradigma centrado na pessoa com deficiência para a análise do contexto onde ela se encontra para a experiência da aprendizagem. Em outras palavras, é a transposição do modelo médico, que entende a deficiência como uma desvantagem, exclusivamente, da pessoa para o modelo social onde a deficiência é compreendida como uma experiência provocada por contextos excludentes e discriminatórios.

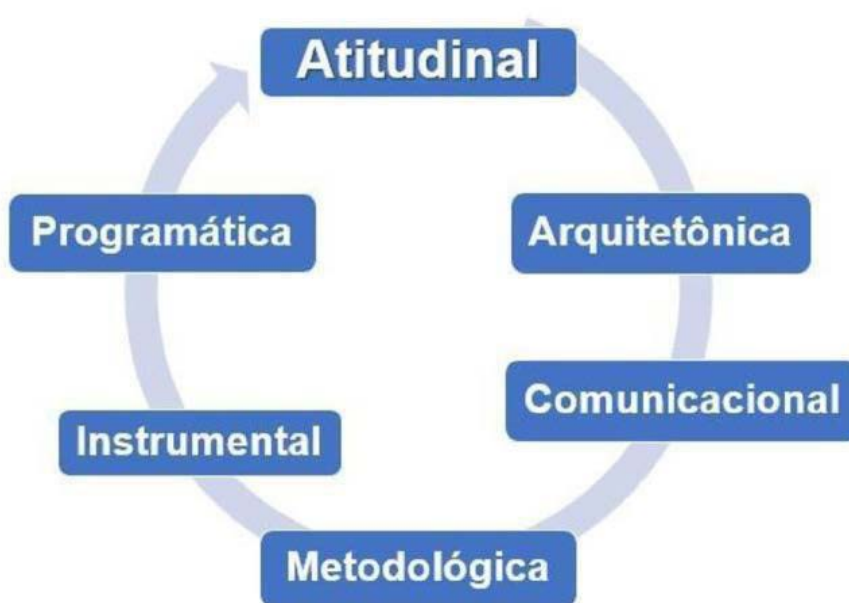
Portanto, a deficiência passa a ser uma experiência que a pessoa com um corpo com impedimento pode viver ou não, a depender do contexto em que esteja inserida. Essa assertiva é uma importante questão que está relacionada à acessibilidade e à remoção de barreiras. Nossa legislação é farta quanto a estes indicativos e como exemplo basta evocar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/CDPD. Esse importante documento foi elaborado em evento realizado em Nova York no ano de 2007, contando com participação e proposição de pessoas com deficiência de vários países. Em 2009, o Brasil torna-se signatário da CDPD e assume seu protocolo como emenda constitucional, tornando o **texto como regulador das demais leis e políticas brasileiras** (BRASIL, 2009).

Importa mencionar, falando em barreiras, que seus preceitos se traduzem no texto da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI, em 2015, onde define:

[...] barreira é 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 (BRASIL, 2015, p. 1).

Essa legislação também veicula categorias que expressam os diferentes modos de apresentação e representação de barreiras no cotidiano das pessoas. Mas, para efeito de estrutura didática e aproximação com as profissionais que atuam em instituições de ensino, usaremos como aporte teórico as seis dimensões descritas por Sasaki (2006, p. 67-69 e 102-103).

Figura 4: barreiras e acessibilidade



Fonte: produzido pelas autoras, 2022

Audiodescrição: Esquema em tons de azul e branco com uma flecha que faz um movimento circular em sentido horário. No contorno são apresentados seis conceitos em tarjas azuis com letras brancas, em sentido horário: "Atitudinal; Arquitetônica; Comunicacional; Metodológica; Instrumental; e Programática". Fim da audiodescrição.

A raiz de todas as barreiras é a atitudinal, pois sustenta a produção das demais barreiras. É a expressão da cultura da normalidade, onde os impedimentos e/ou as diferenças são alvo de opressão e discriminação. A

normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais (DINIZ & SANTOS, 2010). Dessa forma, as crenças, costumes e ideias de uma sociedade determinam quem são as pessoas com direito a uma vida digna. Ao que podemos deduzir que, se as relações interpessoais forem conduzidas sem preconceitos, discriminação, estereótipos e estigmas, todas as pessoas serão beneficiadas, tendo elas corpos com impedimento ou não. Segundo o Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia (2020):

Isso não significa deixar de ter como foco as demandas por inclusão social e política das pessoas com deficiência, camada da população atravessada por múltiplas formas históricas de discriminação e desigualdade sociopolíticas (p. 4).

Tal definição tem como foco o redimensionamento da noção de barreiras, buscando produzir práticas de acesso que se refiram a todas as pessoas. Vejamos a seguir os diferentes tipos de acessibilidade direcionados a remover as diferentes barreiras (SASSAKI, 2006):

Acessibilidade Arquitetônica - relacionada a remoção das barreiras físicas, proporcionando condições de acesso e utilização de todos espaços, ambientes e serviços. Por exemplo, construção de rampas, colocação de elevadores, corrimão, barras, alargamento de portas, entre outros.

Acessibilidade Comunicacional - indica a universalização das múltiplas formas de comunicação, incluindo sinalização visual-tátil, uso da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, da escrita braile, sorobã, comunicação alternativa e aumentativa, recursos ópticos e não ópticos, legendas, entre outros.

Acessibilidade Metodológica - Sassaki (2006) destaca a necessidade de considerar os estilos de aprendizagem das estudantes, a aplicação da teoria das inteligências múltiplas e a utilização de materiais didáticos adequados às necessidades individuais. Por exemplo, oferecer a variabilidade nas formas de apresentação de conteúdos como: vídeos, texto escrito, saída de campo, uso de slides, podcasts, entre outros.

Acessibilidade Instrumental - sinaliza a necessidade de adequação e adaptação para todos os objetos da escola, como materiais, móveis e equipamentos. Exemplo: uso de uma órtese para manusear teclado, lápis, pincel, entre outros, de acordo com a necessidade da pessoa.

Acessibilidade Programática - aqui podemos nos reportar aos Projetos Políticos Pedagógicos, regimentos e normas escolares, "a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar" (SASSAKI, 2006, p. 5). Exemplificamos no caso de normas escolares que indicam a prova escrita como uma única forma de avaliação e que não reconhecem outros espaços da escola como potenciais para aprendizagem, a exemplo: biblioteca, sala informatizada, parquinho, laboratórios, refeitório, pátio, o banheiro e demais espaços para além da sala de aula.

Conforme indicado pelas autoras Böck, Gesser e Nuernberg (2020) “as barreiras presentes nos contextos são finalmente vistas como produtoras das desvantagens na participação e na autonomia de determinadas pessoas” (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p.364).

A partir desse conhecimento, fica notória a necessidade de identificação e remoção das barreiras que impedem ou limitam a permanência, participação e aprendizagem das estudantes nos sistemas de ensino. Neste viés, a **acessibilidade torna-se um elemento essencial** para (re)organização de planejamentos, metodologias e eleição dos recursos.

Inicialmente, o termo acessibilidade esteve atrelado a serviços de reabilitação física de pessoas com deficiência, com intuito de “dar condições de acesso” configurando-se apenas em práticas de reintegração ao ambiente social, de trabalho e até familiar (SASSAKI, 2006). Os debates se ampliaram, impulsionados com a proclamação do I Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) pela Organização das Nações Unidas/ONU, com a temática “Participação plena e igualdade”.

O objetivo foi chamar atenção para criação de leis com ênfase para as necessidades das pessoas com deficiência, dentre elas a acessibilidade, exigindo que os novos projetos arquitetônicos contemplassem o **desenho universal** (SASSAKI, 2006; 2007). Nessa perspectiva, as edificações e produtos deveriam ser concebidos de maneira a atender o maior número possível de pessoas, se aproximando do conceito do modelo social da deficiência (DINIZ, 2007).

Imagine uma escada para acessar o espaço de um prédio. A priori pensamos que ela obstrui apenas o acesso de pessoas cadeirantes, mas, se expandirmos nossa consideração, notamos que a mesma escada também obstrui o acesso de pessoas com carrinhos de bebê, ou carrinhos de compras, pessoas gordas⁹, pessoas idosas. Nesse sentido, reconhecemos que se houvesse uma rampa no lugar de uma escada, o acesso seria facilitado para todas as pessoas, sem necessidade de criar “coisas especiais” para determinados “tipos de pessoas”, e sim pensar e oferecer bens, serviços e conhecimentos que atendam a diversidade humana. É isso que queremos destacar, a acessibilidade aqui mencionada deve contemplar todas as pessoas.

Segundo a contracartilha de acessibilidade (2020):

As noções de barreiras, acesso e inclusão, mesmo já sendo pensadas há alguns anos a partir de dimensões éticas, políticas e socioculturais, na prática ainda são colocadas como demandas individuais, pontuais e circunscritas aos corpos deficientes (COMITÊ DE DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020, p. 3).

⁹ Início da nota de rodapé. A palavra gorda aparece aqui para indicar a luta contra a gordofobia, assim como, a palavra obesa é proveniente da literatura médica, portanto, patologiza estes corpos. Fim da nota de rodapé.

A existência de barreiras, de qualquer natureza, em ambientes como a Escola, Universidade, transportes coletivos, espaços públicos e privados impedem, até hoje, o acesso e participação plena das pessoas com deficiência ou com alguma necessidade específica (MAIOR, 2022). Essa falta de acessibilidade nos locais pressupõe a **não presença** da deficiência e não reconhecem a multiplicidade corporal.

Se continuarmos a pensar na rampa “para o cadeirante”, na legenda “para o surdo”, na audiodescrição “para o cego”, acabamos pressupondo que, se não há pessoas com estas deficiências no espaço, estes recursos são desnecessários, e continuaremos tendo, como consequência, a gestão da acessibilidade “sob demanda” (COMITÊ DE DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020, p. 5).

Essa provocação nos faz perceber, por exemplo, que o recurso da audiodescrição pode contemplar, também, as professoras que, em função de uma combinação, sobretudo, de classe e gênero, possuem duplas ou triplas jornadas de trabalho, trabalham na escola, trabalham cuidando das crianças da própria família, trabalham fazendo tarefas domésticas. Nesse sentido, a audiodescrição facilita, por exemplo, o acompanhamento de videoaulas e livros digitais para aquelas que escutam o conteúdo enquanto realizam trabalhos de diversas ordens.

Você já deve ter observado essa sinalização visual em prédios públicos e privados:

Figura 5: placa de sinalização visual



Fonte: imagem do Google, ano 2022

Audiodescrição: Placa de sinalização com fundo branco. À esquerda, um pictograma em preto de uma pessoa descendo as escadas para a esquerda. À direita, o desenho de uma chama vermelha e a informação abaixo, em preto: “Em caso de incêndio use as escadas”. Na parte inferior da placa, numa tarja vermelha e em letras brancas: “Não use o elevador”. Fim da audiodescrição.

Agora, reflita sobre essa norma em um hospital, com princípio de incêndio, onde a maternidade fica no 11º andar. A mulher entra em trabalho de parto e precisa usar as escadas para sair do prédio. No 4º andar a criança nasce e as pessoas continuam descendo pelas escadas, pois o prédio está em chamas. Na reportagem, disponível link abaixo, é possível perceber que o teor da notícia se restringe a mencionar a postura heroica da equipe médica e da mãe que suportou tudo. Em momento algum há menção sobre a falta de acessibilidade.

Reportagem: [Mãe que deu à luz durante incêndio na Santa Casa de BH volta ao local para apresentar a filha](#)

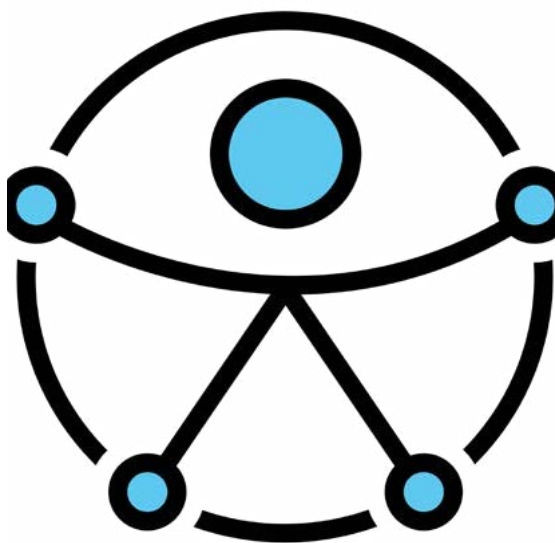
Pensar acessibilidade por demanda ou mesmo direcionada “para um tipo de deficiência” é resultado da cultura da normalidade, onde os impedimentos corporais são alvo de discriminação pelas forças opressoras da normatização:

Propomos que técnicas e tecnologias físicas, comportamentais e cognitivas sejam pensadas e praticadas tendo como paradigma uma definição mais ampliada de acessibilidade, baseada na ideia de justiça da deficiência (MINGUS, 2010 apud Comitê de Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia, 2020, p. 3).

Isso implica no deslocamento conceitual sobre as formas de interação e relação entre indivíduos e sociedade. É pensar a acessibilidade de uma forma muito mais ampla, como um modo de entender e atender as necessidades perante as contingências de nossas múltiplas corporeidades. O tensionamento da lógica capacitista que sustenta nossos modos de organização no dia a dia só ocorre se estivermos abertas à transformação e rupturas de nossos próprios padrões – perceptivos, cognitivos, comunicacionais e corporais (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010; COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020).

Essa concepção, por exemplo, está traduzida no símbolo para acessibilidade internacional, criado pela Organização das Nações Unidas/ONU em 2015, consoante ao modelo social de deficiência. Se apresenta rompendo barreiras, transpondo os limites criados por crenças, hábitos e costumes excludentes e discriminatórios, representa a harmonia entre o indivíduo e a sociedade, a inclusão de pessoas com todas as habilidades, em todos os lugares. Esse símbolo indica a necessidade de ampliarmos a consciência social sobre as possibilidades da pessoa com deficiência quando oferecidos os apoios adequados.

Figura 6: acessibilidade



Fonte: Organização das Nações Unidas (ONU), 2015.

Audiodescrição: Símbolo universal de acessibilidade da Organização das Nações Unidas (ONU). Desenho gráfico em traços pretos que representam uma figura humana com os braços abertos. Quatro círculos pequenos preenchidos em azul claro representam as mãos e os pés e, no entorno da figura humana, uma linha forma uma circunferência que conecta os quatro pontos. Um círculo maior preenchido em azul e acima das linhas do corpo, representa a cabeça da figura humana. Fim da audiodescrição.

Essa é uma pauta de toda sociedade. Por isso, a importância de as escolas preverem em seus Projetos Políticos Pedagógicos/PPP a inclusão de princípios que orientem seus currículos para práticas de educação inclusiva. Promover e incentivar discussões, com toda a comunidade escolar, sobre o reconhecimento e a compreensão das diferenças entre as pessoas, considerando a intersecção dos diversos marcadores sociais (classe, gênero, raça e deficiência) que modulam nossa cultura. Identificar e remover as barreiras, compondo um ambiente acessível para todas as pessoas da comunidade escolar: mães, pais, responsáveis, professoras, demais funcionárias e estudantes. Não fazer isso sob a lógica da demanda, mas sob a lógica do acolhimento, do cuidado e do respeito. **Isso é justiça social.**

Para finalizar e aproximar a discussão do nosso cotidiano pense sobre a importância do seu trabalho nos contextos escolares, no sentido de contribuir para os deslocamentos conceituais. Sabemos e presenciamos nas práticas pedagógicas, nas atitudes e relações, nas normas e organizações escolares a utilização de marcadores sociais que homogeneízam, excluem e discriminam.

Você pode ser uma importante agente de mudança ao estudar e pensar sobre o que vê, porque o que se procura e o que se dá no estudo é esse indefinível chamado pensamento. Quando se estuda, lê, relê, escreve, rees-

creve, se dá a si e ao outro o que pensar. O trabalho da educadora consiste em introduzir a si e às estudantes no mundo da leitura, da escrita e do pensamento (LARROSA, 2018). “O homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si” (VASCONCELLOS, 1992, p. 3).

Entendendo que acessibilidade é mais que o seguimento de prescrições técnicas, mas éticas, tomamos emprestadas duas experiências que a autora Laureane vivenciou, confira:

Eu tinha 18 ou 19 anos, estava no 3º ou 4º período da faculdade de Psicologia, não lembro exatamente. Mas, enquanto escrevo, minhas memórias me remetem ao desconforto e indignação que atravessaram meu corpo naquela ocasião em que o professor de Psicologia do Desenvolvimento propôs uma gincana, estilo Celso Portiolli, cuja única prova possível para minha participação era “torta na cara”. Enquanto as demais pessoas poderiam escolher qual prova cada uma gostaria de realizar, preferiria ou se sentiria mais à vontade para participar, num leque de opções que incluía cabo-de-guerra, pular corda, variações de esportes e outras atividades motoras, eu só poderia escolher se participaria ou não da única opção disponível.

Embora eu ainda não conhecesse o conceito de capacitismo e não tivesse domínio dos pressupostos do modelo social da deficiência, notei, imediatamente, que a tal gincana era injusta e reconheci que eu tinha o direito de reivindicar pela disponibilidade de um leque de opções de escolha, tal qual o que estava disponível para as demais estudantes. Minha voz saiu firme da garganta, mas ficou trêmula tão logo o professor refutou meu apontamento. Ninguém fez coro a minha manifestação. Aquela turma era acrítica e apática. Apesar de tudo isso, a gincana não aconteceu porque, diante do questionamento da então diretora da faculdade de Psicologia, o pseudo Celso Portiolli preferiu cancelá-la a atender minha reivindicação.

Por sorte (ou outra coisa), não só de opressão se constrói a vida acadêmica. Na primeira semana de aula no mestrado, tivemos que trocar de sala num determinado dia e fomos para um auditório com escada, impossibilitando que eu me posicionasse mais perto do palco, pois o local “reservado para cadeirante” ficava logo na entrada do auditório, portanto, do lado oposto do palco.

Enquanto eu ainda tentava encontrar uma entrada alternativa, espontaneamente minhas colegas sentaram nas cadeiras do fundo do auditório e, assim, eu e minha mãe (que, diante da negligência do Estado, cumpre o papel de assistente pessoal ou cuidadora) não ficamos lá sozinhas.

Em outra ocasião, ainda no primeiro ano de mestrado, eu precisei reivindicar por acessibilidade arquitetônica às vésperas de um seminário e, dessa vez, minha voz não foi a única que se levantou, minhas colegas, críticas, empáticas e comprometidas com o tensionamento das injustiças, fizeram coro a minha reivindicação.

Nessas situações do mestrado, eu vivi, para além de apenas entender, o conceito de intimidade acessibilizadora^{10**} da Mia Mingus. Nem sempre, infelizmente, conseguiremos eliminar as barreiras e garantir os padrões de acessibilidade de forma imediata, mas sempre é uma escolha se posicionar diante de situações que envolvem violação de direitos, o que precisamos interrogar é: **vamos escolher fazer coro contra as injustiças ou o silêncio conivente que fortalece as estruturas de opressão?**

Podemos perceber que as práticas educacionais, muitas vezes, oferecem um “padrão único” de aprendizagem, o que desconsidera as diferentes preferências e possibilidades de acessar o currículo e construir conhecimento. Essa tendência cria barreiras que obstruem a aprendizagem e participação plena de estudantes com deficiência. Mencionamos diferentes prescrições de acessibilidade, já consolidadas na literatura e na legislação, que objetivam eliminar tipos específicos de barreiras, destacamos que cumprir o prescrito é necessário, mas não suficiente para promoção de justiça de acesso. Vale lembrar que estamos todas em processo de conhecimento sobre acessibilidade e identificação de barreiras existentes nos contextos escolares.

2.2 O encontro de 3 Conceitos: Educação Especial, educação inclusiva e Desenho Universal para Aprendizagem/DUA

Já entendemos que a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com impedimento corporal e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que dificultam e/ou impedem o acesso aos bens, serviços e conhecimentos. Soma-se a essa compreensão o conceito, também em deslocamentos, acerca da acessibilidade entendida de forma que não se restrinja a normativas e oferta de recursos. O objetivo é problematizar as próprias noções de acesso e inclusão com a promoção de espaços para escutas e debates sobre as lutas (necessidades e especificidades) das e com as pessoas com deficiência.

Nessa esteira, entra a **Educação Especial**, modalidade de ensino que tem como público as pessoas com deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), com Transtorno do Espectro Autista/TEA, com Altas Habilidades/ Superdotação e que, historicamente, **tinha** como objeto de trabalho o ensino categorial com foco no diagnóstico. Nossos esforços estão em promover

10 Início da nota de rodapé. Intimidade acessibilizadora refere-se à sensação de termos nossa necessidade de acesso atendida no encontro com outras pessoas, não necessariamente essas pessoas dominam a discussão sobre barreiras, acessibilidade, deficiência, capacitismo e assuntos correlatos, tampouco essas pessoas se orientam para atender a uma “prescrição” legislativa. O que acontece no momento da intimidade acessibilizadora é a percepção, muitas vezes intuitiva, de que há algo errado acontecendo e elas se mobilizam de modo a tornar a situação menos desconfortável e mais acolhedora. Reconhecemos a confusão na nossa tentativa de uma explicação resumida sobre o conceito, mas entendemos, também, que para além de uma definição rigorosa, a intimidade acessibilizadora é mais uma descrição de sentimentos compartilhados por pessoas com deficiência. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2018/11/03/disability-justice-is-simply-another-term-for-love/>. Fim da nota de rodapé..

debates que mudem culturas pedagógicas e deixem definitivamente o verbo grifado no passado.

Com as pautas da educação inclusiva e os movimentos sociais reivindicando justiça educacional e social, essa área do conhecimento colapsa (tensiona) e necessita buscar novas referências para organização dos seus serviços e campo de atuação. É nesse sentido que o Desenho Universal para Aprendizagem/DUA surge como um caminho, entendido aqui como um princípio, que ao orientar a organização curricular de uma instituição de ensino promove acessibilidade e amplia o direito de todas as pessoas aprenderem.

Para isso é necessário entender a deficiência a partir da matriz de direitos humanos, o que implica em conhecer e refletir sobre alguns conceitos que compõem o debate, e possam subsidiar o entendimento sobre as práticas pedagógicas nos contextos da educação escolar. Então, promovemos o encontro desses três conceitos, onde pretendemos demonstrar como Educação Especial, Educação Inclusiva e Desenho Universal para Aprendizagem se interseccionam.

A Constituição Federal de 1988 registra os primeiros passos dessa trajetória nos artigos 205 e 206, que afirmam respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123). Mas, na escola, a visão de educação continuou delimitando esse direito como privilégio de algumas pessoas, cujos corpos não apresentavam impedimento e desvantagens frente aos padrões reprodutores da ordem social e homogeneizadores. Uma exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais (PNEEPEI, 2008; KITTEL, 2017). Segundo as autoras Lima, Ferreira e Lopes (2020):

[...] as pessoas com deficiência vinham sofrendo, como a falta de notoriedade, o não reconhecimento de suas ações como válidas para prosperidade de uma sociedade normalizadora e o desrespeito às suas ações efetivas no mundo do trabalho, e também direito de ir e vir pelos impedimentos que as barreiras, de modo geral, transferiam para as pessoas privando-as do acesso físico e intelectual (2020, p. 178).

Na conferência organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, no ano de 1994, é elaborado um importante documento para abrir frente à educação inclusiva, a declaração de Salamanca. Além de problematizar as causas da exclusão escolar, proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias e ressalta, **“as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”** (BRASIL, 1994, p. 17 e 18).

Esse conceito implica em uma nova postura da escola regular, que deve propor no Projeto Político Pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a aprendizagem de todas as estudantes. O Ministério da Educação e Cultura/MEC entendia o desafio e destacava que incluir não significava, simplesmente, matricular as estudantes público da Educação Especial na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar à professora e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC-SEESP, 2001). Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento da educação inclusiva trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, com questionamentos sobre seus excessos na patologização e especialização, em contraposição à dimensão pedagógica, ou seja, pouca ênfase para os processos de aprendizagem em contextos de ensino regular.

No mesmo ano da elaboração da Declaração de Salamanca, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, mas que reafirma os padrões homogêneos de participação e aprendizagem ao condicionar o acesso às classes comuns do ensino regular somente àquelas que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). É o movimento de integração escolar que não provoca reformulação nas práticas pedagógicas e mantém a responsabilidade da educação das estudantes com deficiência exclusivamente no âmbito da educação especial.

Equivale à simples inserção, na escola, das pessoas que conseguem se adaptar a ela. Uma prática educativa paralela, polarizada. De um lado as estudantes com deficiência e suas profissionais de apoio e, de outro lado, as estudantes sem deficiência (ZIMMERMANN & KITTEL, 2019).

Figura 7: exclusão



Fonte: Portal Educação, 2019.

Audiodescrição: Imagem com fundo branco e um grande círculo em contorno amarelo. Dentro dele, pictogramas da imagem masculina em verde e da imagem feminina em laranja, todos na parte superior e ordenados lado a lado. Na parte inferior do círculo, outro círculo menor e em contorno azul, com sete pictogramas diferentes dentro dele: o símbolo da deficiência intelectual, representado por um rosto de perfil com um cérebro delineado; o símbolo da deficiência auditiva, representado por um ouvido amarelo com um traço atravessado na diagonal; o símbolo de deficiência física, representado por uma pessoa cadeirante; o símbolo da deficiência visual, representado por uma pessoa com uma bengala esticada; o símbolo de uma pessoa idosa, representado por uma pessoa se apoiando numa bengala; o símbolo da imagem feminina em cor diferente das demais; e o antigo símbolo do TEA, representado por um rosto de perfil com peças de quebra-cabeça na região do cérebro. Fim da audiodescrição.

Somente em 2001 esse cenário começa a tomar outros contornos, quando, por força da lei, se determina que os sistemas de ensino devem matricular todas as estudantes, cabendo às escolas organizarem-se “[...] assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 1). As diretrizes legais expandem as possibilidades ao enfatizar a atuação complementar e suplementar da Educação Especial ao ensino regular, mas a pressão no campo de atuação não favorece a adoção de uma política de educação inclusiva de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum. Garante-se o acesso com a democratização do ensino, na mesma medida que se estabelece o estigma da inclusão/exclusão que marca aquelas que aprendem e aquelas que não aprendem nos padrões homogeneizadores da escola (KITTEL, 2017).

Enquanto isso, os organismos internacionais, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada mantinham importantes fóruns de debates e reflexões acerca das políticas sociais e educacionais de inclusão. A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Define como discriminação toda diferenciação ou exclusão, com base na deficiência, que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Este decreto tem fortes e decisivos impactos na Educação Especial e nas instituições de ensino, em todos seus níveis, da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até o ensino superior. Exige que a Educação Especial seja compreendida no contexto da diferenciação e que deve promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Define que as instituições de ensino superior devem oferecer formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades das estudantes e público da Educação Especial.

Finalmente, um marco histórico se estabelece, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/CDPD. Esse importante evento foi realizado em Nova York no ano de 2007 do qual o Brasil é signatário e assume seu protocolo como emenda constitucional, tomando o **texto como regulador das demais leis e políticas brasileiras** (BRASIL, 2009). É quando se legitima a mudança conceitual sobre deficiência estabelecida no seu artigo 1º, e depois referendada e regulamentada pela Lei Brasileira da Inclusão/LBI:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Na efervescência das discussões que deslocam o conceito de deficiência como sendo uma desvantagem pessoal para a análise da cultura de uma sociedade, que com a falta de apoios produzem barreiras, faz-se necessária a atuação conjunta e articulada dos atores sociais e educacionais. Aponta-se, assim, para o necessário investimento em acessibilidade, por meio de projetos adaptados e adequados, de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa, entre outros mecanismos, de modo que a sociedade disponha dos meios para a interação e a participação em igualdade de condições pelas pessoas com deficiência.

Na LBI também encontramos referência ao Desenho Universal, definido no Art. 3º da LBI da seguinte maneira: “II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (Brasil, 2015). A terminologia e conceito foram criados pelo arquiteto estadunidense Ron Mace, usuário de cadeira de rodas e de respirador artificial que liderava um grupo de pesquisa na Universidade da Carolina do Norte, na década de 80. Seu grupo de pesquisa estabeleceu princípios que são adotados como padrão para qualquer programa de acessibilidade plena que prevê a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. Importa destacar que essa concepção não exclui as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (BRASIL, 2009).

Figura 8: Ron Mace



Fonte: Centre for Universal Design Austrália, 2019.

Audiodescrição: Fotografia de Ron Mace tirada de lado. Ron Mace é um homem branco, com cabelos pretos, curtos e ondulados, tem barba e bigode grisalhos e usa óculos de grau. Veste camisa branca, uma gravata vermelha escuro e calça cinza. Está sentado numa cadeira de rodas com estrutura de metal de frente para uma mesa escrivaninha, segurando um lápis vermelho sobre um papel e olhando para ele. Fim da audiodescrição.

Neste sentido, a LBI (BRASIL, 2015) referência posturas mais humanizadas e que respeitam a diversidade, promovendo meios e ações que corroboram com a participação de todas, de forma que “[...] a palavra *humano* finalmente será compreendida em sua essência. Tal legislação é um avanço, por via de movimentos sociais e políticos” (LIMA; FERREIRA; LOPES).

Assim, se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial, que não pode mais ser concebida de forma paralela à educação regular, a qual agora se anuncia inclusiva. Portanto, a Educação Especial passa a ser compreendida e seus serviços organizados **na perspectiva da educação inclusiva**, sendo:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização **no processo de**

ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16, grifo nosso).

Como percebemos, a história é repleta de tensionamentos entre o que está prescrito nos textos legais e a tradução nos contextos da prática. Isso se deve, em grande medida, pelo fato de que as interpretações e os desdobramentos das legislações encontram diferentes realidades em termos culturais, que imprimem diferentes entendimentos. É fácil entender essa assertiva. Pense em uma pessoa lendo o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ancorada nas crenças do modelo médico de deficiência. Por certo, suas ações irão traduzir incoerências e causar distensões ainda maiores nos contextos de ensino, nas relações com estudantes, pais e colegas. Como vemos, um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes de educação do nosso país. Daí a necessidade de haver discussões acerca das políticas inclusivas com toda comunidade escolar, pois nossas ações são orientadas por aquilo que conhecemos e acreditamos. Sempre haverá diferentes pontos de vista, mas não se pode criar um clima organizacional favorável, em um ambiente de educação, com pensamentos divergentes no que se refere aos direitos e a justiça educacional.

Neste sentido, as autoras Lima, Ferreira e Lopes (2020) indicam a necessidade de mudanças legais e das visões segregacionistas muito arraigadas em nossa sociedade para:

[...] uma versão que considera o modelo social da deficiência como uma base de sustentação, que leva a sociedade à reflexão e dinâmicas de execução sob uma ótica de complementar a diversidade humana presente nesta, compreendendo a forma de viver e estar no mundo, trazendo a experiência da deficiência para reorganização a estrutura social pensado e naturalizado para todos (LIMA; FERREIRA; LOPES,).

O quadro na página a seguir está organizado em duas colunas comparativas e sintetiza algumas das diferenças entre a Educação Especial e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Quadro 4: quadro comparativo

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Baseia-se no modelo médico de deficiência. Organiza e oferece seus serviços com foco nos aspectos clínicos e nos diagnósticos.	Baseia-se no modelo social de deficiência. Busca identificar e remover barreiras, promovendo acessibilidade.
Sistema paralelo ao regular. Práticas pedagógicas polarizadas.	Faz parte do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, por isso, é tida como transversal.
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino realizado em sala de aula.	Dinâmica dependente, totalmente articulada com o ensino realizado em sala de aula.
Substitui o ensino regular.	Complementa ou suplementa o processo de escolarização em sala de aula.
A diferença é vista como uma desvantagem a ser corrigida.	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana.
Restrita às estudantes consideradas inaptas para frequentar o ensino regular.	Garante o direito de acesso a todas em sistemas regulares de ensino, com plena participação e aprendizagem
Parte do pressuposto de que nem todas as estudantes aprendem e/ou conseguem se adaptar à instituição de ensino.	Parte do pressuposto de que todas as estudantes aprendem em tempos e espaços diferentes.
A instituição de ensino não muda, é a estudante que tem que se adaptar.	A escola deve responder às necessidades e interesses de todas as estudantes, sem exceção.
Estratégias pedagógicas diferentes para somente algumas estudantes.	Diversificação de estratégias pedagógicas para contemplar a variação humana.

Fonte: Organização das autoras, 2022.

Audiodescrição: O quadro traz dados comparativos entre a EDUCAÇÃO ESPECIAL com EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A Educação Especial baseia-se no modelo

médico de deficiência. Organiza e oferece seus serviços com foco nos aspectos clínicos e nos diagnósticos. Enquanto que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva baseia-se no modelo social de deficiência busca identificar e remover barreiras, promovendo acessibilidade. A Educação Especial é um sistema paralelo ao regular. Práticas pedagógicas polarizadas. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva faz parte do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, por isso, é tida como transversal. A Educação Especial possui dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino realizado em sala de aula. Enquanto que na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva a dinâmica é dependente, totalmente articulada com o ensino realizado em sala de aula. A Educação Especial substitui o ensino regular. Já a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva complementa ou suplementa o processo de escolarização em sala de aula. Na Educação Especial a diferença é vista como uma desvantagem a ser corrigida. Na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana. A Educação Especial é restrita aos estudantes considerados inaptos para frequentar o ensino regular. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva garante o direito de acesso a todas em sistemas regulares de ensino, com plena participação e aprendizagem. A Educação Especial parte do pressuposto de que nem todas as estudantes aprendem e/ou conseguem se adaptar à instituição de ensino. A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva parte do pressuposto de que todas as estudantes aprendem em tempos e espaços diferentes. Na Educação Especial a instituição de ensino não muda, é a estudante que tem que se adaptar. Na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva a escola deve responder às necessidades e interesses de todas as estudantes, sem exceção. A Educação Especial prevê estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes. Na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva há uma diversificação de estratégias pedagógicas para contemplar a variação humana. Fim da audiodescrição.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, torna-se um sistema de suporte permanente e efetivo que os sistemas de ensino deverão dispor para, em conjunto com as demais profissionais da educação, atender à diversidade de suas estudantes. Seu público é definido como sendo aquelas estudantes com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva) Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação.

Figura 9: inclusão



Fonte: Portal Educação, 2019.

Audiodescrição: Imagem com fundo branco e um grande círculo em contorno amarelo. Dentro dele, pictogramas variados dispostos no todo e misturados: o símbolo da imagem masculina, da imagem feminina, da deficiência intelectual, da deficiência auditiva, da deficiência física, da deficiência visual, da pessoa idosa e o antigo símbolo do TEA. Fim da audiodescrição.

Agora se anuncia o maior desafio da escola: educar todas as estudantes em um mesmo contexto, nos mesmos tempos e espaços, mas respeitando suas diferenças na medida que as reconhece e oferecer os apoios e recursos adequados a cada uma que compõem o coletivo de uma turma. A partir dessa intenção, as diferenças das estudantes não são mais entendidas como problemas a serem ajustados ou normalizados. A diversidade é reconhecida como constitutiva da condição humana, portanto respeitada no processo de ensinar e aprender. Isso exige uma **nova atitude** da comunidade escolar, na mobilização de todos os recursos físicos e humanos, para o estabelecimento de uma rede de apoio à docência inclusiva (KITTEL & SANTOS, 2018; ZIMMERMANN & KITTEL, 2019).

Nesse cenário vamos evocar o **Desenho Universal para a Aprendizagem**, sim ele também ganhou complementaridade ao nome e fica fácil entender o porquê. Como já vimos anteriormente, esse conceito deriva do conceito de desenho universal, nascido na arquitetura, mas agora aliado aos conhecimentos de educação, neurociência, informática, mídias, dentre outras áreas, se propõe a orientar a organização de objetivos de aprendizagem, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e características de aprendizagem (BÖCK, 2019; BÖCK, GESSER; NUERNBERG, 2020).

Mas a história do DUA começou ainda nos anos 80 nos Estados Unidos/EUA, no Centro de Tecnologia Especial Aplicada/CAST, que buscava desenvolver modos de facilitar às estudantes com deficiência o acesso ao currículo geral. Em um primeiro momento o trabalho era basicamente no uso da tecnologia como ferramenta compensatória. Com o tempo, foi possível perceber que essa abordagem era limitada, pois restringia a ação sobre a pessoa com deficiência, sem analisar o contexto na relação com a aprendizagem. Essa mudança da perspectiva de olhar sobre a situação, apesar de parecer simples, causou grandes impactos, pois se percebeu que a maior parte dos currículos tinha e tem dificuldades em se adequar e considerar as diferenças das estudantes (BÖCK, 2019; BÖCK, GESSER; NUERNBERG, 2020, SEBASTIÁN-HEREDERO, 2022).

Então temos que nos perguntar quem está insuficiente: a capacidade de aprendizagem ou a organização do currículo? A aprendizagem tem desafios que são de ordem individual, na área concreta de atuação e para desenvolver o protagonismo da estudante precisamos “eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafios necessários” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020,

p. 2). Isso significa que garantir os recursos de acessibilidade não é apenas facilitar acesso às tarefas ou avaliações para as estudantes com deficiência.

O CAST reúne pesquisadoras, neurocientistas e profissionais da educação e tecnologia para fazer a aplicação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem/DUA e assim tornar suas práticas mais concretas e aplicáveis ao desenho/planejamento curricular. Esse grupo tem conseguido o reconhecimento internacional pelo tratamento inovador que vem imprimindo com as diretrizes educacionais que expandem as oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.

O DUA passa a ser entendido como um princípio que ao orientar a organização dos currículos, com suas diretrizes, promove a acessibilidade e amplia o direito de todas aprenderem. Em linhas gerais e de forma resumida, isso anuncia o objetivo tanto da Educação Especial quanto da educação inclusiva, você não acha? Claro!!! Por isso, promovemos esse encontro, pois esses três conceitos se interseccionam e se complementam, embora guardem suas especificidades.

Importa destacar que o domínio apenas técnico desses três conceitos - Educação Especial, educação inclusiva e DUA - não é suficiente para contribuir com a emancipação das pessoas com deficiência. Daí a relevância de uma imersão no campo dos **Estudos da Deficiência**, o qual se caracteriza, desde sua origem, pelo **compromisso de produzir um conhecimento que contribua com a luta das pessoas com deficiência por participação social plena e irrestrita**. O que exige a observação de quais implicações políticas o trabalho intelectual tem produzido, assim como, a mudança na rota da tomada de decisões, sempre que necessário, para enfrentar as opressões que aprisionam pelos padrões da corponormatividade. O objetivo último dos Estudos da Deficiência, na linha dos estudos críticos, é denunciar a realidade opressora e anunciar outra realidade possível, a qual construiremos com luta coletiva sem perder os afetos (COSTA; SILVA; BECHE, 2022).

Nesse sentido, entendemos que os Estudos da Deficiência funcionam como o guia ético para o direcionamento de uma atuação educacional não somente técnica e academicamente qualificada, mas, sobretudo, politicamente engajada.

A Educação Especial de cunho inclusivista, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, inspira-se no modelo social da deficiência, entendendo que a diversidade é inerente à condição humana, assumindo que a aprendizagem é o que se dá no espaço da escola e da vida comum e reconhecendo que o debate sobre inclusão não se encerra nas pessoas com deficiência, mas diz respeito à todas as pessoas, principalmente, àquelas que historicamente foram impedidas, em certa medida, de participar da construção do conhecimento.

Também aprendemos que o DUA, como princípio orientador de currículos, promove acessibilidade e amplia o direito de todas a aprenderem. Defendemos também a adoção dos Estudos da Deficiência como uma âncora para a aplicação ético-política dos 3 conceitos.

Abaixo trazemos ilustrações destas situações em forma de histórias em tirinhas.

Figura 10: inclusão



Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais. Design: Augustho Soares com aplicativo Animaker, 2023.

Audiodescrição: Tirinha com quatro quadrinhos em sequência em ambiente externo, dois na parte de cima e dois abaixo. No primeiro quadrinho, duas mulheres em primeiro plano, em frente a um prédio cinza onde se lê acima das janelas e portas de vidros: “Escola Municipal de Ensino Fundamental”. A mulher da direita é uma mulher de cabelos longos e pretos e está de braços cruzados e sorrindo, posicionada de frente para a mulher da esquerda. A mulher da esquerda tem cabelos castanhos e curtos, usa óculos de grau, segura um microfone próximo a boca e sorri. Ao lado dela, um balão de fala: “Esta escola foi premiada por ter boas práticas de acessibilidade”. No segundo quadrinho, a imagem é aproximada somente na mulher com microfone e outro balão de fala: “Diretora, quantos

estudantes de inclusão vocês atendem?”. No terceiro quadrinho, a imagem é aproximada somente na outra mulher, que está com a testa franzida, expressão confusa com o dedo indicador da mão direita levantado próximo ao rosto. Ao lado dela, um balão de fala: “Setecentos e cinquenta e seis!”. No quarto quadrinho, a imagem é aproximada somente na mulher com microfone, que aparece com um espiral em cada olho e com expressão confusa. Fim da audiodescrição.

Figura 11: inclusão



Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais. Design: Augustho Soares com aplicativo Animaker, ano 2022.

Audiodescrição: Tirinha com três quadrinhos em sequência em ambiente interno, um na parte de cima e dois abaixo. No primeiro quadrinho, um homem e uma mulher em primeiro plano, a mulher, à direita, é negra, tem cabelos crespos e curtos, usa óculos de grau e está sentada em frente a uma mesa escrivaninha manuseando um computador e, ao lado, sobre a mesa, uma placa de identificação escrito “Diretora”. À esquerda, o homem, branco, com cabelos curtos e bigode, usa óculos de grau e está com expressão séria. Ao lado dele, um balão de fala: “Muitos professores faltaram hoje, assim não haverá auxiliar da Educação Especial para apoiar os trabalhos na turma do terceiro ano, onde tem um estudante cadeirante. O que eu faço?”. No segundo quadrinho, abaixo, a imagem aproximada somente na mulher, com uma das sobrancelhas levantadas, olhando para o computador e um balão de fala ao lado: “Dispensa a turma toda!”. No terceiro quadrinho, a imagem aproximada somente no homem, que aparece de boca aberta e com um espiral em cada olho, com expressão confusa. Fim da audiodescrição.

A inclusão dá trabalho porque requer mudanças fundamentais em todos os sistemas da sociedade, mas da escola se espera o maior contributo considerando sua função na formação de pessoas capazes de colaborar para construção de uma sociedade que respeite a dignidade humana, livre de discriminação. O cotidiano escolar é permeado por situações não prescritas em listas de conteúdos programáticos mas, que compõem um currículo que deixa marcas muito mais significativas do que os conteúdos escolares. São as marcas perversas da ideologia da normalidade, revestidas pela invisibilidade dos corpos com impedimentos, no silêncio normativo da cultura escolar.

A Inclusão dá trabalho e exige atenção constante, pois o não reconhecimento das necessidades das estudantes provoca impactos significativos sobre as oportunidades de aprendizagem, suas capacidades e liberdades, e comunicam sobre o que é justo e ético. E sim, do profissional que trabalha com educação se espera o maior contributo. Que ao ensinar ofereça conteúdos e exemplos que oportunizem o reconhecimento e a superação de processos excludentes na mesma medida que propõe a superação de preconceitos e discriminações.

A inclusão dá trabalho, exige atenção constante e amor. Não o amor romântico, mas o amor coragem, aquele que tem força de indignação e atitude. Aquele amor que mobiliza recursos, que oferece apoios, que cuida e sobretudo entende as diferenças como uma variação humana.

2.3 Desenho Universal para Aprendizagem: princípios e diretrizes

Nas palavras das idealizadoras do Desenho Universal para a Aprendizagem/ DUA, seu objetivo é superar as limitações impostas em currículos tradicionais, denominados de tamanho único (ROSE & MEYER, 2002), e oferecidos de modo padronizado, engessado e impondo um único modo de ensinar e aprender. Não se trata, agora, de seguir um modismo pedagógico ou uma receita de ensino, mas, sim, destacar a necessidade de refletir e renovar as práticas frente às novas demandas da nossa realidade educacional. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade da estudante e tenha como meta seu engajamento aos estudos, direcionado pelo objetivo de aprender com significado social e compreensão do processo de aprendizagem (CAST, 2018, BÖCK, 2019; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2022). Segundo as autoras Böck, Gesser e Nuernberg:

Mudanças significativas ocorrem quando se incorporam os princípios do DUA nos currículos e nas práticas docentes, a exemplo da oferta de recursos que se dá pela possibilidade de ampliação das habilidades e nos diferentes

modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação (2020, p. 371).

Nesse contexto, a escolarização de estudantes público da Educação Especial requer mudanças substanciais nos sistemas de ensino que incluam práticas pedagógicas pensadas para a participação e o sucesso na aprendizagem. Em geral, o ensino destas estudantes, nas turmas comuns do ensino regular é conduzido por meio de acomodações, adaptações individualizadas do currículo e flexibilizações, ainda como uma estratégia para a estudante se adaptar ao currículo (ZERBATO; GONÇALVES MENDE, 2018). Todavia, tais práticas demandam trabalho duplo, tanto no planejamento quanto na execução do ensino. E haveria uma forma melhor de ensinar em classes heterogêneas?

Sim, há outras formas, se considerarmos que o objetivo da educação no século XXI não se encerra no domínio dos conteúdos e no uso de novas tecnologias, mas abarca, também, o engajamento e o entendimento do próprio processo de aprendizagem. O DUA pode auxiliar as educadoras a alcançar esse objetivo, proporcionando uma referência para entender como criar currículos que atendam às necessidades de todas estudantes desde o primeiro momento.

A educação deverá ser o meio pelo qual a estudante tenha consciência do que quer aprender e que sabe como fazê-lo, pois, se reconhece no processo de aprendizagem e sabe participar das escolhas desse caminho (CAST, 2018; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2022). Nesse caso, é importante destacar que “os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia” (BÖCK, GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 371), e isso exige articulação e circularidade dos diferentes saberes que definem as funções das profissionais da educação.

Neste sentido, é uma grande oportunidade de quebrar a lógica do ensino categorial (sorobã para cegas, LIBRAS para surdas) onde os recursos são pensados a partir dos diagnósticos e não das necessidades das estudantes. Para isso, a Educação Especial deve atravessar as práticas de ensino e gestão em todas as instâncias que compõem as instituições, levando seus conhecimentos de tecnologia educacional para o cotidiano de todos os espaços escolares.

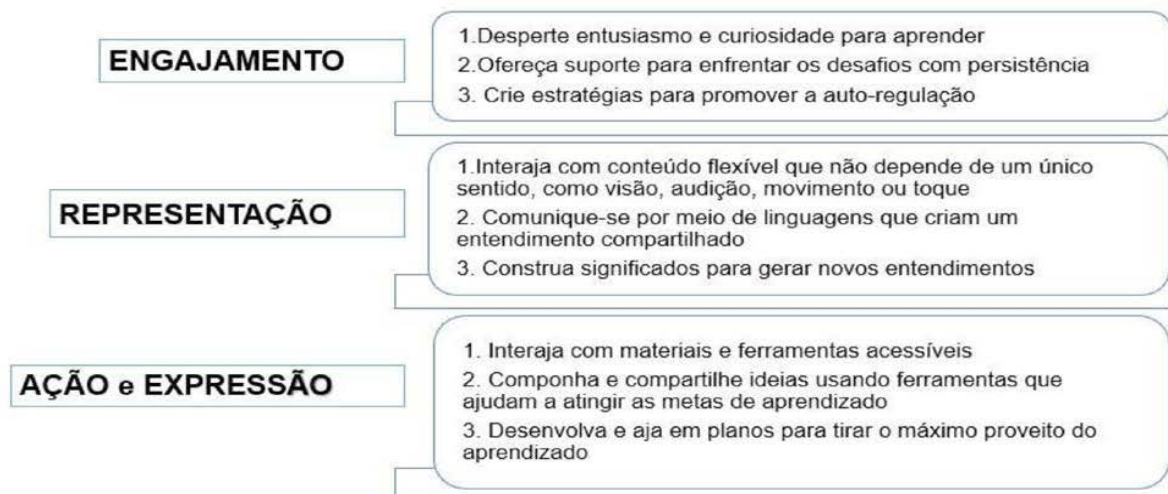
Em ambientes de aprendizagem, como escolas e universidades, a variabilidade individual é a regra, não a exceção. Quando os currículos são projetados para atender às necessidades de uma “média” imaginária, eles não abordam a real variabilidade das estudantes. Eles falham em proporcionar a todos os indivíduos oportunidades justas de aprender, excluindo estudan-

tes com habilidades, origens e motivações diferentes que não atendam aos critérios ilusórios da “média”.

O DUA contempla a variabilidade das estudantes, sugerindo metas flexíveis, métodos diversificados, materiais e avaliações que capacitam as educadoras para atender às inúmeras necessidades. A estrutura do DUA incentiva a criação de designs de currículo flexíveis desde o começo, tendo opções personalizáveis, assim, permitem a todas as estudantes progredirem de onde realmente estão e não onde teríamos imaginado que elas estivessem. As opções para realizar isso são variadas e fortes o suficiente para fornecer um ensino eficaz para todas as estudantes. Então, pode ser um processo moroso, mas depois disso, mudanças fazem-se pouco necessárias.

Aliado a esse conhecimento, deve-se considerar a interseccionalidade dos marcadores sociais, mencionados no capítulo 1 (classe, gênero, raça, deficiência) que atravessam e constituem as experiências de vida das estudantes. Lembrando que a raiz de todas as barreiras é a atitudinal, portanto, campo de debates e estudos, pois tem impacto direto no processo de aprendizagem. Quando os ambientes são projetados intencionalmente para reduzir as barreiras, todas as estudantes podem se envolver em uma aprendizagem desafiadora e significativa. O Desenho Universal para Aprendizagem/DUA oferece essa possibilidade ao orientar a organização dos currículos a partir de princípios e diretrizes que promovem acessibilidade. Observe o quadro:

Figura 12: princípios do DUA



Fonte: elaborado pelas autoras, ano 2022.

Audiodescrição: Esquema com duas colunas: à esquerda, títulos em letras pretas e tarjas em contorno azul; à direita, informações referentes aos títulos, cada uma com três itens, também em letras pretas e tarjas com contorno azul. No primeiro título se lê “Engajamento” e as informações à direita: “1. Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender; 2. Ofereça suporte para enfrentar os desafios

com persistência; 3. Crie estratégias para promover a auto-regulação". Abaixo, o segundo título, "Representação", e as informações à direita: "1. Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou toque; 2. Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado; 3. Construa significados para gerar novos entendimentos". Abaixo, o terceiro título, "Ação e expressão", e as informações à direita: "1. Interaja com materiais e ferramentas acessíveis; 2. Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado; 3. Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado". Fim da audiodescrição.

Como ilustrado no quadro, são 3 os princípios que compõem o DUA: engajamento, representação e ação e expressão, os quais indicam, a partir das suas diretrizes, a importância da variabilidade, ou seja, dos múltiplos modos de implementar cada princípio. Vejamos:

Princípio 1 - Engajamento: fornecer opções para recrutar interesse, fornecer opções para manter o esforço e a persistência, assim como, as opções para a autorregulação;

Princípio 2 - Representação: fornecer opções de percepção, fornecer opções de linguagem, expressões matemáticas e símbolos, promover opções para compreensão;

Princípio 3 - Ação e Expressão: fornecer opções para a ação física, fornecer alternativas para comunicação e expressão, fornecer opções para funções executivas (CAST, 2018).

Outro contributo importante é saber que cada princípio está conectado a diferentes redes cerebrais que se alinham com os respectivos princípios, são elas: redes afetivas - princípio do engajamento, redes de reconhecimento - princípio da representação e redes de estratégia - princípio da ação e expressão (CAST, 2018).

Figura 13: redes cerebrais

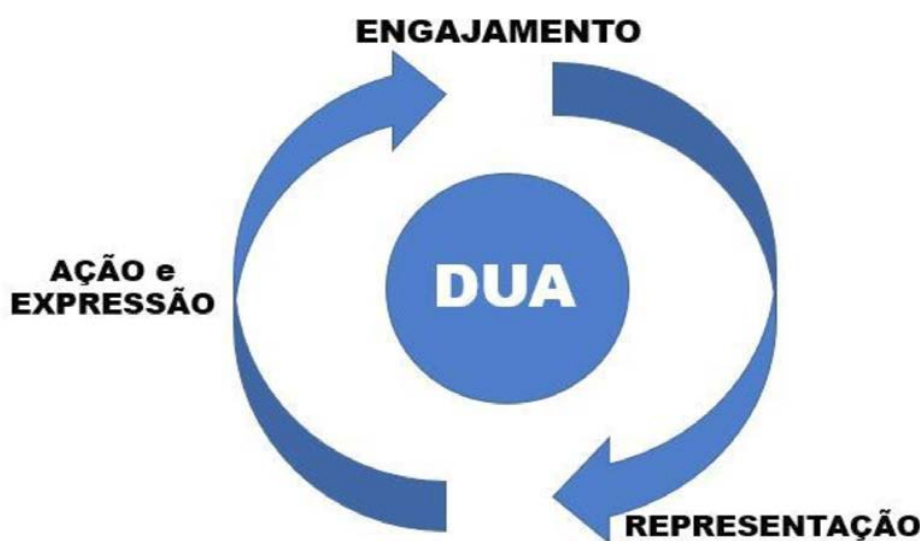


Audiodescrição: Imagem com três quadrados lado a lado com informações em letras pretas. No primeiro, o título: “Redes Afetivas. O ‘por quê’ da aprendizagem”. Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado e com a parte lateral esquerda preenchida em verde. Logo abaixo, se lê: “Engajamento. Para alunos com propósito e motivados, estimule o interesse e a motivação para aprender”. No segundo quadrado, ao centro, o título: “Redes de conhecimento. O ‘o quê’ da aprendizagem”. Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado e com a parte traseira, acima do cerebelo, preenchida em roxo. Logo abaixo, se lê: “Representação. Para alunos engenhosos e conhecedores, apresente informações e conteúdo de maneiras diferentes”. No terceiro quadrado, o título: “Redes Estratégicas. O ‘como’ do aprender”. Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado e com a parte frontal preenchida em azul. Logo abaixo, se lê: “Ação e expressão. Para alunos estratégicos e direcionados a objetivos, diferencie as maneiras pelas quais os alunos podem expressar o que sabem”. Fim da audiodescrição.

O quadro acima ilustra essa organização e acrescenta a cada princípio o objetivo final do Desenho Universal para Aprendizagem, qual seja, apoiar as estudantes para se tornarem “estudantes especialistas” que são, cada uma à sua maneira, propositais e motivadas, engenhosas e conhecedoras, e estratégicas e orientadas por objetivos, respectivamente (CAST, 2018).

Não há uma ordem definida para usar as Diretrizes. Elas podem ser misturadas e combinadas de acordo com objetivos de aprendizagem específicos. Mas essa regra não se aplica aos princípios. Após experimentos com diferentes arranjos, motivadas pela literatura e contribuições das educadoras, a equipe do CAST, além de alterar a ordem do princípio engajamento, colocando-o em primeiro lugar, destaca o papel essencial que ela desempenha na aprendizagem.

Figura 14: princípios do DUA



Fonte: Imagem criada pelas autoras, ano 2022.

Audiodescrição: Esquema circular. Na parte superior, em letras pretas: “Engajamento”. Da palavra sai uma flecha azul que faz movimento de semicírculo em sentido horário. Na ponta da flecha, na

parte inferior, se lê em preto: “Representação”. Da parte inferior sai outra flecha azul, em formato de semicírculo também em sentido horário até a parte superior. Na metade dessa flecha, à esquerda do esquema, se lê em preto: “Ação e expressão”. Ao centro do esquema, entre as duas flechas, um círculo com a palavra “DUA”, em branco.

Conforme você pode perceber na imagem, o DUA se constitui em uma estrutura cíclica, lembrando que as diretrizes estão alocadas nos princípios, portanto, constituem “(...) um conjunto de estratégias que podem ser empregadas para superar as barreiras inerentes a maioria dos currículos existentes” (CAST, 2011, p. 262). Neste sentido, as educadoras precisam estar cientes de que:

As diretrizes não devem ser aplicadas apenas a um aspecto do currículo, nem devem ser usadas com apenas alguns alunos. É ideal que as diretrizes sejam usadas para avaliar e planejar metas, métodos, materiais e avaliações com a finalidade de criar um ambiente de aprendizagem totalmente acessível para todos (CAST, 2011, p. 262).

Como vimos, os princípios organizam as diretrizes, por sua vez, cada diretriz possui “pontos de verificação”, os quais fornecem sugestões de aplicabilidade mais detalhadas. Neste capítulo propomos nos deter apenas aos princípios e diretrizes do DUA, e se você quiser aprofundar seus conhecimentos, recomendamos que acesse o site do CAST, sendo que você encontra atualizações em primeira mão. Site disponível aqui. Além disso, sugerimos o **Saiba mais** e as referências indicadas ao final deste capítulo, onde você encontra materiais em língua portuguesa. Salientamos que, no capítulo 3, os pontos de verificação serão abordados de forma mais explícita.

A seguir discorreremos de forma mais detalhada os 3 princípios e suas diretrizes, trazendo exemplos práticos. Vamos lá?!

Engajamento: esse princípio está relacionado ao significado e impacto que cada conteúdo proposto terá sobre a estudante. Podemos denominar de o **“porquê”** aprender um determinado conteúdo, este princípio está sendo apresentado em primeiro lugar, mas ele é transversal, perpassa os demais princípios e deverá ser renovado em todos os momentos da aprendizagem.

As estudantes diferem marcadamente nas maneiras pelas quais podem ser engajadas e/ou motivadas a aprender, não existe um meio de engajamento que seja ideal para todas, em todos os contextos (CAST, 2018; BÖCK, 2018). Algumas estudantes são altamente engajadas pela curiosidade, enquanto outras não. Algumas parecem até mesmo assustadas e inseguras frente às novidades e preferem uma rotina fixa. Há quem goste de trabalhar sozinha, enquanto outras preferem trabalhar em grupos. E, nesse universo de extremo movimento, que é o desenvolvimento humano, todas mudam à medida que se desenvolvem e adquirem novos conhecimentos e habilidades. Na realidade,

será necessário fornecer várias opções de engajamento e utilizar diferentes recursos para promover e manter a motivação no processo de aprendizagem.

Vejamos alguns exemplos, você pode apresentar às estudantes o objetivo da atividade relacionando com situações do cotidiano, algo que lhes seja familiar, da sua experiência e vivência. Assim, elas se sentirão seguras para contribuir com narrativas que ilustram a aplicação daquele conteúdo e despertam o interesse nas demais colegas. Outra forma é apresentar o tema da atividade com um vídeo ou uma música que envolva e desperte o desejo pela aprendizagem. Ou ainda contextualizar o conteúdo que será ensinado com uma saída de campo e debates, explorando diferentes pontos de vista.

Representação: esse princípio está relacionado com o próprio conteúdo que será desenvolvido como suporte teórico para ancorar determinado objetivo de aprendizagem, dessa forma, podemos denominar de **"o que"** a estudante irá aprender. Importante destacar que devemos oferecer diferentes gêneros textuais. As informações e instruções precisam ser apresentadas de maneiras diversificadas pela professora, ampliando as oportunidades de acesso e aprendizagem. Exemplo: apresentar o conteúdo por meio da palavra falada e escrita, de figuras, livros, vídeos, objetos de referência, dentre outros recursos.

Ação e Expressão: o terceiro e último princípio está relacionado à **"como"** a estudante irá expressar o que aprendeu. Devem ser oferecidas diversas possibilidades para que ela possa dar materialidade ao seu aprendizado. A professora pode oferecer um rol de formas que considere adequado ao perfil da turma, para realizar a avaliação, que deve ser processual, valorizando todos momentos da aprendizagem. Também é importante validar formas criativas e disruptivas de avaliação, que possam surgir de sugestões das estudantes como forma de demonstrar o conhecimento adquirido. Exemplo: a estudante pode comunicar o que aprendeu por meio da linguagem oral, criação de portfólios, desenhos (se possível), encenação, vídeos, fotografias.

Para concluir, importa destacar que as modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que uma professora sozinha as realize. É necessária toda uma comunidade para educar uma criança, lembrando o provérbio africano. É necessário o estabelecimento de uma rede de apoio à docência inclusiva que envolva toda comunidade escolar a partir de preceitos que devem estar estabelecidos em seu Projeto Político Pedagógico/PPP. Os recursos humanos, materiais e financeiros devem confluir para o objetivo comum: ensinar todas as pessoas.

Como você percebeu, os princípios do DUA se aproximam conceitualmente das dimensões de mobilização para o conhecimento (**engajamento**), construção do conhecimento (**representação**) e síntese do conhecimento

(ação e expressão) que usamos para organizar esse material. Além de tentar essa aproximação, as ilustrações propostas, ao longo da dimensão construção para o conhecimento, intencionaram construir conexão entre teoria e prática, pois nosso desejo era manter a mobilização para o conhecimento, isto é, o engajamento ao longo de toda leitura. Funcionou para você?

Percebemos, tanto no autor Celso Vasconcelos, quanto nos pesquisadores do DUA, a dialética do movimento: ação - reflexão - ação. Reside aí a importância de você fazer a transposição da aprendizagem adquirida, durante essa leitura, para ressignificar a sua prática pedagógica. Bem como, trazer para memória sua valiosa experiência e assim (res)significar os conceitos aqui apresentados.

Considerações finais

Neste capítulo, vimos sobre os conceitos de Educação Especial, educação inclusiva, um pouco do histórico do Desenho Universal para Aprendizagem/DUA e Estudos da Deficiência. Você pôde compreender que a Educação Especial de cunho segregacionista, antes da Constituição Federal de 1988 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, baseia-se num modelo médico, num sistema paralelo ao ensino regular e com práticas pedagógicas polarizadas, substituindo a classe comum.

A Educação Especial de cunho inclusivista, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, inspira-se no modelo social da deficiência, entendendo que a diversidade é inerente à condição humana, assumindo que a aprendizagem é o que se dá no espaço da escola e da vida comum e reconhecendo que o debate sobre inclusão não se encerra nas pessoas com deficiência, mas diz respeito à todas as pessoas, principalmente, àquelas que historicamente foram impedidas, em certa medida, de participar da construção do conhecimento.

Vimos também que as práticas educacionais, muitas vezes, oferecem um “padrão único” de aprendizagem, o que desconsidera as diferentes preferências e possibilidades de acessar o currículo e construir conhecimento. Essa tendência cria barreiras que obstruem a aprendizagem e participação plena de estudantes com ou sem deficiência.

Mencionamos diferentes prescrições de acessibilidade, já consolidadas na literatura e na legislação, que objetivam eliminar tipos específicos de barreiras, destacamos que cumprir o prescrito é necessário, mas não suficiente para promoção de justiça de acesso.

Nesse sentido, apresentamos o DUA como princípio orientador de currículos capaz de promover acessibilidade e ampliar o direito de todas aprenderem. Defendemos também a adoção dos Estudos da Deficiência como uma âncora para a aplicação ético-política dos 3 conceitos.

O Desenho Universal para Aprendizagem/DUA está organizado em princípios, diretrizes e pontos de verificação. Podendo refletir sobre a aplicabilidade nos currículos e em sua prática docente, com exemplos que ilustram os referidos conceitos.

Nosso objetivo era estabelecer, mais efetivamente, conexões entre teoria e prática, por isso propomos a reflexão dos conteúdos estudados ao longo da leitura para análise do caso ilustrativo “O professor extraordinário com uma prática ordinária”, apresentado no início deste capítulo. Agora você conhecerá a história completa:

O professor extraordinário com uma prática ordinária

Pedro é professor de português em uma escola pública, atua nesse contexto há 4 anos. Nunca escondeu sua insatisfação frente aos princípios pedagógicos da escola, pois considera que o conteúdo precisa ser memorizado e não necessariamente significado.

- Tem conteúdo para ser passado, não dá para perder tempo com esses modismos de pensar nas necessidades de cada um. Sabe quantos alunos eu tenho?

Então, naquele início de ano, tendo que atender aos indicativos do Projeto Político Pedagógico da escola sobre inclusão, elegeu o livro Extraordinário para orientar seu trabalho em uma turma do 7º ano. Imaginou que com a leitura desse título já contemplaria a questão reflexiva sobre o respeito às diferenças. É importante mencionar que a maioria das estudantes estava sem vir para a escola nos últimos tempos, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e, também, ao marasmo no enfrentamento da mesma pelo Brasil, ou seja, são estudantes que em março de 2020 estavam no 5º ano do Ensino Fundamental I, tendo uma professora regente como referência. No retorno às atividades híbridas, em junho de 2021, foi facultado seguir com os estudos de maneira remota e/ou intercalar a presença em semanas alternadas com turmas reduzidas. Soma-se a isso o fato de que muitas não dispuseram dos recursos tecnológicos básicos e necessários para acompanhar a oferta do ensino online no período pandêmico.

Nessa turma estuda a Maria, que está na escola desde o 1º ano. É assídua, pontual e muito atenta a todas propostas pedagógicas. É participativa e se aborrece se houver conversas paralelas durante a explanação das professoras. É exigente com relação às atividades propostas, não aceita trabalhar conteúdos diferentes daqueles oferecidos à turma. É muito simpática e solícita, está sempre disposta a auxiliar. Maria tem paralisia cerebral, o que lhe confere um andar muito peculiar, seu ponto de equilíbrio é muito diferente das demais pessoas e, às vezes, tem-se a impressão de que ela vai cair..., mas, que nada, ela se desloca com muita rapidez e segurança, produzindo um ruído peculiar, de bater de pé, que já identifica sua passagem. A paralisia cerebral é uma lesão que atinge a área motora, também responsável pela fala, daí a grave afasia de Maria. Sua fala é de difícil compreensão, apesar dos seus esforços, usando gestos e entonação na voz. Ela precisa de apoios específicos para o uso do banheiro, deslocamento e alimentação, por isso tem uma professora auxiliar na turma, que oferece o suporte sempre que necessário. Maria não sabe ler, e não é a única na sala que ainda não desenvolveu essa habilidade.

Foi nesse contexto que o professor Pedro levou para a turma do 7º ano um filme baseado no livro *Extraordinário*¹¹, com o objetivo de introduzir o tema e criar envolvimento da turma com reflexões acerca da inclusão. Acontece que o filme era legendado. Maria não conseguia acompanhar a atividade, sentiu-se deslocada, deixada de lado. Levantou da sua carteira, esbarrando em uma colega e outra, foi até o professor para comunicar isso. O professor não entendeu o que ela queria:

- Sente-se. Você está atrapalhando a aula.

Maria insistia. Apontou para a projeção, gesticulava e mobilizou todos seus recursos para comunicar que não conseguia acompanhar a atividade. A esta altura a turma já havia se agitado, entendeu as rogativas da Maria. Algumas colegas se levantaram, foram até o professor para, junto com a professora auxiliar, intermediar a comunicação. O professor, aborrecido, com toda aquela confusão, gritou:

- Silêncio. Todos sentados em seus lugares.

- Professora auxiliar, tire a Maria da sala, leve para a equipe pedagógica ou sala de recursos... ela está atrapalhando a aula.

11 Início da nota de rodapé: O livro *Extraordinário* conta a história de Auggie, um menino de 10 anos de idade que nasceu com uma deformidade genética no rosto. Ele passou por muitas cirurgias ao longo dos anos, o que dificultava seu ingresso na escola, devido às múltiplas internações. Também havia, na família, o medo de que Auggie sofresse preconceito devido à sua aparência. Mas a partir do Ensino Fundamental II, a família de Auggie decide que ele vai frequentar a escola. Fim da nota de rodapé

A professora auxiliar, que era nova na escola, sentiu-se constrangida diante da impositividade do professor e, arrastando Maria, que protestava diante do encaminhamento, saiu da sala de aula.

Já na Sala de Recursos, acompanhada da Supervisora Escolar, Maria não controlava mais sua ansiedade, sinalizava que queria voltar para a sala, queria ver o filme e que conhecia a história, visto que, a mãe havia comprado o livro e ela tinha “lido” nas férias.

Esta narrativa não se encerra aqui, mas é suficiente para ilustrar a importância de conhecermos o perfil das estudantes, suas especificidades e, assim, planejar e escolher estratégias que se aproximem das necessidades de cada uma e de todas. Mas, há muito mais a se considerar na hora do planejamento. A seguir vamos conhecer sobre as barreiras que podem impedir ou dificultar o acesso ao conhecimento e a participação das estudantes nos processos e ambientes educacionais.

Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais, ano

Videoaulas do curso de extensão “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”

Se desejar acessar os conteúdos deste capítulo em outro formato, assista às videoaulas que compuseram o curso “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”, isso potencializa sua aprendizagem.

Live de abertura da tertúlia 02: Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios e diretrizes, com a Prof. Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck. Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=kPNjsWA_3uU

Tertúlia 02, aula 01: Barreiras e acessibilidade. Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=NTUVodpeJel>

Tertúlia 02, aula 02: O encontro de 3 conceitos: Educação Especial, Educação Inclusiva e Desenho Universal para a Aprendizagem/DUA. Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=OhoY1LaRQD0>

Tertúlia 02, aula 03: Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios e diretrizes. Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=P7OSGwaS_XE

SAIBA MAIS:

TED da Camila Alves - "O perigo de pensar que as coisas existem a priori" https://www.youtube.com/watch?v=y_TBLoeN8Zo

TV Senado - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Versão completa em Libras - <https://www.youtube.com/watch?v=4IWxmWRZ9TA>

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - em pdf http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf

Café Filosófico - Diferença e Diversidade – com Izabel Maior - <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM&t=181s>

Acessibilidade e tecnologia assistiva na Educação - <https://www.youtube.com/watch?v=6GA-tjVgajQ>

O LEdl vai à escola: Ciclo de Palestras sobre Deficiência na Educação – Camila Alves e Mariana Rosa <https://www.youtube.com/watch?v=CxrzXy12l7E&t=5219s>

Contracartilha de acessibilidade - Marco Gavério - <https://www.youtube.com/watch?v=ZgvWotKSxw8&list=PLvdUH0IDua7mIFHg6Uahszax2c1MaAKDi>

Live | Reconfigurando o Corpo e a Sociedade para o Acesso Coletivo | Museu da Inclusão - <https://www.youtube.com/watch?v=S3-IN4vgEpA>

Contracartilha acessibilidade Camila Alves - (49) Contracartilha acessibilidade Camila Alves - YouTube

Texto: O que a Universidade aprende e ensina com as pessoas com Deficiência durante a Pandemia - Autoras Márcia Moraes e Camilla Araújo Alves - https://issuu.com/sbsadvogados/docs/livro_dialogos_sobre_acessibilidade_inclusao_e_dis/s/10767186

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - canal Claudia Lopes Psicologia e Educação - <https://www.youtube.com/watch?v=U09z66IMdSo>

Educação Inclusiva: Acolhimento na escola - Canal Instituto longo - https://www.youtube.com/watch?v=dFdy_GmFTvQ&t=35s

Conversa com Bial – 19/10/2020 – Ativista da Educação Inclusiva lista três estratégias para escolas se adaptarem - <https://globoplay.globo.com/v/9964623/?s=0s>

Conversa com Bial – 19/10/2020 – Mariana Rosa e Rodrigo Mendes defendem os benefícios da Educação Inclusiva - <https://globoplay.globo.com/v/9964620/?s=0s>

Conversa com Bial – 19/10/2020 – Autista e Pedagoga, Caroline Souza fala sobre a Educação Inclusiva - <https://globoplay.globo.com/v/9964616/?s=0s>

Live: Acessibilidade e Desenho Universal na Educação - Provocando o capacitismo: contribuições do DUA - E6 – Prof. Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck - Canal Professor Décio Guimarães - <https://www.youtube.com/watch?v=xFV9m2csXl8>

Live: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM - DUA – Prof. Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck - Canal da Rosemy da Silva Nascimento - <https://www.youtube.com/watch?v=BPINMyJp7OA>

Live: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PRÁTICA EDUCATIVA - DUA – Prof. Dra. Eloisa Barcellos de Lima - Canal da Rosemy da Silva Nascimento - <https://www.youtube.com/watch?v=qrQIG-UQURA&t=57s>

Live: Desenho Universal da Aprendizagem com Ana Paula Zerbato – Prof. Dra. Ana Paula Zerbato - <https://www.youtube.com/watch?v=uti9J4zB48Y>

Desenho Universal na Aprendizagem - Estrutura das Orientações - Canal Assistiva Tecnologia e Educação - https://www.youtube.com/watch?v=_pU7KESfRd0

Referências

ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2002. BARROS, D. M.V. Tecnologias de la Inteligência: gestión de la competencia pedagógica virtual. Madrid: Popular, 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, MEC/SEESP. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis**, 2020, v. 16, n. 2, p. 1, jul., 2022.

BÖCK, G. L. K.. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal: um conceito para todos**. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2016.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author. 2011. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 3 de ago. 2022.

CAST. **Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem versão 2.2**. 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 3 de ago. 2022.

CAVELLUCCI, L. C. B. **Estilos de Aprendizagem**: em busca das diferenças individuais. Editora da UFRGS, p. 10-12, 2003.

COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, L. M. L.; SILVA, S. C.; BECHE, R. C. E. Apresentação. *In: SILVA, S. C.; BECHE, R. C. E.; COSTA, L. M. L. (orgs). **Estudos da Deficiência na Educação**: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado. Florianópolis: Editora UDESC, 2022.*

DINIZ, D. **Modelo Social de deficiência**: a crítica feminista. Brasília: Série Anis, v. 28, Letras Livres, n. 1-8, julho, 2003.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D. SANTOS W. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. *In: Diniz D, Santos W, organizadores. **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres, EdUnB; 2010.*

DINIZ, D. BARBOSA, L.; SANTOS W. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *In: Diniz D. SANTOS, W. organizadores. **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres, EdUnB; 2010.*

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**, p. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.*

GAVÉRIO, M. A. Apontamentos sobre as possibilidades de uma sociologia da deficiência. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, n. 2, p. 579-587, maio/agosto de 2021.

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49–58, 2011.

KITTEL, R. I; SANTOS, R. O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial. *In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, São Carlos. Anais eletrônicos Campinas, Galoá, v. 3, 2018.*

KITTEL, R. I; SANTOS, R. **Facebook**: as ações que jovens com deficiência intelectual realizam na rede social digital à luz dos princípios da autoadvocacia. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LIMA, E. B., FERREIRA, S. M. & LOPES, P. H. **Influências da eugenia na Legislação educacional brasileira**: as produções capacitistas na educação especial. *In: M. Gesser, G. L. K. Böck & P. H. Lopes. (Orgs.). Estudos da Deficiência: Anticapacitismo e Emancipação Social. Curitiba – PR. Editora CRV. 2020.*

MAIOR, I. **A deficiência é a falta de oportunidades de participação em sociedade**. Instituto paradigma, 2022. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/izabel-maior-a>

deficiencia-e-a-falta-de-oportunidade-de-participacao-em-sociedade/. Acesso em: 1 jul. 2022.

MARTINS, B. S. et al. Investigação emancipatória da deficiência em Portugal: desafios e reflexões. In: MORAES, M. et al. **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, 2017.

MELLO, A. G. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. Universal design for learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova York: ONU, 13 dez. 2006.

ROSE, D.H.; MEYER, A. 2002. Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, ASCD, 216p. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Nada sobre nós, sem nós**: Da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SEN, A. Elementos de uma teoria de Direitos Humanos. In: DINIZ D., SANTOS W. (org.). **Deficiência e Direitos Humanos**: desafios e respostas à discriminação. Brasília: LetrasLivres, EdUnB; 2010.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Estilos de aprendizaje. Un modelo de escala de observación docente para el registro de estilo de aprendizaje – REA -. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2301-2317, out./dez, 2019.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheone**: Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 12 jul. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; GONÇALVES MENDES, E. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril/junho, 2018.

ZIMMERMANN N., KITTEL R. **Desenho Universal aplicado à Aprendizagem**: contribuições para o exercício da docência inclusiva. In: VIII Congresso de Educação Básica, 2019, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Secretaria de Educação do Município de Florianópolis. 2019.

CAPÍTULO 3

Planejamento, Práticas e Recursos Pedagógicos com Foco no DUA

*Simone De Mamann Ferreira
Laureane Marília de Lima Costa
Rosângela Kittel*

Introdução

Antes de iniciarmos o último capítulo do livro, gostaríamos de destacar que, nós autoras, percorremos um longo caminho até aqui, encantador e, às vezes, rochoso. Foi desafiador conciliar demandas pessoais, acadêmicas e profissionais durante a escrita de tantos conceitos necessários no fazer pedagógico na escola.

A parceria e cumplicidade construída entre nós três esteve, genuinamente, ancorada no desejo de fomentar a reflexão crítica e o compromisso político com o enfrentamento dos sistemas de opressão. Essa parceria, selada pelo desejo de oferecer uma pequena contribuição em direção à inclusão radical, foi o que nos manteve mobilizadas, engajadas, para chegar até aqui, pois não foi nada fácil.

Neste último capítulo, aprofundamos um pouco mais sobre os princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem/DUA e trouxemos também sobre os pontos de verificação. Destacamos que, estes conteúdos

abordados, subsidiaram a construção de um planejamento com base nos preceitos conceituais percorridos neste livro e do caso ilustrativo apresentado. A relevância deste capítulo reside em conhecermos elementos que irão facilitar a eleição de estratégias adequadas para aplicação do DUA, bem como avaliar as suas práticas. Nesse sentido, os pontos de verificação são fundamentais para o movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Também abordaremos sobre o que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA. Neste tópico, ofereceremos um roteiro que poderá subsidiar um planejamento atento aos princípios e diretrizes do DUA, bem como a adoção dos conceitos abordados ao longo do livro: modelo social da deficiência, interseccionalidade, ética do cuidado, acessibilidade, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e educação inclusiva.

Por fim, você encontrará exemplos de experiências de práticas com base no DUA, com intuito de mostrar a viabilidade de aplicação do DUA e, esperamos, te inspire a adotar seus princípios e diretrizes em sua prática.

Vamos lembrar, querida leitora, o caso ilustrativo já apresentado anteriormente neste livro, para posteriormente, acessar a sugestão de planejamento com base neste caso.

O professor extraordinário com uma prática ordinária

Pedro é professor de português em uma escola pública, atua nesse contexto há 4 anos. Nunca escondeu sua insatisfação frente aos princípios pedagógicos da escola, pois considera que o conteúdo precisa ser memorizado e não necessariamente significado.

- Tem conteúdo para ser passado, não dá para perder tempo com esses modismos de pensar nas necessidades de cada um. Sabe quantos alunos eu tenho?

Então, naquele início de ano, tendo que atender aos indicativos do Projeto Político Pedagógico da escola sobre inclusão, elegeu o livro *Extraordinário* para orientar seu trabalho em uma turma do 7º ano. Imaginou que com a leitura desse título já contemplaria a questão reflexiva sobre o respeito às diferenças. É importante mencionar que a maioria das estudantes estava sem vir para a escola nos últimos tempos, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da covid-19 e, também, ao marasmo no enfrentamento da mesma pelo Brasil, ou seja, são estudantes que em março de 2020 estavam no 5º ano do Ensino Fundamental I, tendo uma professora regente como referência. No retorno às atividades híbridas, em junho de 2021, foi facultado seguir com os estudos de maneira remota e/ou intercalar a presença

em semanas alternadas com turmas reduzidas. Soma-se a isso o fato de que muitas não dispuseram dos recursos tecnológicos básicos e necessários para acompanhar a oferta do ensino online no período pandêmico.

Nessa turma estuda a Maria, que está na escola desde o 1º ano. É assídua, pontual e muito atenta a todas propostas pedagógicas. É participativa e se aborrece se houver conversas paralelas durante a explanação das professoras. É exigente com relação às atividades propostas, não aceita trabalhar conteúdos diferentes daqueles oferecidos à turma. É muito simpática e solícita, está sempre disposta a auxiliar. Maria tem paralisia cerebral, o que lhe confere um andar muito peculiar, seu ponto de equilíbrio é muito diferente das demais pessoas e, às vezes, tem-se a impressão de que ela vai cair..., mas, que nada, ela se desloca com muita rapidez e segurança, produzindo um ruído peculiar, de bater de pé, que já identifica sua passagem. A paralisia cerebral é uma lesão que atinge a área motora, também responsável pela fala, daí a grave afasia de Maria. Sua fala é de difícil compreensão, apesar dos seus esforços, usando gestos e entonação na voz. Ela precisa de apoios específicos para o uso do banheiro, deslocamento e alimentação, por isso tem uma professora auxiliar na turma, que oferece o suporte sempre que necessário. Maria não sabe ler, e não é a única na sala que ainda não desenvolveu essa habilidade.

Foi nesse contexto que o professor Pedro levou para a turma do 7º ano um filme baseado no livro *Extraordinário*,¹² com o objetivo de introduzir o tema e criar envolvimento da turma com reflexões acerca da inclusão. Acontece que o filme era legendado. Maria não conseguia acompanhar a atividade, sentiu-se deslocada, deixada de lado. Levantou da sua carteira, esbarrando em uma colega e outra, foi até o professor para comunicar isso. O professor não entendeu o que ela queria:

- Sente-se. Você está atrapalhando a aula.

Maria insistia. Apontou para a projeção, gesticulava e mobilizou todos seus recursos para comunicar que não conseguia acompanhar a atividade. A esta altura a turma já havia se agitado, entendeu as rogativas da Maria. Alguns colegas se levantaram, foram até o professor para, junto com a professora auxiliar, intermediar a comunicação. O professor, aborrecido, com toda aquela confusão, gritou:

- Silêncio. Todos sentados em seus lugares.

- Professora auxiliar, tire a Maria da sala, leve para a equipe pedagógica ou sala de recursos... ela está atrapalhando a aula.

12 Início da nota de rodapé: O livro *Extraordinário* conta a história de Auggie, um menino de 10 anos de idade que nasceu com uma deformidade genética no rosto. Ele passou por muitas cirurgias ao longo dos anos, o que dificultava seu ingresso na escola, devido às múltiplas internações. Também havia, na família, o medo de que Auggie sofresse preconceito devido à sua aparência. Mas a partir do Ensino Fundamental II, a família de Auggie decide que ele vai frequentar a escola. Fim da nota de rodapé

A professora auxiliar, que era nova na escola, sentiu-se constrangida diante da impositividade do professor e, arrastando Maria, que protestava diante do encaminhamento, saiu da sala de aula.

Já na Sala de Recursos, acompanhada da Supervisora Escolar, Maria não controlava mais sua ansiedade, sinalizava que queria voltar para a sala, queria ver o filme e que conhecia a história, visto que, a mãe havia comprado o livro e ela tinha “lido” nas férias.

Esta narrativa não se encerra aqui, mas é suficiente para ilustrar a importância de conhecermos o perfil das estudantes, suas especificidades e, assim, planejar e escolher estratégias que se aproximem das necessidades de cada uma e de todas. Mas, há muito mais a se considerar na hora do planejamento. A seguir vamos conhecer sobre as barreiras que podem impedir ou dificultar o acesso ao conhecimento e a participação das estudantes nos processos e ambientes educacionais.

Fonte: As autoras. Essa história é baseada em fatos reais, 2022

A seguir, disponibilizamos a você um “Roteiro de Planejamento” com base nas diretrizes e princípios do DUA. Não encare como algo engessado, pois sabemos que o processo de ensinar e aprender não é tão simples e direto. Trata-se de uma proposta organizacional para você pensar o planejamento a partir das premissas do DUA e, assim, orientar e inspirar sua prática pedagógica. O quadro foi organizado e preenchido pelas autoras com base nas informações obtidas no caso ilustrativo “O professor extraordinário com uma prática ordinária”.

Importa destacar que todo planejamento está destinado para alguém, seja no âmbito individual ou coletivo, então considere inicialmente pensar na turma de estudantes a que se destina. Identifique “a diversidade potencial dentro do grupo com respeito ao gênero, à idade, ao tamanho, à etnia, à raça, à língua nativa, aos estilos de aprendizagem e às capacidades de ver, ouvir, movimentar-se, manipular objetos e aprender” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 99).

Leia o roteiro de forma atenta e observe os elementos e etapas presentes, de forma que você possa perceber o uso dos princípios e diretrizes do DUA na construção do planejamento.

Quadro 1: Roteiro de Planejamento:

ROTEIRO DE PLANEJAMENTO	
Identificação: Professor Pedro Disciplina de Português Turma: 7º ano	
Grupo de trabalho colaborativo: Professora de Educação Especial, supervisora escolar e professor de português	
Perfil da turma e desafios percebidos: Estudantes que voltaram da pandemia, após um longo período sem contato sistemático com as atividades escolares, muitos por falta de condições tecnológicas, e sem a mediação de um adulto para orientar os estudos no âmbito domiciliar. Um percentual significativo ainda não sabe ler, dentre eles Maria, que tem paralisia cerebral, outros estão em processo de aquisição da leitura e escrita, outros já sabem ler, mas com baixa fluência. Desafios percebidos: a luminosidade da sala é pouco adequada para criar contrastes que permitam a visualização confortável de uma projeção. Muitos da turma não possuem a velocidade de leitura que uma legenda exige. A organização do mobiliário da sala não favorece a interação entre pares e deslocamentos confortáveis.	
Interesses da turma: Percebe-se que a turma tem senso de justiça, uma vez que se mobilizou para mediar a comunicação entre Maria e o professor. Além de Maria, poderiam haver outros estudantes com interesse na história do filme, o que não foi percebido na avaliação diagnóstica, talvez pelo pouco tempo de convivência com a turma.	
Conceitos a serem trabalhados: Textos verbais, não verbais e mistos. Inclusão.	
Objetivos de aprendizagem: Identificar textos verbais, não verbais e mistos. Diferenciar textos verbais, não verbais e mistos. Produzir textos verbais, não verbais e mistos. Compreender o conceito de inclusão enquanto uma prática que abrange todas as pessoas.	

Fonte: Organizado por Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel, 2022

		
Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender	Conteúdo flexível que não depende de um único sentido (visão, tato, audição)	Interaja com materiais e ferramentas acessíveis
Comentar de modo a reconhecer que apesar do conteúdo poder ser novo para maioria das/os estudantes elas/ es devem se sentir tranquilas/os, pois a aprendizagem é processual. Chamar atenção sobre os diferentes textos de comunicação usados nas aulas: textos escritos, vídeos, imagens, <i>emojis</i>, gestos, entre outros. Mostrar os diferentes textos de comunicação dentro e fora da sala de aula: cartazes, pictogramas, imagens, matérias jornalísticas, placas, entre outros.	Reapresentar o filme com legenda e dublagem. Organizar a sala de aula de forma que esteja adequada (diminuir a luminosidade, prestar atenção para que a projeção não sofra com reflexos). Comentar, para turma, sobre as expressões faciais dos personagens do filme (alternativa para chamar a atenção sobre uma informação visual - Texto não verbal - e suporte para estudantes autistas e cegos).	Atentar-se à apropriação do conceito estudado e não ao modo como a/o estudante vai expressar o que aprendeu Oferecer gravuras que colocadas em ordem sequencial representem o conceito estudado, e assim demonstre o entendimento que a/o estudante alcançou sobre o conteúdo.
	Oferecer a explicação do conteúdo, os conceitos de cada tipo de texto de comunicação, por escrito, além do suporte oral e visual com projeção de tirinhas, charges e cenas.	
	Ilustrar os conceitos com os materiais que as/os estudantes trouxeram da pesquisa pela escola e/ou de casa.	
	Acrescentar variabilidade nos materiais caso necessário: quadrinhos, livros em braile e tinta, livros didáticos, livro ilustrado com relevo, pictograma, entre outros.	

Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência	Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado	Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado
Fornecer <i>feedbacks</i> imediatos sobre os conhecimentos prévios e dos comentários do que foi observado na escola pelas/os estudantes. Dividir a turma em pequenos grupos, distribuir os textos identificados na escola e solicitar que observem e sinalizem características comuns.	Oferecer a possibilidade para que os/as estudantes expliquem cada tipo de texto. Considerar outros idiomas para o caso de estudantes imigrantes.	Permitir que a/o estudante utilize diferentes formas para expressar seu conhecimento, como: pranchas de comunicação alternativa, whatsapp, desenho, teclado virtual, digitação por voz, sintetizador de voz, representação concreta com diferentes materiais (argila, massa de modelar, sucata, entre outros).
Refletir sobre qual o texto que a maior parte das pessoas irá compreender, considerando a variação humana. Promover a colaboração entre os/as estudantes e para isso observar se a disposição do mobiliário da sala de aula favorece o deslocamento de maneira segura e confortável.		Solicitar que as/os estudantes classifiquem diferentes textos nos 3 tipos estudados, removendo aos poucos a disponibilidade de apoio, por exemplo realizar a atividade em grupo e com a ajuda do professor, na sequência, repetir a atividade em grupo sem a ajuda do professor e por fim, repetir a atividade de modo individual.

Crie estratégias para promover a autorregulação	Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência	Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado
Sinalizar para a/o estudante o seu percurso de aprendizagem, valorizando o seu progresso e ampliação de habilidades. Indicar como os diversos textos de comunicação (verbais, não verbais e mistos), podem contribuir e/ou influenciar no cotidiano das/dos estudantes (listas de compras, trocar bilhetes com os colegas, passar “cola” por meio de imagens, criar um código com os emojis do whatsapp etc.). Investigar se em algum momento, ao longo das atividades, alguém não foi contemplado com os apoios oferecidos. Perguntar a cada uma/um se ao longo das atividades, se sentiu incluída/o e/ou excluída/o pelas/os colegas e pelo professor. Dar significado ao conteúdo escolar para o cotidiano da/o estudante incentivando narrativas pessoais que ilustram o conteúdo em estudo.	Fornecer <i>feedbacks</i> imediatos sobre os conhecimentos prévios e dos comentários do que foi observado na escola pelas/os estudantes. Apresentar (o professor) um quadro geral e/ou mapa conceitual com as categorias de cada texto de comunicação, exemplo: verbal (sempre contém palavras escritas ou oralizadas), não verbal (sempre com imagens, gestos, expressões ou postura) ou mistos (com palavras e imagens, gestos). Identificar em outros cenários (no caminho da escola para casa, supermercado, clube, shopping, cinema, praças, entre outros), os diferentes textos de comunicação.	Solicitar aos estudantes que deem <i>feedback</i> sobre o desenvolvimento do seu aprendizado, por exemplo, pedir que eles imaginem o caminho que percorreram desde a 1ª aula até aqui e, na sequência, compartilhe em grupo as novidades, o que não sabiam e agora sabem, compartilhamento oral, por escrito ou imagem, linha do tempo: escrita, falada, desenhada ou colagem de imagens. Organizar a turma em grupos e solicitar que cada grupo produza um texto para cada tipo (verbal, não verbal e misto), com conteúdo relacionado à inclusão. Na sequência, peça que cada grupo aponte qual tipo de texto contempla a maior parte da turma e porquê. Atentar quanto ao uso de recursos variados de acordo com a necessidade e preferência da/o estudante, por exemplo: uso de pictogramas, gravar um áudio, uso de digitação por voz, teclado virtual, entre outros. Para o texto não verbal, pode-se utilizar desenhos, montagem com imagens, representação em argila, entre outros. E no caso do texto misto, exemplos de recursos já mencionados. Orientar para que o grupo selecione um texto que o represente.
		Expor textos selecionados no mural da escola.
		Produzir individualmente um texto de comunicação que seja útil para sua vida: fazer a lista do mercado, bilhete para alguém, rotina de casa, comunicar um desejo ou um desagrado, entre outros.

Finalidade: ter estudantes com propósito e motivação.	Finalidade: ter estudantes engenhosos e bem informados.	Finalidade: ter estudantes estratégicos e com objetivos.
Indique possíveis parcerias que você pode estabelecer com colegas para manter o seu engajamento no estabelecimento de uma prática ética e politicamente comprometida. Supervisão escolar, professora da Educação Especial, profissionais da cozinha (organização do cardápio da merenda e divulgação), secretaria da escola (mural de divulgação dos trabalhos da turma).		

Fonte: Organizado por Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel com base em CAST, 2018; 2022

Audiodescrição: Na primeira coluna as informações: Cabeçalho em verde e cinza com o título na parte superior: "Fornece vários meios de Engajamento". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com pequena parte interna preenchida em verde e as informações ao lado: "Redes Afetivas: O 'por quê' da aprendizagem". Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender. Comentar de modo a reconhecer que apesar do conteúdo poder ser novo para maioria das/os estudantes elas/ es devem se sentir tranquilas/os, pois a aprendizagem é processual. Chamar atenção sobre os diferentes textos de comunicação usados nas aulas: textos escritos, vídeos, imagens, emojis, gestos, entre outros. Mostrar os diferentes textos de comunicação dentro e fora da sala de aula: cartazes, pictogramas, imagens, matérias jornalísticas, placas, entre outros. Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência. Fornecer feedbacks imediatos sobre os conhecimentos prévios e dos comentários do que foi observado na escola pelas/os estudantes. Dividir a turma em pequenos grupos, distribuir os textos identificados na escola e solicitar que observem e sinalizem características comuns. Refletir sobre qual o texto que a maior parte das pessoas irá compreender, considerando a variação humana. Promover a colaboração entre os/as estudantes e para isso observar se a disposição do mobiliário da sala de aula favorece o deslocamento de maneira segura e confortável. Crie estratégias para promover a autorregulação. Sinalizar para a/o estudante o seu percurso de aprendizagem, valorizando o seu progresso e ampliação de habilidades. Indicar como os diversos textos de comunicação (verbais, não verbais e mistos), podem contribuir e/ou influenciar no cotidiano das/dos estudantes (listas de compras, trocar bilhetes com os colegas, passar "cola" por meio de imagens, criar um código com os emojis do whatsapp etc.). Investigar se em algum momento, ao longo das atividades, alguém não foi contemplado com os apoios oferecidos. Perguntar a cada uma/um se ao longo das atividades, se sentiu incluída/o e/ ou excluída/o pelas/os colegas e pelo professor. Dar significado ao conteúdo escolar para o cotidiano da/o estudante incentivando narrativas pessoais que ilustram o conteúdo em estudo. Finalidade: ter estudantes com propósito e motivação.

Na segunda coluna, cabeçalho em roxo e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Representação". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com a parte posterior, acima do cerebelo, preenchida em roxo e as informações ao lado: "Rede de Reconhecimento: O 'O quê' da aprendizagem". Conteúdo flexível que não depende de um único sentido (visão, tato, audição) Reapresentar o filme com legenda e dublagem. Organizar a sala de aula de forma que esteja adequada (diminuir a luminosidade, prestar atenção para que a projeção não sofra com reflexos). Comentar, para turma, sobre as expressões faciais dos personagens do filme (alternativa para chamar a atenção sobre uma informação visual - Texto não verbal - e suporte para estudantes autistas e cegos). Oferecer a explicação do conteúdo, os conceitos de cada tipo de texto de comunicação, por escrito, além do suporte oral e visual com projeção de tirinhas, charges e cenas. Ilustrar os conceitos com os materiais que as/os estudantes trouxeram da pesquisa pela escola e/ ou de casa. Acrescentar variabilidade nos materiais caso necessário: quadrinhos, livros em braille e

tinta, livros didáticos, livro ilustrado com relevo, pictograma, entre outros. Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado. Oferecer a possibilidade para que os/as estudantes expliquem cada tipo de texto. Considerar outros idiomas para o caso de estudantes imigrantes. Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência. Fornecer feedbacks imediatos sobre os conhecimentos prévios e dos comentários do que foi observado na escola pelas/pelos estudantes. Apresentar (o professor) um quadro geral e/ou mapa conceitual com as categorias de cada texto de comunicação, exemplo: verbal (sempre contém palavras escritas ou oralizadas), não verbal (sempre com imagens, gestos, expressões ou postura) ou mistos (com palavras e imagens, gestos). Identificar em outros cenários (no caminho da escola para casa, supermercado, clube, shopping, cinema, praças, entre outros), os diferentes textos de comunicação. Finalidade: ter estudantes engenhosos e bem informados.

Na terceira colunas as informações: Cabeçalho em azul e cinza com o título na parte superior: "Fornecer vários meios de Ação e Expressão". Abaixo, a ilustração de um cérebro cinza de lado com a parte frontal preenchida em azul e as informações ao lado: "Redes Estratégicas: O 'Como' da aprendizagem". Fim da audiodescrição. Interaja com materiais e ferramentas acessíveis Atentar-se à apropriação do conceito estudado e não ao modo como a/o estudante vai expressar o que aprendeu Oferecer gravuras que colocadas em ordem sequencial representem o conceito estudado, e assim demonstre o entendimento que a/o estudante alcançou sobre o conteúdo. Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado. Permitir que a/o estudante utilize diferentes formas para expressar seu conhecimento, como: pranchas de comunicação alternativa, whatsapp, desenho, teclado virtual, digitação por voz, sintetizador de voz, representação concreta com diferentes materiais (argila, massa de modelar, sucata, entre outros). Solicitar que as/os estudantes classifiquem diferentes textos nos 3 tipos estudados, removendo aos poucos a disponibilidade de apoio, por exemplo realizar a atividade em grupo e com a ajuda do professor, na sequência, repetir a atividade em grupo sem a ajuda do professor e por fim, repetir a atividade de modo individual. Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado. Solicitar aos estudantes que deem feedback sobre o desenvolvimento do seu aprendizado, por exemplo, pedir que eles imaginem o caminho que percorreram desde a 1ª aula até aqui e, na sequência, compartilhe em grupo as novidades, o que não sabiam e agora sabem, compartilhamento oral, por escrito ou imagem, linha do tempo: escrita, falada, desenhada ou colagem de imagens. Organizar a turma em grupos e solicitar que cada grupo produza um texto para cada tipo (verbal, não verbal e misto), com conteúdo relacionado à inclusão. Na sequência, peça que cada grupo aponte qual tipo de texto contempla a maior parte da turma e porquê. Atentar quanto ao uso de recursos variados de acordo com a necessidade e preferência da/o estudante, por exemplo: uso de pictogramas, gravar um áudio, uso de digitação por voz, teclado virtual, entre outros. Para o texto não verbal, pode-se utilizar desenhos, montagem com imagens, representação em argila, entre outros. E no caso do texto misto, exemplos de recursos já mencionados. Orientar para que o grupo selecione um texto que o represente. Expor textos selecionados no mural da escola.

Produzir individualmente um texto de comunicação que seja útil para sua vida: fazer a lista do mercado, bilhete para alguém, rotina de casa, comunicar um desejo ou um desagrado, entre outros. Finalidade: ter estudantes estratégicos e com objetivos.

No último quadro o texto: Indique possíveis parcerias que você pode estabelecer com colegas para manter o seu engajamento no estabelecimento de uma prática ética e politicamente comprometida. Supervisão escolar, professora da Educação Especial, profissionais da cozinha (organização do cardápio da merenda e divulgação), secretaria da escola (mural de divulgação dos trabalhos da turma). Fim da audiodescrição.

Observação: para o uso do DUA, na organização do planejamento, precisamos considerar o quadro como um todo e não apenas uma parte dele. A exemplo da coluna do meio que se refere apenas a acessibilidade educacional, a qual costuma, equivocadamente, ser apontada como DUA, reduzindo-o a um único princípio.

3.1 Resgate dos princípios, diretrizes e apresentação dos pontos de verificação do DUA

Nos capítulos anteriores, você pôde ter contato com conceitos importantes para compreensão da deficiência pelo modelo social com base nos Estudos da Deficiência e Estudos Feministas da Deficiência. Também desafiamos você a (re)pensar espaços acessíveis, a necessidade da supressão das diversas barreiras e a urgência em planejar suas aulas a partir da ética do cuidado e no Desenho Universal para Aprendizagem/DUA (DINIZ, 2012; KITTAY, 2011; BÖCK, GESSER; NUERNBERG, 2020, CAST, 2018). Como você pode averiguar, todos os conceitos apresentados até o momento estão interligados, ou seja, tudo que propomos ao longo deste livro, coaduna com os conhecimentos que desejamos que você tenha contato e incorpore no seu cotidiano pessoal e profissional.

Como já trouxemos no capítulo anterior, a história do DUA começou na década de 80. Anteriormente, as pesquisas do Centro de Tecnologia Especial Aplicada/CAST estavam direcionadas à compensação e à ajuda às estudantes com deficiência para que pudessem acessar o currículo geral (CAST, 2011; 2018). Grande engano! Após diversas pesquisas, perceberam que o foco não era a estudante com deficiência e sim os currículos inacessíveis e limitados que não atingiam (e não atingem ainda) as necessidades das estudantes com ou sem deficiência.

Em capítulos anteriores, apresentamos um pouco dos princípios (**engajamento, representação e ação e expressão**), as redes cerebrais (**redes afetivas, redes de reconhecimento e redes estratégicas**) e apontamos as diretrizes do DUA, explicando a você, querida leitora, um pouco de cada elemento do DUA e alguns exemplos que podem ser utilizados em seus contextos escolares.

Figura 1: Princípios, redes cerebrais e diretrizes do DUA:



Fonte: Criação das autoras Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel, 2022.

Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com a palavra “DUA” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com o título “Engajamento/Redes Afetivas” e, à direita, uma tarja com três itens: “1. Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender; 2. Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência; 3. Crie estratégias para promover a autorregulação”. Na linha do meio, uma tarja com o título “Representação/Rede de Reconhecimento” e, à direita, outra tarja com três itens: “1. Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou toque; 2. Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado; 3. Construa significados para gerar novos entendimentos”. Por fim, na linha mais abaixo, o título “Ação e expressão/Redes Estratégicas” e, à direita, uma tarja com três itens: “1. Interaja com materiais e ferramentas acessíveis; 2. Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado; 3. Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado”. Fim da audiodescrição.

Conforme a figura acima, o princípio do **engajamento** se refere **ao porquê** da aprendizagem, ou seja, está relacionado ao significado e impacto que cada conteúdo proposto terá sobre a estudante e está vinculado à **rede afetiva**. O princípio da **representação** se refere à **o que** da aprendizagem, relacionado com o próprio conteúdo que será desenvolvido como suporte teórico para ancorar determinado objetivo de aprendizagem e vinculado à **rede de reconhecimento**. Por fim, o princípio da **ação e expressão**, **o como** da aprendizagem que está relacionado à expressão da estudante sobre o seu aprendizado, seu processo, sua compreensão (CAST 2011; 2018; BÖCK, 2019), vinculado à **rede estratégica**.

Lembramos que as diretrizes estão conectadas a cada princípio, conforme indicamos anteriormente:

Princípio 1 - **Engajamento**: desperte entusiasmo e curiosidade para aprender; ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência e crie estratégias para promover a autorregulação (CAST, 2018).

Princípio 2 - **Representação**: interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou toque, comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado e construa significados para gerar novos entendimentos (CAST, 2018).

Princípio 3 - **Ação e Expressão**: interaja com materiais e ferramentas acessíveis, componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado e desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado (CAST, 2018).

Lembramos que o princípio do **engajamento** foi colocado em primeiro lugar pela equipe do CAST, com base em suas pesquisas junto a educadoras, que destacaram a sua relevância no processo da aprendizagem. Você pode achar estranho que iniciemos a explanação com a diretriz 7, que faz parte do princípio 1 do engajamento, mas salientamos que, no *site* do CAST (2018), não foi modificada a organização da numeração, por isso, seguimos o que está indicado lá.

Vinculado ao princípio 1, do **engajamento**, a diretriz 7 “desperte entusiasmo e curiosidade para aprender”, indica que aquelas “Informações que não são atendidas, que não envolvem a cognição dos alunos, são de fato inacessíveis” (CAST, 2018). Neste sentido, é importante que a professora disponibilize uma variedade de estratégias para atrair a atenção da estudante, frente à diversidade de interesses e o que desperta a curiosidade de cada uma, à medida que estas vão desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades.

A diretriz 8, “**ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência**”, vincula-se à forma como as estudantes regulam sua atenção e afetividade quando motivadas, para que consigam sustentar seus esforços e a concentração necessários que o processo de aprendizagem irá exigir de cada uma. Salientamos a necessidade de desenvolver habilidades individuais de autorregulação e determinação, sendo importante que a professora ofereça “(...) opções que possam igualar a acessibilidade, apoiando os alunos que diferem em motivação inicial, habilidades de autorregulação etc.” (CAST, 2018).

A diretriz 9, “**crie estratégias para promover a autorregulação**”, coloca a necessidade do ambiente auxiliar na regulação das emoções e motivações das estudantes. É importante que tais habilidades sejam abordadas explicitamente e não deixadas à parte, ou seja, invisíveis e/ou inacessíveis. Quando a autorregulação é trazida de forma explicitada pelas docentes por meio da aplicação dos princípios do DUA, estas terão mais êxito em seu trabalho em sala de aula junto às estudantes, ampliando o envolvimento e afeto destas.

Atenção: você notou que engajar ou motivar as estudantes não se confunde com convencê-las a fazer o que nós queremos, custe o que custar? Engajar é encontrar elementos que façam sentido para a outra pessoa e apoiá-la a não desistir disso. Nem de longe, o engajamento significa manipulação ou alienação, beleza?

No princípio 2, da **representação**, a diretriz 1 “**interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou toque**”, torna-se necessário o destaque nas seguintes indicações: “1) fornecer as mesmas informações por meio de diferentes modalidades (por exemplo, por meio da visão, audição ou toque); 2) fornecer informações em um formato que permita ajuste pelo usuário (por exemplo, texto que pode ser ampliado, sons que podem ser amplificados)” (CAST, 2018). Nesse sentido, amplia-se o “leque” de possibilidade das representações das informações e, conseqüentemente, acessíveis às estudantes.

A diretriz 2, “**comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado**”, indica a possibilidade de diferentes formas de representação, que podem ser linguísticas ou não linguísticas. A apresentação da informação em uma única forma de representação gera confusão e não atinge o objetivo proposto. “Uma estratégia instrucional importante é garantir que representações alternativas sejam fornecidas não apenas para acessibilidade, mas para clareza e compreensão por todos os alunos” (CAST, 2018).

A diretriz 3, “**construa significados para gerar novos entendimentos**”, está no sentido de dar suporte e ensinar as estudantes a transformar as informações acessíveis em um novo conhecimento a ser utilizado, o que se considera um processo ativo. Isso depende das habilidades no processamento das informações ativas: “como atendimento seletivo, integração de novas informações com conhecimento prévio, categorização estratégica e memorização ativa” (CAST, 2018) e adequação da informação por meio da garantia curricular e metodológica instrucional.

Vinculado ao princípio 3, da **ação e expressão**, a diretriz 4, “**interaja com materiais e ferramentas acessíveis**” aborda a importância da disponibilização de uma diversidade de materiais para que as estudantes possam manusear e encontrar o que mais se adequa a elas. O uso de tecnologias assistivas também permite que estudantes com deficiência possam expressar o que sabem, navegando por diversas interfaces, e também com uso de teclados, sintetizadores de voz, leitores de telas, entre outras que estejam adequados a necessidade de cada uma.

A diretriz 5, “**componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado**” amplia formas de ação e expressão que devam se adequar a cada estudante e/ou as suas formas de comunicação. Torna-se imprescindível que forneçam “(...) modalidades alter-

nativas de expressão, tanto ao nível do campo de jogo entre os alunos como para permitir que o aluno expresse adequadamente (ou facilmente) conhecimentos, ideias e conceitos no ambiente de aprendizagem” (CAST, 2018).

E na diretriz 6, “**desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado**”, está atrelada às chamadas “funções executivas” que auxiliam o sujeito na superação de reações impulsivas a curto prazo e consiga definir metas a longo prazo. Também permite que as estudantes acompanhem seu progresso e a modificação de estratégias, com intuito de aproveitar o ambiente disponibilizado. A expansão da capacidade executiva, indicada no DUA seria de duas maneiras: “1) Por apoios de habilidades de nível inferior, para que eles exijam menos processamento executivo; e 2) Por apoios de alto nível de habilidades executivas e estratégias para que eles sejam mais eficazes e desenvolvidos” (CAST, 2018).

Até aqui, querida leitora, você pôde acessar e compreender como cada diretriz perpassa cada princípio do DUA. Lembramos que as diretrizes não são uma “prescrição”, mas um conjunto de estratégias para orientar a superação de barreiras de currículos inacessíveis. Conforme indicado pela equipe do CAST: “É ideal que as diretrizes sejam usadas para avaliar e planejar metas, métodos, materiais e avaliações com a finalidade de criar um ambiente de aprendizagem totalmente acessível para todos” (CAST, 2018).

Lembramos que os princípios se organizam em diretrizes e cada diretriz possui “pontos de verificação”, os quais fornecem sugestões mais detalhadas para aplicabilidade. Vamos conhecer sobre os pontos de verificação, quais são e alguns exemplos para sua aplicabilidade?

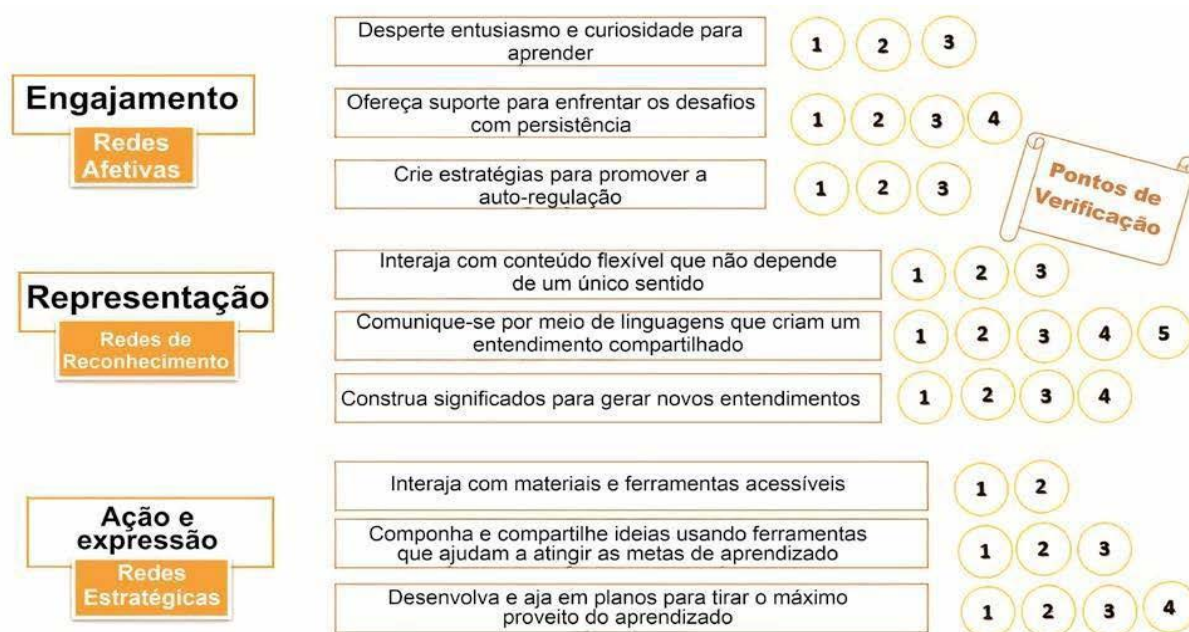
Figura 2: Organização dos princípios, diretrizes e pontos de verificação



Audiodescrição: Esquema em branco e laranja e letras pretas e brancas. À esquerda, uma tarja laranja e vertical com a palavra “DUA” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com o título “Engajamento/Redes Afetivas”. À direita, uma tarja laranja com a informação “3 Diretrizes” e mais a direita, outra tarja com a informação “10 Pontos de Verificação”. Na linha do meio, uma tarja com o título “Representação/Rede de Reconhecimento”. À direita, uma tarja laranja com a informação “3 Diretrizes” e mais a direita, outra tarja com a informação “12 Pontos de Verificação”. Na linha de baixo, uma tarja com o título “Ação e expressão/Redes Estratégicas”. À direita, uma tarja laranja com a informação “3 Diretrizes” e mais à direita, outra tarja com a informação “9 Pontos de Verificação”. Fim da audiodescrição.

Como podemos visualizar na imagem acima, são 3 princípios, que se dividem em 9 diretrizes (3 diretrizes para cada princípio) e estas diretrizes somam-se num total de 31 pontos de verificação, distribuídas entre as diretrizes. Vejam a imagem na próxima página como fica esta distribuição.

Figura 3: Distribuição das diretrizes e pontos de verificação



Fonte: Criação das autoras Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel, 2022.

Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. Na parte superior, à esquerda, uma tarja com o título “Engajamento/Redes Afetivas”. À direita, tarjas com as três diretrizes: na primeira, “Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação; na segunda, “Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência” e, ao lado, quatro círculos numerados com 1, 2, 3 e 4 pontos de verificação; na terceira, “Crie estratégias para promover a autorregulação” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação. Logo abaixo, à esquerda, uma tarja com o título “Representação/Rede de Reconhecimento”. À direita, tarjas com as três diretrizes: na primeira, “Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação; na segunda, “Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado” e, ao lado, cinco círculos numerados com 1, 2, 3, 4 e 5 pontos de verificação; na terceira, “Construa significados para gerar novos entendimentos” e, ao lado, quatro

círculos numerados com 1, 2, 3 e 4 pontos de verificação. Na parte inferior, à esquerda, uma tarja com o título “Ação e expressão/Redes Estratégicas”. À direita, tarjas com outras três diretrizes: na primeira, “Interaja com materiais e ferramentas acessíveis” e, ao lado, dois círculos numerados com 1 e 2 pontos de verificação; na segunda, “Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado” e, ao lado, três círculos numerados com 1, 2 e 3 pontos de verificação; na terceira, “Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado” e, ao lado, quatro círculos numerados com 1, 2, 3 e 4 pontos de verificação. Fim da audiodescrição.

Estes pontos de verificação, conforme já mencionado, fornecem sugestões mais detalhadas para aplicabilidade dos princípios e diretrizes do DUA. Vamos conhecer um pouco de cada um deles?

Figura 4: Organização do princípio do Engajamento, diretrizes e pontos de verificação



Fonte: Criação das autoras Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel, 2022.

Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com o princípio “Engajamento” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com a diretriz “Desperte entusiasmo e curiosidade para aprender” e, à direita, três flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Otimizar a escolha individual e a autonomia; 2. Otimizar relevância, valor e autenticidade; 3. Minimizar ameaças e distrações”. Na linha do meio, uma tarja com a diretriz “Ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência” e, à direita, quatro flechas indicam os pontos de verificação: “1. Aumentar a relevância de metas e objetivos; 2. Variar as demandas e recursos para otimizar o desafio; 3. Promover a colaboração e a comunidade; 4. Aumentar o feedback orientado ao domínio”. Por fim, na linha seguinte, há uma tarja com a diretriz “Crie estratégias para promover a autorregulação” e, à direita, três flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação; 2. Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento; 3. Desenvolver autoavaliação e reflexão”. Fim da audiodescrição.

O princípio do **engajamento**, composto por 3 diretrizes (7, 8 e 9) se subdivide em 10 pontos de verificação que veremos logo abaixo, seguindo a lógica das diretrizes, como mostramos na imagem acima.

Na diretriz 7 (**desperte entusiasmo e curiosidade para aprender**), é composta por 3 pontos de verificação, que veremos a seguir.

O ponto de verificação 7.1 - **Otimizar a escolha individual e a autonomia**. Indica-se a necessidade de ofertar opções de como e de que forma o objetivo de aprendizagem pode ser alcançado. Assim como quanto à indicação de materiais disponíveis e de que forma as estudantes são incentivadas em sua autonomia de escolhas e como são motivadas a isso. Alguns exemplos para sua implementação: o nível inferido a um determinado desafio; quais os contextos e conteúdos utilizados para avaliação das habilidades; envolvimento das estudantes na definição de suas metas pessoais; permissão para que as estudantes participem de projetos de sala de aula; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 7.2 - **Otimizar relevância, valor e autenticidade**. Geralmente as pessoas sentem-se envolvidas por informações relevantes de acordo com seus interesses e objetivos individuais. Os objetivos instrucionais precisam estar em consonância com planejamentos organizados para determinados fins de ensino e que envolvam atividades autênticas e significativas, ou seja, que atendam questões específicas da estudante. Porém, sabemos que nem todas as atividades ou informações repassadas serão igualmente relevantes ou de mesmo valor para todos os estudantes, por isso a necessidade de apresentar opções que "(...) otimizem o que é relevante, valioso e significativo para o aluno" (CAST, 2011; 2018). Alguns exemplos para sua implementação: variabilidade nas atividades e nas fontes de informação adequadas à idade, habilidades, aspectos culturais, aos diferentes grupos etc.; apresentar tarefas que envolvam a participação ativa das estudantes e permitam explorar, experimentar, imaginar, avaliar, autorrefletir e na resolução de problemas; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 7.3 - **Minimizar ameaças e distrações**. Indica-se a necessidade da (re)organização de espaços seguros, com mínimo de distrações possíveis para que as estudantes possam focar sua atenção e concentrar-se no que for proposto. Desta forma, se sentirão seguras para que o processo de aprendizagem seja significativo. Nesse sentido, faz-se necessário observar as necessidades básicas das estudantes a serem atendidas. Alguns exemplos para sua implementação: criar um ambiente de sala de aula de compartilhamento; variabilidade quanto ao nível de organização dos tempos na sala de aula e previsibilidade das atividades; variação no nível de estimulação sensorial; envolvimento de todas nas discussões em sala de aula, entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 8 (**ofereça suporte para enfrentar os desafios com persistência**), é composta por 4 pontos de verificação que veremos a seguir.

O ponto de verificação 8.1 - **Aumentar a relevância de metas e objetivos**.

Aponta-se para a sustentação de uma prática sistemática no processo de engajamento e permanência dos interesses das estudantes. Faz-se necessário o uso de apoios e construção de “lembretes” regulares para que estas possam recordar-se do objetivo inicial e manter o foco e concentração com intuito de alcançá-lo. Alguns exemplos para sua implementação: solicitar que as estudantes reafirmem o objetivo proposto; exibir a meta de várias maneiras e a divisão de acordo com o objetivo sugerido; envolver as estudantes nas discussões de avaliação de acordo com seus interesses e contextos culturais; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 8.2 - **Variar as demandas e recursos para otimizar o desafio**. “Os alunos variam não apenas em seus talentos e habilidades, mas também nos tipos de desafios que os motivam a fazer seu melhor trabalho” (CAST, 2018). Esta afirmação reflete que todos os estudantes precisam ser instigados de maneiras diversificadas, com recursos apropriados e possíveis para conclusão das tarefas de forma bem-sucedida e as motive frente aos desafios propostos. Alguns exemplos para sua implementação: diferenciação no grau de dificuldade das atividades e de que forma podem ser concluídas; variar as opções de recursos e ferramentas, entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 8.3 - **Promover a colaboração e a comunidade**. Indica-se a importância de (re)organizar espaços que oportunizem agrupamentos flexíveis e cooperativos entre pares, servindo como apoio e aumentando o engajamento das estudantes. Além disso, é necessário “proporcionar oportunidades para aprender a trabalhar mais eficazmente com os outros” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: criação de grupos cooperativos de aprendizagem com metas, papéis e responsabilidades; organização de programas escolares de apoio; ajuda mútua entre professoras e/ou estudantes; aproximar as estudantes envolvidas em atividades em comum, entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 8.4 - **Aumentar o feedback orientado ao domínio**. “A avaliação é mais produtiva para manter o engajamento quando o feedback é relevante, construtivo, acessível, consequente e oportuno” (CAST 2011 e 2018). Existe a necessidade de (re)pensar feedbacks que gerem competições e frustrações. Quando os *feedbacks* são ofertados de maneira que estimulem as estudantes positivamente, no sentido de orientá-las para práticas de aprendizagem bem-sucedidas, estas permanecerão motivadas em todo o processo. Alguns exemplos para sua implementação: realizar comen-

tários que incentivem e estimulem o desenvolvimento da autoconsciência e encorajamento; ofertar recursos de apoio e estratégias frente aos desafios; realizar feedbacks constantes e oportunos, de forma a incentivar o esforço da estudante, entre outros (CAST, 2018).

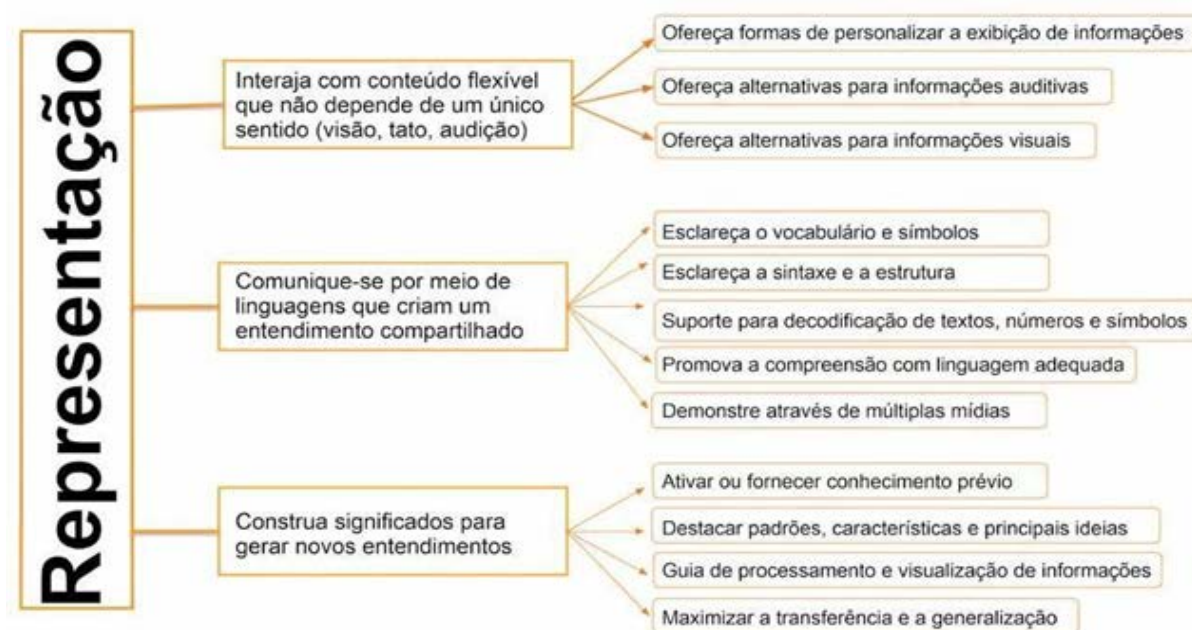
Na diretriz 9 (**Crie estratégias para promover a autorregulação**), é composta por 3 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

No ponto de verificação 9.1 - **Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação**. A autorregulação da estudante perpassa pelo seu conhecimento pessoal, ou seja, o que ela considera motivador, intrínseco ou extrínseco. “Para conseguir isso, os alunos precisam ser capazes de definir metas pessoais que podem ser alcançadas realisticamente, bem como promover crenças positivas de que seus objetivos podem ser atingidos” (CAST, 2018). Nesse caso, é importante controlar a ansiedade e a frustração enquanto as estudantes estão em busca para atingir os objetivos. Alguns exemplos para sua implementação: ofertar avisos, lembretes, guias, resumos, listas, entre outros apoios, para redução de ansiedade e frustrações que possam surgir; incentivar as estudantes que reflitam sobre seus esforços; apoio de recursos humanos que auxiliem quando a estudante necessitar e levem em conta pontos fortes e fracos, incentivando-as durante o processo de aprendizagem, entre outros (CAST, 2018).

No ponto de verificação 9.2 - **Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento**. Aponta-se a necessidade de fornecer apoios para desenvolvimento de habilidades da autorregulação da estudante em sala de aula. “Esses apoios devem fornecer alternativas suficientes para enfrentar o desafio das diferenças individuais nos tipos de estratégias que podem ser bem sucedidas e na independência com que podem ser aplicadas” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: o uso de situações reais ou irreais para ampliar as habilidades para enfrentamento e auxiliar na autorregulação, gerenciamentos das frustrações; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 9.3 - **Desenvolver autoavaliação e reflexão**. Recomenda-se a necessidade da estudante em saber como monitorar suas emoções e desenvolver a autorregulação. O reconhecimento do seu progresso é a peça chave para ampliar a sua motivação, por isso a necessidade de oferecer vários modelos e técnicas de autoavaliação, com intuito de que a estudante possa perceber com mais precisão e escolher com qual ela mais se identifica. Alguns exemplos para sua implementação: oferta de apoios alternativos para apoio do progresso da estudante de forma que fique compreensível a ela; entre outros (CAST, 2018).

Figura 5: Organização do princípio da Representação, diretrizes e pontos de verificação



Fonte: Criação das autoras Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel, 2022

Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com o princípio “Representação” em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com a diretriz “Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido (visão, audição, movimento ou toque)” e, à direita, três flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Ofereça formas de personalizar a exibição de informações; 2. Ofereça alternativas para informações auditivas; 3. Ofereça alternativas para informações visuais”. Na linha do meio, uma tarja com a diretriz “Comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado” e, à direita, cinco flechas indicam os pontos de verificação: “1. Esclareça o vocabulário e símbolos; 2. Esclareça a sintaxe e a estrutura; 3. Suporte para decodificação de textos, número e símbolos; 4. Promova a compreensão com linguagem adequada; 5. Demonstre através de múltiplas mídias”. Por fim, na linha mais abaixo, uma tarja com a diretriz “Construa significados para gerar novos entendimentos” e, à direita, quatro flechas apontam para os pontos de verificação: “1. Ativar ou fornecer conhecimento prévio; 2. Destacar padrões, características e principais ideias; 3. Guia de processamento e visualização de informações; 4. Maximizar a transferência e a generalização”. Fim da audiodescrição.

O princípio da **representação**, composto por 3 diretrizes (1, 2 e 3) se subdivide em 12 pontos de verificação que veremos logo abaixo, seguindo a lógica das diretrizes, como mostramos na imagem acima.

Na diretriz 1 (**Interaja com conteúdo flexível que não depende de um único sentido, como visão, audição, movimento ou tato**), é composta por 4 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

No ponto de verificação 1.1 - **Ofereça formas de personalizar a exibição de informações**. Oferta de materiais variados, conforme indicado no site do CAST: “Em materiais impressos, a exibição de informações é fixa e

permanente. Em materiais digitais devidamente preparados, a exibição da mesma informação é muito maleável e personalizável” (CAST, 2018). Neste ponto, indica-se que professoras e estudantes devem trabalhar e escolher juntas, quais os melhores recursos conforme as necessidades de aprendizagem e maior acessibilidade. Alguns exemplos indicados para sua implementação: a exibição de informações em formatos flexíveis (tamanho de textos, imagens, cor usada, volume e/ou tipo de som, vídeos, entre outros) para as estudantes; contrastes variados em plano de fundo e imagens; tipo de fonte utilizada em materiais impressos; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 1.2 - **Ofereça alternativas para informações auditivas**. Expõe a importância do som para transmissão de informações, emoções e significados, porém indica que não é a única forma ou igualmente acessível à todas estudantes, como as pessoas com deficiência auditiva ou àquelas que precisam de um tempo maior para processamento de informações. Diversas opções devem ser apresentadas, incluindo no formato auditivo. Alguns exemplos para sua implementação: uso de legendas, conversores de voz para textos, diagramas visuais, gráficos; ofertar a LIBRAS, audiodescrição; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 1.3 - **Ofereça alternativas para informações visuais**. A variabilidade de alternativas visuais para transmissão de informações, como imagens, gráficos, animações, vídeos, entre outros, são bons exemplos de recursos a serem ofertados. Porém, é necessário que a professora esteja atenta às necessidades das estudantes, pois nem todas acessam por meio visual, como as pessoas com deficiência visual. “Para assegurar que todos os alunos tenham igual acesso à informação, é essencial fornecer alternativas não-visuais” (CAST, 2011; 2018). Alguns exemplos para sua implementação: fornecer descrições textuais e faladas para imagens, gráficos, vídeos, animações etc.; uso de recursos táteis; uso de pistas auditivas para conceitos chave sobre as informações visuais; uso de conversores de voz; entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 2 (**comunique-se por meio de linguagens que criam um entendimento compartilhado**), é composta por 5 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 2.1 - **Esclareça o vocabulário e símbolos**. Aponta-se a necessidade de esclarecimento dos elementos semânticos da informação a ser apresentada, ou seja, palavras, símbolos, números e ícones. Sabe-se que as estudantes diferenciam nos seus entendimentos, línguas e conhecimentos lexicais. “Para garantir a acessibilidade para todos, vocabulário chave, rótulos, ícones e símbolos devem estar vinculados ou associados a representações alternativas de seu significado” (CAST, 2018).

Alguns exemplos para sua implementação: auxiliar a conexão das estudantes com seu conhecimento prévio por meio de vocabulário e símbolos; ofertar textos alternativos vinculados a símbolos gráficos; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 2.2 - **Esclareça a sintaxe e a estrutura**. Uso de elementos com significado únicos, que combinados, criam novos significados, como no caso de palavras e números, que podem estar articulados em equações matemáticas ou estruturas textuais. “Para assegurar que todos os alunos tenham igual acesso à informação, forneça representações alternativas que esclareçam ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre elementos de significado” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: esclarecimentos de sintaxes ou estruturas desconhecidas vinculadas a linguagens, fórmulas matemáticas, ilustrações etc.; conectar a estruturas previamente aprendidas pelas estudantes; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 2.3 – **Suporte para decodificação de texto, números e símbolos**. Necessidade em oferecer suporte as estudantes para a decodificação fluente das palavras, números ou símbolos. Sabemos que isso requer prática e nem todas conseguirão significar e compreender em sua totalidade, por isso a necessidade da exposição consistente das estudantes aos símbolos. Nesse sentido, “(...) é importante fornecer opções que reduzam as barreiras que a descodificação aumenta para os alunos que não são familiares ou não são fluentes com os símbolos” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: permitir uso de leitores de textos com gravação de voz humana; acesso a múltiplas formas de representações de numeração (fórmulas, problemas etc.); entre outros (CAST, 2018).

No ponto de verificação 2.4 - **Promova a compreensão com linguagem adequada**. Oferecer alternativas linguísticas, como no caso da LIBRAS ou o uso de outras línguas, oportunizando a acessibilidade da informação e vocabulário. Desta forma, amplia-se para um ambiente com múltiplas linguagens, desconstruindo a ideia de um espaço hegemônico monolíngue e que não promove a compreensão de todas. Alguns exemplos para sua implementação: as informações devem ser organizadas nas múltiplas linguagens existentes em uma determinada turma (português, LIBRAS, entre outras); uso de palavras-chave de conceitos e pronúncias; uso de ferramentas de tradução eletrônica ou *links* para glossários multilíngues; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 2.5 - **Demonstre através de múltiplas mídias**. Majoritariamente existe o domínio no uso de textos em materiais utilizados em sala de aula para visualização e repasse de informações. Isso acaba limitando o conteúdo e não atinge as estudantes que não compreendem apenas com o contato com textos, mas no uso de outros materiais e apoios. Alguns exemplos para sua implementação: apresentação dos conceitos-chave com

outras formas de representação simbólica (equações matemáticas) ou alternativas (ilustrações, danças, tabelas, modelo, entre outros); ampliar o contato com as múltiplas mídias; entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 3 (**construa significados para gerar novos entendimentos**), é composta por 4 pontos de verificação, e veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 3.1 - **Ativar ou fornecer conhecimento prévio**. O conhecimento prévio da estudante é mais propício de ser estimulado diante da apresentação de novas informações em formato acessível e transmitida com intuito de apoiar a compreensão das estudantes para aquisição de novos conhecimentos. Alguns exemplos para sua implementação: vinculação entre conhecimentos prévios aos novos conhecimentos, que pode ser com uso de imagens, ancoragem de conceitos com exemplos e analogias; uso de mapas conceituais, ensino de estratégias; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 3.2 - **Destacar padrões, características e principais ideias**. Sabe-se que nas diversas turmas, existem estudantes que apresentam maior autonomia (experiência) e outras que demandam maior atenção, quanto à rapidez e perspicácia na seleção de informações que sejam mais ou menos relevantes à sua aprendizagem. Nesse viés, torna-se necessário que a professora esteja atenta a tornar as informações mais acessíveis para as estudantes que precisem de sua mediação. Alguns exemplos para sua implementação: enfatizar elementos-chave em textos, gráficos, tabelas, fórmulas etc.; destaque nas habilidades já adquiridas das estudantes para resolução de problemas; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 3.3 - **Processamento e visualização de informações**. Neste ponto, mostra-se a forma como a estudante fará uso de estratégias e habilidades mentais para trabalhar o seu processamento de informações para transformá-lo em conhecimento adquirido. Nessa direção, é permitido que a estudante selecione e manipule a informação de forma resumida, categorizada, priorizada, contextualizada e lembrada para que a auxilie em suas habilidades quanto ao uso de diversas estratégias. Alguns exemplos para sua implementação: dar opções de modelos organizacionais (tabelas, mapas conceituais, entre outros) relacionando etapas a serem seguidas; trabalhar de forma sequencial e em etapas; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 3.4 - **Maximizar a transferência e a generalização**. É imprescindível que as estudantes sejam estimuladas a generalizar e transferir suas aprendizagens para novos contextos, com alicerces necessários a todas para ampliar as múltiplas representações e utilizem em novas situações. Alguns exemplos para sua implementação: uso de listas de verificação, múltiplos organizadores (agendas, notas) e lembretes eletrônicos; uso de mapas conceituais, apoio de anotações (desenhos, imagens, textuais etc.)

para conexão entre conhecimento prévio e conhecimento adquirido; entre outros (CAST, 2018).

Figura 6: Organização do princípio da Ação e Expressão, diretrizes e pontos de verificação



Fonte: Criação das autoras Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel, 2022

Audiodescrição: Esquema com fundo branco, contorno em linhas laranjas e letras pretas. À esquerda, uma tarja vertical com o princípio "Ação e expressão" em letras grandes. À direita, traços conectam-se a três linhas de informações, uma acima da outra. Na linha de cima, uma tarja com a diretriz "Interaja com materiais e ferramentas acessíveis" e, à direita, duas flechas apontam para os pontos de verificação: "1. Variar os métodos de resposta e navegação; 2. Dar acesso a ferramentas e tecnologias assistivas". Na linha do meio, uma tarja com a diretriz "Componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado" e, à direita, três flechas indicam os pontos de verificação: "1. Fornecer vários meios de comunicação; 2. Fornecer ferramentas para construção e composição; 3. Criar fluências com níveis graduados de apoio". Por fim, na linha mais abaixo, uma tarja com a diretriz "Desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito de aprendizado" e, à direita, quatro flechas apontam para os pontos de verificação: "1. Orientar o estabelecimento de metas apropriadas; 2. Apoiar o desenvolvimento de estratégias; 3. Facilitar o gerenciamento de informações e recursos; 4. Manter constante acompanhamento dos progressos". Fim da audiodescrição.

O princípio da **ação e expressão**, composto por 3 diretrizes (4, 5 e 6) se subdivide em 9 pontos de verificação que veremos logo abaixo, seguindo a lógica das diretrizes, como mostramos na imagem acima.

Na diretriz 4 (**interaja com materiais e ferramentas acessíveis**), é composta por 2 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

No ponto de verificação 4.1 - **Variar os métodos de resposta e navegação**. A importância da professora em possibilitar oportunidades e variabilidade de métodos de resposta e navegação para as estudantes, corrobora com que o CAST indica: "Para reduzir as barreiras à aprendizagem que seriam introduzidas pelas tarefas que exigem habilidades motoras, de-

ve-se fornecer meios alternativos de resposta, seleção e composição” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: uso de alternativas físicas de seleção de conteúdos (canetas marca texto, lápis, alternativas com uso de *mouse* no computador etc.); alternativas no uso de recursos manuais, por voz, teclado, *joystick*; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 4.2 - **Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas**. Para além da oferta de diversas ferramentas e de tecnologia assistiva, de acordo com a necessidade da estudante, é imprescindível dar um suporte eficaz para uso de tais recursos com objetivo de qualificar o processo de aprendizagem. Várias estudantes necessitam de apoio para transitar em ambientes físicos e realizar atividades propostas dentro do seu ritmo. Diante disso, o intuito é proporcionar sua participação plena em sala de aula e demais espaços. Alguns exemplos para sua implementação: comandos diversos no uso de teclados alternativos para ação do *mouse*; digitalização por outras formas que não seja pelo teclado; uso de *softwares* específicos para cada estudante de acordo com a sua necessidade; entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 5 (**componha e compartilhe ideias usando ferramentas que ajudam a atingir as metas de aprendizado**) é composta por 3 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 5.1 - **Fornecer vários meios de comunicação**. Indica-se que a professora oportunize a oferta de várias alternativas de comunicação e expressão às estudantes, com intuito de desenvolver meios específicos para comunicar-se e redução de barreiras nesta área. Alguns exemplos para sua implementação: oferta de textos, fala, desenhos, ilustrações, filmes, músicas etc.... para composição de diversos meios de expressão; uso de ferramentas em mídias como bate papos, fóruns de discussão, história em quadrinhos; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 5.2 - **Fornecer várias ferramentas para construção e composição**. Uso variado de ferramentas, que podem ou não se combinar, com objetivo de ajudar as estudantes a qualificar suas habilidades e atender as demandas das tarefas a serem cumpridas. Vale salientar que, esta variabilidade precisa concentrar-se na preparação das estudantes para o seu futuro, ampliar gama de conceitos e métodos de ensino, auxiliar as estudantes a expressar seu conhecimento (avaliação) e sentirem-se seguras para isso. Alguns exemplos para sua implementação: oferta de corretores ortográficos, ditado humano, gravações, calculadoras, uso de teias de histórias e materiais concretos para trabalho com diversas disciplinas; oferecer materiais concretos e manipuláveis como apoio; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 5.3 - **Criar fluências com níveis graduados de apoio para prática e desempenho**. Desenvolvimento pelas estudantes de

variadas fluências, ou seja, audiovisuais, leituras, entre outras que as apoiem no desenvolvimento da autonomia. “A fluência também é construída por meio de muitas oportunidades de desempenho, seja sob a forma de um ensaio ou uma produção dramática. Desempenho ajuda os alunos, porque lhes permite sintetizar a sua aprendizagem de forma pessoalmente relevante” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: ofertar abordagens diversas para motivar, orientar, dar *feedbacks* ou informar as estudantes; modelos diferenciados que demonstrem resultados com uso de diferentes perspectivas; entre outros (CAST, 2018).

Na diretriz 6 (**desenvolva e aja em planos para tirar o máximo proveito do aprendizado**) é composta por 4 pontos de verificação, que veremos logo a seguir.

O ponto de verificação 6.1 - **Orientar o estabelecimento de metas apropriadas**. Aponta-se que “(...) é importante que os alunos desenvolvam a habilidade de definição de metas eficazes. A estrutura DUA incorpora apoios graduados para aprender a definir metas pessoais que são desafiadoras e realistas” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: oferecer instruções e apoios para verificar questões de esforço, recursos e dificuldades a serem amenizadas; expor em algum local da sala de aula metas, objetivos e horários para auxiliar as estudantes; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 6.2 - **Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias**. A partir de metas estabelecidas, é necessário um planejamento de estratégias, incluindo recursos diversos, para que as estudantes possam conceber formas de alcançá-las e se envolvam na tomada de decisões individualizadas, juntamente com adultos e/ou outras estudantes. Alguns exemplos para sua implementação: proporcionar momentos para “parar e pensar” de que forma agir, estimulando o planejamento prévio; planejamento de projetos para entender o problema, decidir prioridades, seguir sequências e organização de etapas; entre outros (CAST, 2018).

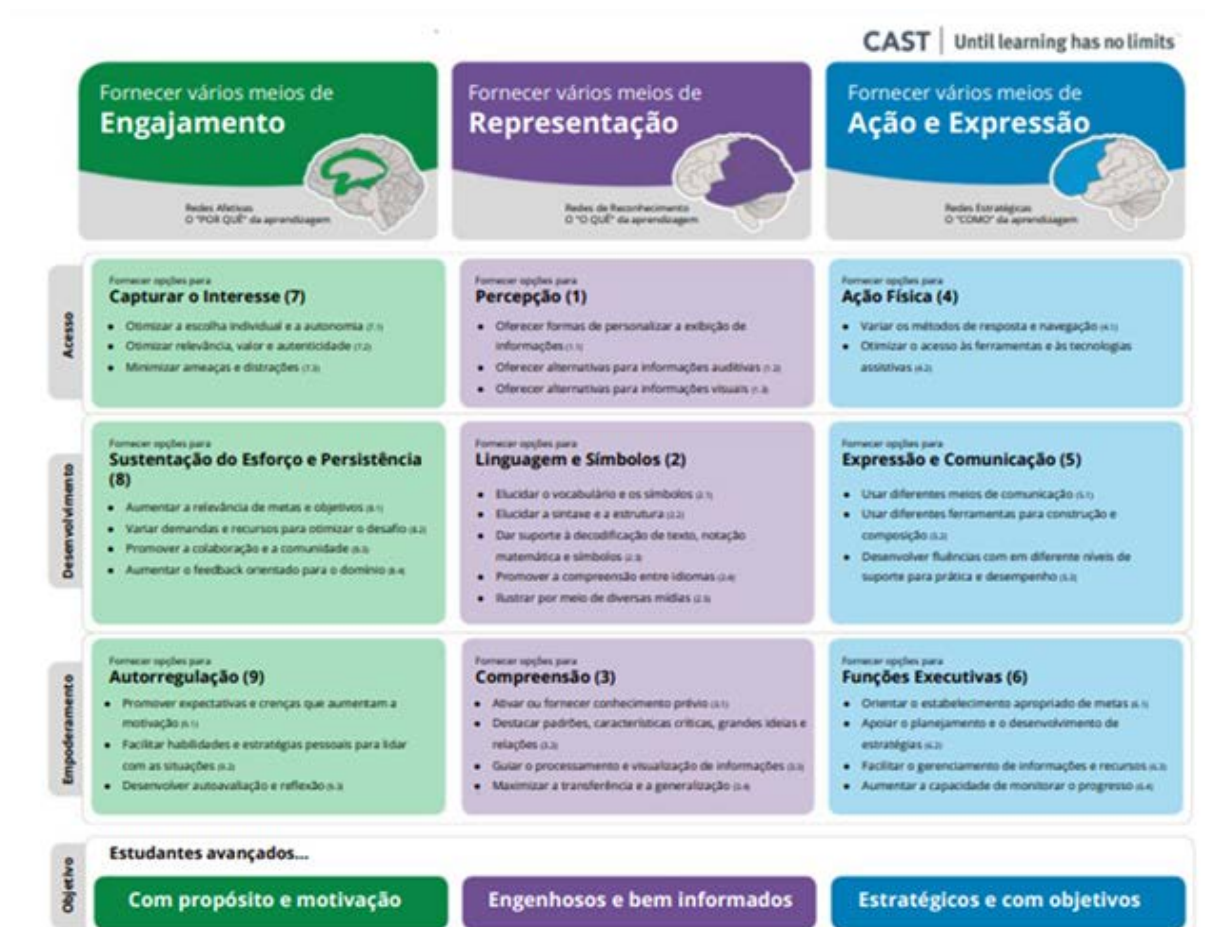
O ponto de verificação 6.3 - **Facilitar o gerenciamento de informações e recursos**. A partir das funções executivas, o uso de ferramentas internas e externas para memorização e execução de atividades por parte das estudantes, torna-se fundamental para manutenção e organização das informações adquiridas. Alguns exemplos para sua implementação: fornecer organizadores gráficos, de coleta de dados e organizadores de informações (uso manual e de mídias); guias e blocos de anotações; entre outros (CAST, 2018).

O ponto de verificação 6.4 - **Aumentar a capacidade de acompanhamento dos progressos**. É preciso que o *feedback* sobre o progresso da aprendizagem da estudante seja constante, explícito, informativo e acessível. Desta forma, quando a professora vai informando aos estudantes sobre

o seu processo de aprendizagem durante as aulas, estas poderão focar na autorreflexão e autoavaliação. “É especialmente importante fornecer *feedback* “formativo” que permita que os alunos monitorem seu próprio progresso efetivamente e usem essa informação para orientar seu próprio esforço e prática” (CAST, 2018). Alguns exemplos para sua implementação: questionamentos diversos que levem a reflexão do seu progresso; mostrar representações do seu progresso como fotos, portfólios etc.; opções de estratégias para autorreflexão como jogos, revisões em vídeo, *feedback* entre estudantes, entre outros (CAST, 2018).

Como você pode perceber, querida leitora, o DUA é constituído por princípios, diretrizes e pontos de verificação para orientação de planejamentos, estratégias, atividades, avaliações e currículos acessíveis. Abaixo, você encontrará uma tabela retirada do **site do CAST** que, de uma forma resumida, traz sobre esta estrutura que já trouxemos a você neste livro. Esta tabela torna-se um recurso a mais para auxiliar a (re)pensar planejamentos adequados para as estudantes.

Figura 7: Organizador Gráfico do DUA



Fonte: CAST, 2018

Audiodescrição: A figura traz um organizador gráfico do DUA dividido em 3 colunas e 3 abas laterais. A coluna primeira coluna, à esquerda, tem fundo na cor verde e as informações: Fornecer vários meios de Engajamento "Redes Afetivas: O 'por quê' da aprendizagem". A primeira aba chamada "Acesso" com as informações: Fornecer opções para Capturar o Interesse (7). Otimizar a escolha individual e a autonomia. Otimizar relevância, valor e autenticidade. Minimizar ameaças e distrações.

Abaixo, a aba Desenvolvimento, com as informações: Fornecer opções para a Sustentação do Esforço e Persistência (8). Aumentar a relevância de metas e objetivos. Variar demandas e recursos para otimizar o desafio. Promover a colaboração e a comunidade. Aumentar o feedback orientado para o domínio. A terceira aba com nome Engajamento e as informações: Fornecer opções para Autorregulação. Promover expectativas e crenças que aumentam a motivação Facilitar habilidades e estratégias pessoais para lidar com as situações. Desenvolver autoavaliação e reflexão. A segunda coluna tem fundo em cor roxa e as informações: Fornecer vários meios de Representação. Redes de Reconhecimento O "O QUÊ" da aprendizagem. Na primeira aba ACESSO com as informações: Fornecer opções para: Percepção (1). Oferecer formas de personalizar a exibição de informações. Oferecer alternativas para informações auditivas. Oferecer alternativas para informações visuais. Na segunda aba com nome Desenvolvimento, as informações: Fornecer opções para Linguagem e Símbolos (2) Elucidar o vocabulário e os símbolos. Elucidar a sintaxe e a estrutura. Dar suporte à decodificação de textos, notação matemática e símbolos. Promover a compreensão entre idiomas. Ilustrar por meio de diversas mídias. Na terceira aba chamada Empoderamento, as informações: Fornecer opções para Compreensão (3) Ativar ou fornecer conhecimento prévio. Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relações. Guiar o processamento e visualização de informações. Maximizar a transferência e a generalização. A última coluna, tem fundo em cor azul e as informações: Fornecer vários meios de Ação e Expressão. Redes Estratégica O "COMO" da aprendizagem. A aba Acesso com as informações: Fornecer opções para Ação Física (4). Variar os métodos de resposta e navegação. Otimizar o acesso às ferramentas e às tecnologias assistivas. Na aba desenvolvimento as informações: Fornecer opções para Expressão e Comunicação (5) Usar diferentes meios de comunicação. Usar diferentes ferramentas para construção e composição. Desenvolver fluências em diferentes níveis de suporte para prática e desempenho. Na aba Empoderamento as informações: Fornecer opções para Funções Executivas (6) Orientar o estabelecimento apropriado de metas. Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias. Facilitar o gerenciamento de informações e recursos. Aumentar a capacidade de monitorar o progresso. Abaixo do quadro, uma aba com o nome Objetivo e a relação de estudantes avançados e o engajamento com propósito de motivação. Estudantes avançados e a representação com estudantes engenhosos e informados e por fim, estudantes avançados e a Ação e Expressão com estudantes estratégicos e com objetivos. Fim da audiodescrição.

Salientamos que, primeiramente, torna-se importante que a professora defina objetivos e metas de aprendizagem que estejam adequados ao perfil da turma e estudantes que a compõem. Relembramos que cada turma é diferente uma da outra, pois são compostas por estudantes com habilidades, particularidades e contextos diversos, por isso a necessidade de que a variabilidade seja contemplada nos planejamentos, estratégias, recursos e avaliações. Nesse sentido, a equipe do CAST indica que o DUA permite a combinação estratégica das diretrizes e os pontos de verificação com intuito que se "(...) reduzam as barreiras e apoiem todos os alunos no alcance da meta de aprendizado" (CAST, 2018).

Além disso, indica-se ainda com relação ao uso de vários recursos e ferramentas pois

[...] podem ser usados para apoiar uma meta de aprendizado e podem se alinhar a várias Diretrizes e Pontos de Verificação do DUA. Essas ferramentas e recursos podem integrar a mais recente tecnologia digital ou também podem ser opções de baixa ou nenhuma tecnologia (CAST, 2018).

Para tanto, lembramos a você, querida leitora, que a organização e “eleição” de recursos e materiais deve estar atrelada ao(s) objetivo(s) de aprendizagem estabelecidos pela professora para uma determinada turma e estudante. É necessário que se observe que essas estudantes diferem em suas aprendizagens, contextos e são interseccionadas por marcadores sociais que fazem parte da vida de cada uma. Os autores Valle e Connor (2014) abordam que “As escolas são povoadas por seres humanos que chegam com uma miríade de valores, culturas, etnias, línguas, crenças, histórias e comportamentos” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 28).

Portanto, repetimos a premissa de que não existe um guia que estipule qual recurso ou material devemos utilizar e quando, pois isso acontecerá a partir da realidade escolar apresentada em determinado momento. Relembrando a importância da participação efetiva das estudantes durante todo processo.

3.2 O que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA?

Nesta subseção, iremos apresentar a você sobre a importância do planejamento e da avaliação para a ação docente em sala de aula junto às estudantes. Faz-se necessário que estas ações da professora estejam articuladas e atreladas ao que o educador brasileiro Paulo Freire (2018) que indica quando ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 24).

Abordaremos alguns aspectos necessários para gerar uma reflexão sobre duas questões: **“o que é planejamento?”** e **“o que é planejar?”**. Salientamos a importância do planejamento articulado com os princípios e diretrizes do DUA, perpassando desde a sua organização e construção em todas as etapas do processo. Isso deve estar presente durante a construção do planejamento e da avaliação, sendo que se articulam no processo de ensino e na ação docente, quanto a aplicabilidade do objetivo para atingir, de fato, a aprendizagem das estudantes.

Conforme José Carlos Libâneo (2006), o trabalho docente deve estar em conformidade com o processo de ensino e aprendizagem das estudantes. É necessário que esteja articulado quanto à aplicabilidade de conhecimentos, métodos e estratégias adequados para as estudantes e que estas possam ter acesso a conceitos, desenvolvam habilidades e atitudes para constituição do

seu aprender na escola. Paulo Freire (2018) traz que o “ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2018, p. 25-26). Por isso, a importância do planejamento que corresponda a variabilidade de estudantes, quanto ao uso de recursos e materiais necessários para atendê-las e esteja articulado com o contexto social.

Além disso, a professora que corrobora com uma educação crítica, se recusa ao ensino “bancário”, conforme traz o autor Paulo Freire, ou seja, que leva a estudante a abafar sua criticidade, criatividade e “rebeldia”, pois torna-se um ensino voltado apenas a transmissão de conteúdos e meras repetições. Por isso, o planejamento de uma professora democrática precisa estar atrelado a uma educação crítica, pois “(...) não pode negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2018, p. 28).

Mas, afinal, **o que é planejamento?** Segundo Libâneo (2006), o planejamento escolar “[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2006, p. 222). Ou seja, a escola, professoras e estudantes fazem parte de um determinado contexto social, estão inseridas em relações de classe, e, diante disso, os elementos do planejamento (objetivos, conteúdos, métodos e avaliações) se articulam com questões sociais e políticas. Nesse sentido, a ação de planejar se constitui em uma atividade de reflexão sobre ações e sobre pensar qual o papel da educação na sociedade, para que as estudantes se tornem cidadãs críticas com relação às problemáticas sociais, políticas, econômicas e culturais. Ainda segundo o autor Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

Nesse sentido, o planejamento escolar deve levar em consideração os elementos do processo de ensino articulados ao trabalho docente, ou seja, para que ensinar – objetivos, o que ensinar – os conteúdos, a quem ensinar – estudantes e suas particularidades, como ensinar – uso de métodos e avaliação (LIBÂNEO, 2006). Nesta direção, o planejamento precisa orientar as práticas e trabalho da professora sem rigidez, organizando-se de acordo com o movimento constante que o processo de ensino perpassa. Também deve considerar a objetividade da realidade encontrada, do perfil da turma a ser percebido, a coerência entre as ideias e a prática e a flexibilidade do planejamento quando necessário.

Percebemos, nas proposições de Libâneo, uma aproximação dos princípios do DUA, note: para que ensinar – objetivos (princípio do engajamento), o que ensinar e como ensinar os conteúdos, uso de métodos e avaliação (princípio da representação), a quem ensinar estudantes e suas particularidades (princípio do engajamento e da ação/expressão).

Libâneo (2006) indica ainda que existem três modalidades de planejamento que estão articulados entre si: **plano da escola** que constitui em um documento mais geral, articulando o Projeto Político Pedagógico/PPP aos planos de ensino e a ligação da escola com sistema geral. O **plano de ensino** constitui-se em um documento elaborado e com organizações para o ano e/ou semestres (objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico) e prevê os objetivos gerais e tarefas docentes. O **plano de aulas** é um documento mais específico e prevê conteúdos por aula(s). Faz-se necessário que os planos estejam articulados à prática e, sempre que necessário, sejam revistos de acordo com as situações de ensino e aprendizagem. Dar significado ao conteúdo escolar implica reconhecer o movimento do conhecimento e enriquecer a ação docente a partir de experiências concretas de ensino.

Neste viés, “o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2006, p. 226). Sua função é orientar a prática a partir da reflexão crítica da própria prática docente e conseguir atingir positivamente o aprendizado das estudantes para quem este planejamento está sendo pensado.

Alguns requisitos devem ser levados em conta na hora de planejar, o que nos leva à próxima questão: **“o que é planejar?”**. É importante seguir uma sequência progressiva, que pode ser a partir de um roteiro de planejamento organizado pela escola e/ou docente (exemplo existente neste caderno, se precisar, volte nas páginas 20 a 23); identificação do nome da professora, disciplina ministrada e a turma; equipe de trabalho colaborativo da escola; indicar elementos sobre o perfil de sua turma e quais os desafios percebidos; indicar os conceitos que serão trabalhados e estabelecer os objetivos da aprendizagem.

Nesta direção, com base nos princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, que auxiliam com sugestões para aplicabilidade, é possível potencializar a motivação, engajamento, foco, representação de conceitos diversos, qualificação das habilidades e autoavaliação das estudantes, auxiliando, também, quanto a escolha de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, assim como, materiais diversos com acessibilidade e variabilidade que devem ser pensados a partir da realidade de sua sala de aula e de suas estudantes (CAST, 2018).

É imprescindível que a professora leve em consideração as possíveis barreiras existentes no currículo escolar para que, ao final de seu planejamento, consiga com que a estudante saiba fazer escolhas e a forma como aprende melhor. A finalidade é engajar as estudantes nas aulas para que se constituam como pessoas com propósitos, bem informadas, estratégicas e objetivas e busquem ampliar seus conhecimentos.

Salientamos a importância de indicar, em seu planejamento, as possibilidades de parcerias e apoios de colegas para que a própria docente se sinta engajada, acolhida e valorizada. Neste viés, conforme as autoras Böck, Gesser e Nuernberg (2019):

Mudanças significativas ocorrem quando se incorporam os princípios do DUA nos currículos e nas práticas docentes, a exemplo da oferta de recursos que se dá pela possibilidade de ampliação das habilidades e nos diferentes modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação, ao invés de um determinismo dos recursos por tipo de lesão, como recursos para os cegos, para os surdos etc. Quando essa lógica se modifica desde o planejamento inicial, são incluídos diferentes recursos, estratégias e metodologias em uma ação intencional do cuidado que antecipa as diferentes necessidades de cada aprendiz na promoção da equidade. Dessa maneira, os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia, compreendendo que vários são os marcadores sociais das diferenças que atravessam as experiências de vida e constituem os sujeitos (BÖCK, GESSER; NUERNBERG, 2019, p. 372).

Podemos averiguar que, quando a professora pode contar com uma equipe gestora, pedagógica e de colegas que estejam articuladas de forma a olhar as necessidades de cada uma, sem categorizar os recursos e/ou atividades para algumas e pensar na coletividade do grupo, terá condições de contribuir, de fato, para uma educação para todas estudantes, ou seja, realmente inclusiva.

3.3 Relatos de práticas com base no DUA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA ONDE O DUA É UM PRINCÍPIO QUE ORIENTA O CURRÍCULO

*Por Rosângela Kittel
Professora da Educação Especial*

Esta narrativa pretende demonstrar como os serviços da Educação Especial são organizados em uma escola onde o Desenho Universal para Aprendizagem/DUA é um dos princípios orientadores da organização curricular. Esta escola está localizada ao norte da ilha de Florianópolis, em Santa Catarina, no bairro da Cachoeira do Bom Jesus e é, carinhosamente, conhecida por EBIAS (Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva). Atende cerca de 750 estudantes do 1º ao 9º ano, sendo 4 turmas de Educação Integral.

Nessa escola há uma Sala de Recursos Multifuncional, que funciona como Polo, pois também atende uma unidade da Educação Infantil (com 200 crianças). A Sala de Recursos Multifuncional conta com três professoras da Educação Especial com carga horária de 40 horas semanais, além de Professoras Auxiliares da Educação Especial, cujo número é variável, pois está vinculado a necessidade da oferta de apoios específicos para aquelas estudantes que possuem interdependência nas atividades de vida diária (locomoção, alimentação e higiene pessoal), realização das atividades escolares e uso dos objetos escolares. Importa destacar que as Professoras Auxiliares da Educação Especial atuam com o objetivo de desenvolver a autonomia das estudantes público da Educação Especial e, compõem a rede de apoio à docência inclusiva com destacada participação e importância no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Seus serviços contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a disponibilização de recursos e serviços bem como a orientação quanto a sua utilização no **processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular** (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Então, partindo do pressuposto que o AEE é um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2008), entendemos essencial a transposição do conhecimento e da tecnologia educacional da área da Educação Especial para as ações pedagógicas realizadas nos espaços do ensino regular, notadamente em sala de aula. Esse formato de trabalho, articulado entre as diferentes

profissionais e espaços da escola, exige uma organização que promova o encontro dessas profissionais, para o planejamento coletivo com práticas colaborativas, que irão compor a rede de apoio à docência inclusiva.

Assim, os serviços da Educação Especial na EBIAS, visam articular os saberes entre ensino especial e regular para promoção do acesso, participação e aprendizagem das estudantes com deficiência, em todos os espaços da escola, prioritariamente na sala de aula (BRASIL, 2011, art. 3).

Para que isso se efetive, é necessário o estabelecimento de redes de apoio à docência inclusiva, em sistema de **trabalho colaborativo**, entre toda a comunidade escolar. Cabe a professora regente contribuir com o conhecimento da sua disciplina e área de conhecimento (que possui conteúdos específicos previstos no currículo escolar) e a professora da Educação Especial colaborar com as estratégias e recursos adequados e indicados para cada especificidade de maneira que promova o acesso aos espaços, serviços e conteúdos escolares.

A Equipe Pedagógica, no que se refere aos serviços de Orientação, Supervisão e Administração Escolar, bem como a Direção Escolar, integra e articula essas forças pedagógicas com o objetivo de promover a inclusão e aprendizagem de todas as estudantes. Em resumo, essa grande rede de apoio à docência inclusiva divide com a professora do ensino regular a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar as estudantes (MENDES, 2006; KITTEL; SANTOS, 2018; PPP EBIAS, 2022).

Entendemos que **inclusão** é o movimento de ir ao encontro das necessidades do outro, para isso precisamos conhecer o outro, saber dos seus interesses e potencialidades. Reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todas possam ser incluídas no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular. Isso implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (CAST, 2018). Neste contexto, o pressuposto fundamental do **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** sublinha a importância de se garantir a acessibilidade e engajamento ao currículo comum a todas as crianças e jovens de forma significativa.

O DUA considera a diversidade como uma força que faz avançar e não um desafio a vencer (CAST, 2018). Importa lembrar que toda uniformização é excludente, pois a organização do sistema educacional deve considerar as necessidades de todas as estudantes, sem com isso inferir que haja um ensino categorial específico para cada deficiência, síndrome ou transtorno. O que propomos é a variabilidade na forma de circular nos espaços e apresentar os textos (em palavras, áudios, imagens, LIBRAS, pictogramas, braile). Estes recursos não devem ser encerrados na pretensão de serem apenas transporte

ou depósitos de conteúdos ou mesmo ferramentas para obter resultados de aprendizagem, eles constituem elementos de acessibilidade educacional na valorosa tarefa de oferecer acesso ao conhecimento, que dá movimento ao pensamento. Esta é a ação pedagógica que tem por finalidade promover motivação e engajamento nas atividades escolares; desenvolver estudantes engenhosas e bem informadas, que se reconheçam no processo de aprendizagem (CAST, 2018).

Como afirmam os autores BÖCK, GESSER & NUERNBERG, “os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia” (2020, p. 371). Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem serve de princípio orientador à organização curricular da nossa escola, pois:

[...] procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133).

Mas essa não é uma tarefa que pode ser desenvolvida de forma solitária, pelo contrário, exige ações solidárias. Como já destacamos, é necessário que se estabeleça uma **rede de apoio à docência inclusiva**, articulando os diferentes profissionais e saberes da escola em sistema de trabalho colaborativo.

O coletivo da EBM Intendente Aricomedes da Silva/EBIAS, entendeu essa necessidade e a partir do ano de 2019, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e do Trabalho Colaborativo somam-se ao princípio da Inclusão e passam a integrar o Projeto Político Pedagógico da EBIAS, como orientadores do currículo da escola.

Figura 8: Princípios que orientam a organização curricular



Audiodescrição: Desenho gráfico de três engrenagens de tamanhos diferentes, com fundo branco e contorno em cinza. Na engrenagem mais acima, se lê, em preto: “Trabalho Colaborativo”, na do meio: “Inclusão”, e na engrenagem grande abaixo: “Desenho Universal para Aprendizagem”. Cada engrenagem possui uma flecha cinza claro na lateral, em sentidos diferentes, indicando movimento. Fim da audiodescrição.

Esse é um marco importante para a história da escola. O que antes era mobilizado, prioritariamente, pela área da Educação Especial, passa a compor os fundamentos teórico-metodológicos da unidade de ensino. A seguir apresentamos os conceitos que sustentam essa organização com ênfase para os serviços da Educação Especial.

Formação na escola: traz a formação para dentro do exercício da profissão. Importa destacar que essa formação não está pautada na etiologia das dificuldades da estudante, “na ilusão de que existe uma didática, um modo de ensinar para cada caso” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 38), mas ocupa-se de entender os processos e metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, levando em consideração os perfis e estilos de aprendizagem das professoras, suas características, necessidades e especificidades, habilidades e potenciais, bem como seu envolvimento com as atividades da escola. Esses são os caminhos que a formação na escola busca percorrer, para subsidiar reflexões que possam regular as ações pedagógicas e promover práticas inclusivas. Essa formação é oferecida nas reuniões pedagógicas e também nos tempos de hora-atividade (até 2019 usávamos a terminologia Encontros Coletivos).

Planejamento Colaborativo: toda professora tem garantido um horário, que poderá ser semanal ou quinzenal, para realizar o planejamento de forma colaborativa, com os professores da Educação Especial e Equipe Pedagógica. Nesse tempo é possível planejar, organizar e construir adequações para a representação dos conteúdos escolares, buscando o engajamento e a aprendizagem, notadamente, de estudantes público da Educação Especial. A periodicidade é definida em conjunto, a partir das necessidades e/ou interesses dos envolvidos (até 2019 usávamos a terminologia Encontros Individuais).

Trabalho Colaborativo: definido como aquele momento em que as professoras da Educação Especial e/ou outras professoras/profissionais participam, efetivamente, do trabalho docente, nos espaços do ensino regular em colaboração ao desdobramento daquilo previsto no planejamento que foi elaborado coletivamente. Isso cria oportunidade de desenvolver práticas alinhadas com as especificidades das estudantes em contextos coletivos, envolvimento e reunião de maiores elementos para a definição de novas estratégias e avaliação da aprendizagem de todas as estudantes (até 2019 usávamos a terminologia Práticas Colaborativas).

Atendimento Educacional Especializado Individualizado: quando necessário, é realizado no contraturno. Sua organização e oferta reúnem elementos dos momentos acima mencionados na mesma medida que os subsidiam. Objetiva uma intervenção mais individualizada e abrange conhecimentos específicos da área da Educação Especial. Por exemplo: o ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, para estudantes surdos e estudantes que usam a LIBRAS como comunicação alternativa. O ensino de braille para estudantes cegos. O ensino e treino do uso de materiais ópticos e não ópticos para estudantes com baixa visão. O ensino e treino do uso de recursos da tecnologia assistiva para estudantes com mobilidade reduzida. A suplementação curricular para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Ou seja, todo aquele conteúdo que é muito específico e que, da sua aprendizagem, depende da autonomia da estudante para sua inserção na cultura escolar e processos educacionais. Costumamos dizer que este é o currículo da Educação Especial e que apenas ele justifica o atendimento segregado, especializado, em contraturno e fora da experiência comum da aprendizagem.

No caso de estudantes que frequentam a Educação Integral e que não possuem contra turno, o AEE é desenvolvido prioritariamente na turma e com a turma, em sala de aula ou em outros espaços que sejam definidos no planejamento coletivo. Destacamos a necessidade de realizar a transposição conceitual e a transferência das tecnologias educacionais especializadas para as salas de aulas do ensino regular, bem como aos demais espaços escolares, onde o ensino e a aprendizagem acontecem em ambientes de compartilhamento com elementos que emergem da cultura escolar com sentido e significado para as estudantes (PPP EBIAS, 2022).

O esquema a seguir, ilustra a metodologia de organização dos serviços da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que ocorrem na EBIAS:

Figura 9: Metodologia de organização dos serviços de EE - EBIAS



Fonte: Criação das autoras Simone Ferreira, Laureane Costa e Rosângela Kittel, 2022.

Audiodescrição: Esquema vertical em quatro etapas, com flechas em tons de azul e letras pretas. Na parte superior, uma flecha faz um semicírculo para a esquerda, em sentido horário, e no meio se lê: "Formação na escola". Na ponta da flecha, ao meio, outra flecha faz um semicírculo para a direita, também em sentido horário, e no meio se lê "Planejamento Colaborativo". Do meio para a parte inferior, na ponta da segunda flecha se forma outro semicírculo para a esquerda, em sentido anti-horário, e no meio se lê "Trabalho Colaborativo". Por fim, na parte inferior, da ponta da terceira flecha, se forma um círculo quase fechado à direita, e no meio se lê "AEE". Fim da audiodescrição.

Compreendemos que o trabalho colaborativo, entre o serviço da Educação Especial e demais serviços e espaços do ensino regular, é uma estratégia para promover o acesso ao conhecimento escolar de forma inclusiva. Refuta-se as práticas polarizadas, onde temos estudantes com deficiência de um lado, muitas vezes tutelados por Professoras Auxiliares, e estudantes sem deficiência de outro. Ou seja, currículos e práticas diferenciadas reafirmam a incapacidade de as pessoas com deficiência frequentarem o ensino regular com independência ou interdependência, autonomia e aprendizagem.

Ademais, esta cooperação entre as modalidades de ensino é imprescindível para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conteúdos e linguagens representam. Somente a partir do enfrentamento das barreiras

impostas por currículos engessados, excludentes e discriminatórios, experienciamos as contradições, limites e construções possíveis para uma educação que contemple a diversidade dos estudantes como condição constitutiva do ser humano.

PROJETO DE EXTENSÃO DUA/COAMAR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - CA/UFSC

Faremos um breve relato sobre um projeto de extensão que “nasceu” em 2016 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - CA/UFSC e, ao longo do tempo, vem se estruturando de forma a atender demandas existentes. Surgiu primeiramente da necessidade inicial das professoras de Educação Especial, que atuam nesta instituição desde 2014, para conhecer os recursos e materiais existentes nos espaços da escola, ou seja, nos laboratórios das disciplinas e, de alguma forma, divulgar esta informação entre as professoras e técnicas desta instituição. O objetivo era auxiliar na construção de planejamentos para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o perfil de cada turma. Outro importante demanda é a formação inicial e continuada da comunidade escolar e acadêmica voltada à perspectiva inclusiva e ao trabalho colaborativo, de forma a abranger a todas e a diversidade humana.

Ao longo dos anos, o projeto contou com diversas parcerias, como: cooperação técnica de uma professora do Instituto Federal de Brasília/IFB, que contribuiu enormemente para o andamento do projeto no CA/UFSC e das formações propostas em formato de oficina, palestras etc.; do **Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE** na pessoa do Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki que cede o espaço para formações com bolsistas, estagiárias, professoras, técnicas, acadêmicas, comunidade escolar e demais participantes e, também, quanto ao empréstimo de materiais e recursos quando necessário; parceria com o Prof. Dr. Edmilson Rampazzo Klen, ligado ao Departamento de Design e Expressão Gráfica/UFSC/CCE/EGR, que nos auxilia nas questões de acessibilidade e design, além das demais participantes, professoras e técnicas ligados ou não ao CA/UFSC e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Estágio/PIBE/UFSC e do Programa de bolsas de Extensão/PROBOLSAS/UFSC, que apoiam as demandas do projeto. O projeto contou, até o momento, com duas coordenadoras, primeiramente, a Prof. Ma. Simone De Mamann Ferreira (2016 a 2019) e, atualmente, a Prof. Dra. Eloisa Barcellos de Lima (2020 - atual), que são professoras efetivas de Educação Especial do Colégio de Aplicação/UFSC. A gestão do colégio atua de maneira a apoiar no planejamento das ações do projeto em todas as instâncias, tanto em sala de aula quanto nas formações promovidas, com intuito de atender às demandas necessárias.

Com a inserção das participantes do projeto nas leituras e discussões dos grupos de estudos: Núcleo dos Estudos da Deficiência/NED/UFSC, desde 2018, e do Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdI/UDESC), desde 2020, que adentramos nos aportes teóricos sobre Estudos da Deficiência, Estudos da Deficiência em Educação, Estudos Feministas da Deficiência, Desenho Universal para Aprendizagem/DUA, entre outros. “Tais conhecimentos compuseram as orientações prestadas aos bolsistas e colaboradores partícipes do projeto” (LIMA et al., 2022, p. 261). A partir das leituras e contato com as teorias, fomos aprimorando as ações do projeto e percebendo que alguns elementos estavam presentes, em certa medida nestas, como no caso do DUA.

Atualmente o projeto de extensão é intitulado como *Desenho Universal de Aprendizagem: Organização, Criação e Adaptação* de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes da Educação Especial do CA/UFSC, mais conhecido como (DUA/COAMAR) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). O nome do projeto será revisado entre os anos de 2023 e 2024, com intuito de deixar bem demarcada a premissa de que o DUA direciona o trabalho para todas estudantes, sem exceção, sendo que as ações deste projeto estão totalmente voltadas para este objetivo. O CA/UFSC segue a premissa da UFSC, ou seja, ao final de cada projeto, faz-se necessário que o relatório e carta de renovação com as novas modificações, sejam apreciados no colegiado para continuidade dos mesmos.

As ações do projeto DUA/COAMAR, perpassam pelos princípios e diretrizes do DUA, em consonância com o modelo social da deficiência, com a ética do cuidado, a pesquisa-ação colaborativa e com bases do pensamento freiriano,

[...] quanto à importância da extensão e comunicação, para que os saberes construídos no projeto transcendam para os interlocutores de toda a comunidade, com a intencionalidade de criar “significação dos significados”, por meio do diálogo, em que a Educação cumpre o seu papel de comunicação. (LIMA et al., 2022, p. 262).

As atividades acontecem junto às professoras e estudantes do colégio e, como já mencionado, estão articuladas com os princípios e diretrizes do DUA. O objetivo é que as professoras percebam que o DUA pode contribuir e transversalizar seus planejamentos, enriquecer as suas aulas e conhecer, de fato, suas estudantes. Perceberão a importância de engajá-las e motivá-las para o objetivo de aprendizagem referente ao conteúdo a ser trabalhado e perceber seu processo de compreensão e aprendizado.

Com relação à atuação do projeto junto às estudantes das turmas do CA/UFSC (do ensino fundamental I e II ao ensino médio), o objetivo é envolvê-las nas proposições de forma a conhecer o perfil da turma, seus gostos,

particularidades, habilidades e interesses, por meio de articulações das ações conjuntamente com as professoras. Tais ações ocorrem sistematicamente durante o ano, com o envolvimento das bolsistas e participantes do grupo. As reuniões para planejamento das atividades e ações acontecem sistematicamente entre os membros que compõem o projeto, sempre reavaliando o que vem acontecendo e solicitando feedback das professoras e estudantes.

Além disso, a criação e adaptação de materiais e recursos é realizada, quando necessário ou quando surge alguma demanda das professoras para suas turmas, constituindo em um trabalho articulado e constante na escola. Quando o material ou recurso já foi utilizado para planejamentos de professoras, o projeto procura divulgar para a comunidade escolar o acervo existente e que continua a crescer, acondicionando nos laboratórios das disciplinas ou Atendimento Educacional Especializado-AEE para que os empréstimos aconteçam de acordo com a demanda. Podem ser emprestados, utilizados e readaptados para a turma e de acordo com a necessidade para o trabalho da professora em consonância com o seu planejamento.

As formações aconteceram desde os primeiros anos de início do projeto, compondo uma das importantes ações junto à comunidade, com intuito de divulgar o trabalho do projeto. Também são proporcionadas leituras e discussões de conceitos que perpassam o projeto, com objetivo de criar uma cultura anticapacitista e mais inclusiva junto às participantes das oficinas e palestras, que são propostas e realizadas tanto presencialmente quanto online.

A continuidade deste projeto de extensão no CA/UFSC tem o objetivo de contribuir diretamente na formação de professoras com base nos princípios e diretrizes do DUA para ampliar a compreensão do uso deste nos planejamentos das aulas junto às turmas da escola. Conforme já mencionamos acima, a catalogação de recursos e materiais existentes na escola é algo realizado continuamente, divulgação e empréstimos destes para profissionais da educação e comunidade escolar é feito para ampliar a qualidade das aulas.

PROJETO PÉS NA ESTRADA DO CONHECIMENTO: INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA, DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - CA/UFSC

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”
(Paulo Freire, 2018, p. 30).*

Este é um breve relato sobre um projeto de extensão (atividade permanente) que acontece no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - CA/ UFSC há mais de 20 anos, na Educação Básica. Inicialmente,

em 1999, nasceu como projeto de pesquisa intitulado “Escola Crítica – aluno pesquisador: uma proposta de estudo do meio” que se proponha:

Distanciando-nos de uma escola fechada em si mesma, estática, sem cores, pensamos: por que não sair algumas vezes da escola e ampliar o sentido da “sala de aula”? Depois retornaríamos contando sobre o que vimos, falamos, ouvimos, sentimos. Foi preciso pensar como fazer isso, pois sair do espaço escolar já era uma prática que desenvolvíamos, mas sentíamos que precisava ser diferente (SILVEIRA; SILVEIRA, 2000, p. 20).

O intuito era ampliar os estudos das disciplinas da 8ª série, atualmente 9º ano, com a leitura de mundo e, de fato, mostrar às estudantes outros conhecimentos que compõem a sua formação.

Atualmente, o projeto é de extensão e se intitula *Projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola*, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos da Silveira, e constitui em uma atividade permanente no CA/UFSC. Acontece nos 9º anos do Ensino Fundamental II e atende cerca de 75 estudantes por ano. Também abrange o ensino, pois faz parte da grade curricular dos 9º anos, e pesquisa, pois envolve as estudantes diretamente com a pesquisa e contribui para formação como sujeitos mais atentos e participativos em assuntos que envolvem ciência e sociedade. Envolve as professoras que atuam nestas turmas (não de forma obrigatória), bem como, estagiárias de licenciaturas em práticas de ensino de estágio curricular. Os objetivos do projeto são:

[...] fortalecer a escola como espaço da curiosidade e da construção do conhecimento; construir uma proposta de pesquisa vinculada a um processo investigativo, criativo e prazeroso; e oportunizar a prática sistemática de saída de campo com o intuito de mostrar que além das cercas da escola e do livro didático há um mundo que precisa ser compreendido e vivido (SILVEIRA; CASSIANI, 2018, p. 3).

Podemos perceber que, no projeto, a escola é um espaço para que as estudantes assumam uma postura de pesquisadoras e lancem diferentes olhares para o mundo em que vivem e/ou gostariam de viver, ou seja, dando visibilidade a autoria por meio do conhecimento em construção.

O papel da professora neste projeto é de engajar e motivar suas estudantes com base na pesquisa científica, articulada com a interdisciplinaridade entre as disciplinas e provocando nestas a autoria de estudante/pesquisadora. Além disso, as professoras também assumem papel de orientadoras e as estudantes de pesquisadoras em todo o processo, ressignificando papéis e realizando um trabalho coletivo. “Essa experiência propicia aos estudantes o desenvolvimento de elementos científicos como a pesquisa, a avaliação,

o levantamento de hipóteses e a refutação, concordância ou discordância dessas hipóteses” (SILVEIRA; CASSIANI, 2018, p. 4).

A metodologia do referido projeto perpassa pelos encontros sistemáticos das professoras para o planejamento das ações, configurando num trabalho compartilhado entre diversas disciplinas e de acordo com o perfil das turmas; orientação com grupos de trabalho que são compostos por estudantes dos três 9º anos, organizados de forma heterogênea, ou seja, as estudantes se organizam entre elas, e semanalmente, pois faz parte da grade curricular (2 horas/aula); trabalho articulado de forma interdisciplinar entre as disciplinas; escolha das formas de apresentação dos resultados finais das pesquisas; construção dos projetos de pesquisa: levantamento bibliográfico, planejamento da pesquisa, pesquisa de campo com saídas de estudos com as turmas aos locais previstos, escrita e análise dos dados coletados; organização das produções finais escolhidas pelas estudantes ao final de cada semestre (ensaios, vídeos, reportagens, audiovisuais, entre outros) e apresentação final das pesquisas em eventos e mostras acadêmicas organizadas na própria escola e Universidade e, até mesmo, fora, em eventos realizados em outros estados.

Nas orientações semanais, são definidas as temáticas dos grupos de trabalho, por meio de uma problemática geradora de pesquisa: 1º semestre sobre o uso da terra no Brasil, a produção energética e as populações atingidas por barragens; 2º semestre envolve reflexões sobre questões sociais, culturais, econômicas do país vinculado ao período colonial do Brasil (Fases de um Brasil plural) (SILVEIRA; CASSIANI, 2018).¹³

São feitas leituras sobre as problemáticas geradoras, as quais as professoras trabalharão em suas aulas de forma interdisciplinar para que as estudantes possam ampliar seus conhecimentos sobre as temáticas e articular com os projetos de pesquisa.

As pesquisas ocorrem semestralmente, ou seja, os grupos de trabalho são reorganizados, bem como, todas as atividades mencionadas acima. Geralmente, saídas de campo ocorrem em cidades do Estado de Santa Catarina, mais especificamente do oeste catarinense: a Abdon Batista, Itá, Aratiba, que corrobora com a problemática geradora do 1º semestre, (o problema da população atingida pela construção de barragens), ou seja, a matriz energética brasileira e a questão da terra e das barragens. As saídas de campo do 2º semestre acontecem na região Sudeste do Brasil, no Estado de Minas Gerais,

13 Início da nota de rodapé. Atualmente, por conta da pandemia do novo Coronavírus e a necessidade de distanciamento social, desde 2019, o referido projeto precisou se adaptar a esta realidade construindo outro roteiro de trabalho. O foco desde então está na cidade de Florianópolis, onde apresentam-se 5 eixos investigativos: eixo 1: processos de ocupação, colonização e imigração; eixo 2: a cidade e sua estrutura; eixo 3: “jamais a natureza reuniu tanta beleza”: problemas, potencialidades e ações; eixo 4: cultura em Florianópolis: olhares e expressões; eixo 5: diversidades em movimento. Dentro de cada eixo, após longo período de debates, as/os estudantes optam por um deles e definem um foco de pesquisa, realizando todas as etapas acima descritas. Fim da nota.

em cidades de Ouro Preto, Tiradentes e São João Del Rei, ou seja, locais em que o período colonial foi mais impactante com relação a isso, problematizando aspectos históricos e culturais da formação do território brasileiro.

Salientamos que a escola conta com profissionais da assistência social, que estiveram à frente e auxiliaram nas questões financeiras das estudantes mais carentes, junto a setores da UFSC e demais ações realizadas na escola. Todas as envolvidas no projeto (gestão, técnicas, professoras, estudantes e familiares) se engajaram para que todas estudantes pudessem participar das viagens do referido projeto. Foram realizadas reuniões sistemáticas com as famílias das estudantes do 9º ano para esclarecimentos sobre o projeto, sua importância na formação de suas filhas e filhos, acompanhamento de todas as etapas e estratégias para busca de auxílio financeiro para as viagens. A gestão do colégio atua de forma a apoiar e contribuir nas ações do referido projeto em todas as instâncias, bem como atender as demandas e participar no coletivo do projeto.

As etapas de um projeto de pesquisa são organizadas de forma a atender o que os grupos irão se debruçar, utilizando metodologias adequadas e procedimentos escolhidos por estes sob orientação das professoras, para que, ao irem a campo, possam buscar elementos para as perguntas e objetivos de suas pesquisas e, desta forma, coletar os dados para as análises e, conseqüentemente, para processo de aprendizagem das estudantes.

O projeto conta com um laboratório no espaço da escola, para as atividades de pesquisa, encontros dos grupos de estudantes durante as aulas regulares e contraturno para continuidade dos estudos, sistematização dos projetos de pesquisa e encontros com professoras orientadoras. Este espaço conta com computadores, *notebooks*, câmeras e outros equipamentos que contribuam para que as estudantes possam editar imagens, vídeos, entre outros. Este espaço é de uso coletivo das estudantes e professoras da escola, constituindo em um local de grande importância para o andamento das atividades do projeto *Pés na Estrada do Conhecimento*. A questão das necessidades das estudantes com deficiência é levada em consideração por todas, professoras e estudantes, bem como das demais pessoas que, em algum dado momento, necessitaram de apoio e auxílio, constituindo em uma rede de apoio.

As apresentações finais são organizadas pelos grupos de pesquisa, juntamente com as professoras orientadoras que auxiliam quanto à escolha das estudantes e nas etapas que se seguirão. Nas reuniões de planejamento e de orientações, os *feedbacks* vão sendo fornecidos ao longo de todo processo de pesquisa e da aprendizagem das estudantes e, ao final de cada semestre, apresentarão seus resultados de pesquisa aos colegas dos outros

grupos de 9º anos, bem como em eventos na UFSC como: Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), Mostra Pedagógica do Colégio de Aplicação e Seminário de Iniciação Científica da Atividade Permanente Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola, sendo eventos abertos à comunidade escolar e acadêmica.

Enquanto professora de Educação Especial do CA/UFSC, eu, Simone, participei do referido projeto no ano de 2018 e pude acompanhar todas as etapas mencionadas acima e, também, atuei como orientadora de grupos de trabalho em projetos de pesquisa. As demais professoras apoiaram de maneira significativa quanto aos conteúdos trabalhados ao longo dos semestres em todos os grupos, de acordo com suas disciplinas e conhecimentos. As reuniões e planejamentos entre as professoras do projeto aconteciam semanalmente, o que caracterizou em um trabalho colaborativo, pois a partir do perfil de cada turma do 9º ano, organizávamos tanto a atuação na disciplina de Iniciação Científica, quanto às demais disciplinas curriculares. Sempre que possível, contávamos com a presença da gestão escolar nos encontros e, quando não era possível, o coordenador do referido projeto repassava o que havia sido articulado.

Os grupos de trabalho das estudantes eram heterogêneos e haviam algumas estudantes consideradas público da Educação Especial (ainda acontecem desta forma). No momento das escolhas dos grupos, as estudantes organizaram-se entre si para formação dos mesmos, com o apoio das professoras participantes do projeto e encaminhamentos necessários. As estudantes dos grupos que percebiam as necessidades das estudantes com deficiência quanto das demais colegas, articulavam uma forma que todas participassem dos processos de escolha da temática do projeto de pesquisa, leituras de textos diversos, construção do projeto, escolha da metodologia e procedimentos mais adequados, organização do que cada uma faria na coleta de dados e participação ativa nas análises, resultados e construção do produto final para avaliação e apresentação aos colegas. Saliento que a presença das professoras orientadoras na mediação dos processos e articulações entre estudantes ocorreram quando necessário e foram importantes.

Saliento que, enquanto professora orientadora e participante do projeto, pude acompanhar a atuar em todo processo de ensino e perceber que a aprendizagem das estudantes se dava a todo o momento das aulas e dos encontros de orientação. Podia averiguar isso na motivação e engajamentos das estudantes no decorrer das etapas de construção dos projetos de pesquisa, a articulação entre elas, o apoio e auxílio exercido a todo momento, articulação entre as habilidades e o respeito a opinião e ao ritmo de cada colega. Mas também houveram dificuldades durante o processo que foram sendo suprimidos à medida que mediava conforme a necessidade apresentada.

A articulação entre os conteúdos entre as disciplinas e conhecimentos prévios das estudantes de acordo com os contextos vividos, iam compondo os encontros de orientação de forma que contribuía para o processo de aprendizagem. Haviam momentos em que, nem todas estudantes estavam sendo atendidas e, por isso, as reuniões entre professoras contribuía para revisar os planejamentos constantemente e procurar garantir a participação da grande maioria das estudantes. Recursos e materiais diversos iam compondo, conforme necessidades apresentadas, sendo que até da dramaturgia foi articulada com conceitos a serem trabalhados. Os feedbacks das professoras orientadoras eram constantes e, desta forma, as estudantes podiam acompanhar seu processo de aprendizagem, com relação aos resultados de suas pesquisas.

Neste sentido, pode-se vislumbrar que este projeto (atividade permanente) se articula aos princípios e diretrizes do DUA perpassa em todos os momentos e etapas de forma a atender as demandas das estudantes das turmas de 9º anos. O trabalho articulado e colaborativo entre as professoras e entre disciplinas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, são elementos importantes para que o resultado final seja o desenvolvimento e formação das estudantes.

QUANDO A DEFICIÊNCIA ATRAVESSA A PROFESSORA

Sabemos que, frequentemente, a discussão sobre deficiência e educação inclusiva se encerra na consideração de estudantes com deficiência, o que é um equívoco, pois a deficiência pode atravessar todas as pessoas em qualquer momento da vida e, inevitavelmente, atravessará àquelas que viverem por muito tempo e envelhecerem (GARLAND-THOMSON, 2002). Por isso, consideramos importante trazer esta história, inspirada em dois casos reais que conhecemos, a fim de reconhecer e legitimar a experiência de profissionais da educação com deficiência.

Lígia é professora de História em uma Rede Municipal de Santa Catarina. Após 10 anos como professora efetiva, Lígia teve um acidente vascular cerebral (derrame) que afetou a parte posterior do lobo frontal, responsável, dentre outras coisas, pelo controle dos movimentos voluntários, comprometendo, principalmente, a área de broca, a qual é responsável pela motricidade da fala, assim, Lígia ficou com mobilidade reduzida e perdeu a capacidade de falar oralmente.

Tão logo a Secretaria Municipal tomou conhecimento de que Lígia havia se tornado uma mulher com deficiência, vários questionamentos foram feitos: ela terá condições de continuar dando aula sem falar? Propomos readaptação de cargo? Propomos aposentadoria por invalidez? Atendendo à determinação do Secretário de Educação, a gerente do Ensino Fundamen-

tal foi até a Gerência da Educação Especial para solicitar um parecer sobre como a prefeitura deveria agir em relação aos questionamentos que estavam sendo feitos.

A isso, a gerente de Educação Especial, Sofia, respondeu enfaticamente que apenas Lígia poderia definir, assim, orientou que esperassem seu tempo de reabilitação e, então, ela mesma poderia auxiliar na conversa.

Algumas semanas depois, Sofia visitou Lígia levando vários recursos de comunicação alternativa que estavam disponíveis nas salas multimeios, pois já sabia que eles seriam fundamentais para que Lígia se comunicasse com liberdade e autonomia. A conversa seguiu mediada por pranchas de comunicação alternativa e tecnologia de digitação por rastreamento ocular, uma vez que ainda não havia recuperado movimentos de pinça fina para digitação manual.

Nessa conversa, Lígia afirmou que deixar a sala de aula não era uma opção para ela, que estava disposta a reaprender a planejar e ministrar suas aulas, esperando contar com o apoio de Sofia e suas colegas para conseguir os suportes necessários para que isso acontecesse.

No dia seguinte, Sofia procurou a Secretaria Municipal de Educação e repassou as perspectivas de Lígia apontando que, naquela conversa, as duas identificaram que entre os recursos de acessibilidade para Lígia estavam: uma assistente pessoal para auxiliar no manuseio de objetos, na alimentação, no uso do banheiro e, parcialmente, na locomoção pela escola, um tablet com equipamento de digitação por rastreamento ocular e sintetizador de voz.

Sofia mal terminou de falar e o Secretário da Educação, Paulo, disse alterado que era um absurdo o que ela estava propondo. Era um absurdo destinar recursos tecnológicos e humanos para a professora Lígia, que, desse jeito, ele teria uma professora pelo preço de duas.

A gerente de Educação Especial esperou Paulo finalizar seu argumento e, então, o lembrou que suas contestações não faziam sentido, uma vez que estão no setor público, logo, a redução de custos não pode se sobrepor à garantia de direitos das servidoras, na sequência, apontou que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada na Constituição Federal em 2009 e, tanto a Convenção, quanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, são dispositivos legais que apoiavam que Lígia continuasse exercendo suas atividades profissionais, assim, se a Secretaria Municipal recusasse a garantia dos recursos de acessibilidade, isso caracterizaria violação do direito ao trabalho e discriminação por motivo de deficiência, portanto, passaria a infringir a Lei.

Depois de consultar o setor jurídico da prefeitura, Paulo constatou que Sofia tinha razão e, mesmo a contragosto, inseriu no planejamento orçamentário, do próximo ano, a previsão dos recursos de acessibilidade para Lígia. Até lá, Lígia usaria alguns recursos já disponíveis na escola e contaria com a mediação da auxiliar de Educação Especial, tais medidas tornavam seu trabalho possível, mas não ideal, já que, algumas vezes, havia dificuldade de conciliação de horários.

Com essas adaptações razoáveis, a professora Lígia voltou para a sala de aula, agora, em vez de explicar o conteúdo de forma oral e fazendo anotações no quadro, ela já levava parte da explanação do conteúdo por escrito para projetar no *datashow* e no sintetizador de voz, o que aumentava consideravelmente seu tempo de planejamento, e quando alguma estudante desejava fazer uma pergunta ou tirar uma dúvida, ou quando Lígia desejava fazer complementações, ela digitava no *tablet* por rastreamento ocular.

A professora Lígia precisou acolher seu novo modo de dar aulas e sua nova temporalidade, o que aconteceu com profunda reflexão das várias possibilidades de habitar o mundo, ela estava acostumada a ser rápida, ágil, agitada, circulava entre as carteiras, escrevia no quadro, gesticulava... Agora não era mais assim, seu corpo não funcionava mais do jeito que ela conhecia, que ela previa, que ela esperava.

De início, Lígia pensou que essa nova forma de ocupar a escola poderia trazer desvantagem para suas estudantes, mas, conforme os meses se passavam e as relações com elas iam se restabelecendo, se (re)familiarizando, a professora foi recebendo feedbacks de que, agora, algumas estudantes conseguiam acompanhar melhor o conteúdo, pois podiam focar a atenção no texto projetado no quadro, outras diziam que passaram a se concentrar melhor porque as aulas tem sido mais objetivas e que antes a professora trazia muitas informações ao mesmo tempo e acabava “viajando na maionese” às vezes, outras diziam que era difícil acostumar com a voz eletrônica.

Atenta aos feedbacks das estudantes, Lígia fazia as alterações possíveis que considerava necessárias para potencializar a aprendizagem delas. Foi nesse movimento de refletir sobre sua prática que ela propôs, no planejamento colaborativo, a ampliação do projeto de parceria de estágio entre sua escola e os cursos de licenciatura. Até então, a escola recebia apenas estagiárias do último ano da graduação, as quais assumiam as aulas uma vez por semana. A proposta de Lígia era expandir a parceria com estudantes de licenciatura de qualquer fase do curso, as quais acompanhariam e colaborariam com o trabalho das professoras, recebendo uma formação na escola, isso, além oportunizar o enriquecimento da formação em licenciatura, diversificaria a apresentação do conteúdo e a mediação com as estudantes, pois diferentes modos de ensinar amplia o direito de aprender.

A equipe pedagógica e gestora considerou a proposta interessante e notou uma oportunidade de revisitar o Projeto Político Pedagógico da escola, seguindo para a construção de um cronograma coletivo para a inovação do texto, bem como as articulações necessárias para testar a ampliação da parceria entre escola e universidade.

Considerações Finais

Neste último capítulo, você pôde conhecer um pouco mais sobre os princípios e diretrizes do DUA, bem como os pontos de verificação, os quais fornecem sugestões mais detalhadas para aplicabilidade do DUA na articulação com os planejamentos. Como você pode averiguar princípios, diretrizes e pontos de verificação estão conectados de forma a trazer elementos para que professoras possam ter exemplificações diversas de sugestões para planejamento, que como já mencionamos, deve levar em consideração o perfil de cada turma para organizar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, você pôde acessar neste capítulo o conteúdo sobre o que é planejamento e o que é planejar considerando os princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA, atrelado a autoras que discutem a temática e coadunam com a perspectiva inclusiva e uma educação crítica.

Você também encontrou aqui, a discussão direcionada às questões: “O que é planejamento?” e “O que é planejar?”, articulado ao roteiro de planejamento que apresentamos neste capítulo, com elementos interessantes para compor seu planejamento, vinculado aos conceitos aprendidos: Modelo social da deficiência, ética do cuidado, acessibilidade, supressão de barreiras, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e Desenho Universal para Aprendizagem/DUA.

Salientamos ainda que, o exemplo de planejamento disponibilizado no livro a você querida leitora, contém algumas informações importantes que te farão pensar sobre e de que forma contribuir na construção de seus planejamentos. Esperamos que, em alguma medida, este exemplo de planejamento consiga repassar a você, a importância da incorporação dos preceitos do DUA e dos conceitos que trouxemos ao longo deste livro com intuito de te auxiliar na sua atuação profissional.

Você também teve a oportunidade de ler alguns relatos sobre práticas pedagógicas com base no DUA, em instituições de ensino públicas. Tivemos o relato da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC e outros do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina-CA/UFSC, bem como uma história ilustrativa inspirada em fatos reais, que tiveram os nomes alterados a fim de garantir o anonimato.

Como você pode averiguar, estes relatos de práticas pedagógicas realizadas em instituições escolares públicas e também histórias pessoais, tem o DUA como princípio orientador ou se aproximam das suas bases conceituais. Você pôde perceber que os relatos trazem contextos educacionais e sociais diversos, que são interseccionados pelas crenças e costumes de cada contexto.

Nosso objetivo com esses relatos não foi de prescrever “receitas de práticas”, mas, sim, facilitar o reconhecimento da aplicação dos princípios e diretrizes do DUA e, então, te inspirar a adotá-los na sua prática profissional. Procuramos demonstrar o quanto a implementação de um trabalho coletivo, legitimado pelos documentos legais da escola (regimento, Projeto Político Pedagógico, normativas) promove e sustenta práticas educativas inclusivas, ao ir ao encontro das necessidades das estudantes com o intuito de democratizar o acesso, ampliar as oportunidades de aprendizagem e promover uma educação crítica.

Por fim, salientamos que é um caminho que exige reflexão crítica da prática e de mundo, porém ele é necessário para que possamos, de fato, causar fissuras em espaços que insistem em perpetuar opressões como o capacitismo, homofobia, xenofobia, racismo, sexismo, entre outros preconceitos que não cabem mais numa perspectiva inclusiva. Esperamos que você, querida leitora, tenha apreciado o conteúdo que trouxemos ao longo deste livro, pois o que nos inspira e nos move de fato, é compor as lutas em busca de uma sociedade inclusiva.

Videoaulas do curso de extensão “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”

Se desejar acessar os conteúdos deste capítulo em outro formato, assista às videoaulas que compuseram o curso “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”, isso potencializa sua aprendizagem.

Tertúlia 03 - aula 01 - Princípios, Diretrizes e Pontos de verificação do DUA. Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=2WqtfEcf01E>

Tertúlia 03 - aula 2 - O que é planejamento e o que é planejar considerando o DUA. Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=96SxRJbdhRw>

Tertúlia 03 - aula 3 - Relatos de práticas com base no DUA. Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: - <https://www.youtube.com/watch?v=NJxRgZ-NUZI>

Live de encerramento da tertúlia 03 - Práticas escolares com base no DUA, com as professoras Carla Perez Souza (EBIAS/PMF) e Eloisa Barcellos de Lima (CA/UFSC). Pode conferir assistindo ao vídeo do *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=P577gf88o0o>

Saiba Mais:

Live orientada para a rede municipal de educação de Domingos Martins (ES), 2022: Pensando práticas pedagógicas no ensino comum a partir do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) - Narjara Zimmermann e Rosângela Kittel.

Artigo: O Trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial - Rosângela Kittel e Ruth Mary Pereira dos Santos – 2018.

Obs.: esse artigo está representado nos vídeos disponibilizados abaixo.

Vídeo 1: O Trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial - sustentação teórica.

Vídeo 2: O Trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial - organização - (Libras).

Site: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.

Vídeo: Design Universal na Aprendizagem - Princípios e Práticas - Assistiva Tecnologia e Educação.

Relato de Experiência: Rede de apoio à docência Inclusiva no ensino de Ciências - Narjara Zimmermann e Rosângela Kittel.

Artigo: Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016 - Geisa Letícia Kempfer Böck, Marivete Gesser e Adriano Henrique Nuernberg.

Site: Projeto DUA/COAMAR - Colégio de Aplicação/UFSC.

Capítulo de Livro: "Ações pedagógicas inclusivas na formação inicial e continuada dos participantes do projeto DUA/Coamar/UFSC e a produção de materiais e recursos acessíveis" de Eloisa Barcellos de Lima, Simone De Mamann Ferreira, Lucas Yuri Ferraz e Mayara Amanda Pereira, no livro "Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado" – Organizadoras: Solange Cristina da Silva, Rose Clér Estivalette Beche e Laureane Marília de Lima Costa. – Florianópolis: UDESC, 2022.

Reportagem: Estudante com deficiência utiliza o recurso do TOBI para comunicar-se e realizar as atividades da escola - Colégio de Aplicação/UFSC.

- 1 Site: Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LABTATE.
- 2 Vídeo: Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LABTATE.
- 3 Revista Sobretudo: Pés na Estrada 20 anos: Iniciação Científica na Escola.
- 4 Tese de Doutorado: Entre dizeres e silêncios sobre iniciação científica na educação básica: o movimento de sentidos na escola - Prof. Dr. José Carlos da Silveira.
- 5 Site: Sobre o Projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola.
- 6 Artigo: Iniciação Científica no Ensino Fundamental: A Escola e seu lugar problematizador das relações entre ciência, tecnologia e sociedade - José Carlos da Silveira e Suzani Cassiani.

Referências

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado**. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 1, jul., 2022.

BÖCK, G. L. K.. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 26 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União, edição 189, seção 1, p. 6, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1338, de 19 de maio de 2022**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=153194>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial** na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. 2011.

CAST. Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem versão 2.2. 2018 Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 03 ago. 2022.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUA/COAMAR. **Desenho Universal de Aprendizagem**: Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes da Educação Especial do CA/UFSC. Projeto de extensão 2020 a 2022. Disponível em: <https://duacoamar.paginas.ufsc.br/> Acesso em: ago. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva 2022**. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56ª edição - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade [M. B. Cipolla - trad.]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49–58, 2011. Disponível em: <http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

KITTEL, R. I.; SANTOS, R. **O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial**. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-trabalho-colaborativo-na-organizacao-dos-servicos-da-educacao-especial->. Acesso em: 27 jul. 2022.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo, Editora Cortez, 2006.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**. 5(2), p. 126-143, 2015.

SILVEIRA, J. C.; SILVEIRA, M. Tudo isso na Escola. Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico]. **Pés na Estrada: 20 anos - Iniciação Científica na Escola/Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação**. – Dados eletrônicos, v. 10, n. 2, p. 20-24, 17 dez. 2019.

SILVEIRA, J. C.; SILVEIRA, M.; CASSIANI, S. Iniciação Científica no Ensino Fundamental: a escola e seu lugar problematizador das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Sensos**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, v. 3, n. 2, p. 1-7, 2017.

SILVEIRA, J. C.; SILVEIRA, M.. Projeto de extensão: atividade permanente - **Pés na estrada do conhecimento – iniciação científica na escola**. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SILVEIRA, J. C.; SILVEIRA, M.. **Entre dizeres e silêncios sobre iniciação científica na educação básica**: o movimento de sentidos na escola - Orientadora: Suzani Cassiani, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198629>. Acesso em: 09 set. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jul., 1992.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a Deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Editora AMGH, Porto Alegre, 1 edição, 25 fev. 2014.