

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO UM PRINCÍPIO DO CUIDADO

THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AS A PRINCIPLE OF CARE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019361>

Geisa Letícia Kempfer Böck

Universidade do Estado de Santa Catarina
geisabock@gmail.com

Marivete Gesser

Universidade Federal de Santa Catarina
marivete@yahoo.com.br

Adriano Henrique Nuernberg

Universidade Federal de Santa Catarina
adrianoh@outlook.com

RESUMO

Proporcionar práticas de ensino que contemplem a variação humana ainda é um grande desafio aos sistemas de ensino. Remover barreiras de acesso ao conhecimento sem eliminar os desafios necessários à aprendizagem torna-se imprescindível para a garantia da participação social de pessoas com deficiência nesse sistema. O objetivo que se tem com este artigo é o de apresentar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma atitude de cuidado que pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura sobre o DUA dialogando-se com o campo dos *Disabilities Studies in Education* e com as teóricas da segunda geração do modelo social da deficiência, vislumbrando algumas intersecções entre esses campos teóricos. O estudo apontou que a organização do ensino na perspectiva do DUA, por remover as barreiras que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento, pode ser caracterizada como uma estratégia de cuidado voltada à garantia do direito à educação a estudantes com e sem condições de deficiência. Dessa forma, pode-se caracterizar o DUA como uma estratégia política pautada no rompimento com currículos capacitistas, os quais homogeneizam e excluem as diferenças.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem. Ética do Cuidado. Estudos Sobre Deficiência na Educação. Estudos Feministas da Deficiência.

ABSTRACT

Providing teaching practices that take human variation into account is still a major challenge to education systems. Removing barriers to access to knowledge without eliminating the challenges required for learning is essential to guarantee the social participation of people with disabilities in the education system. The objective of this article is to present Universal Design for Learning (UDL) as an attitude of care that can contribute to the implementation of inclusive educational processes at all levels of education. To this end, a literature review on the UDL has been carried out in dialogue with the field of *Disabilities Studies in Education* and with the second generation theorists of the social model of disability, looking at some intersections



between these theoretical fields. The study pointed out that the organization of teaching in the perspective of UDL, by removing the barriers that stand between the subject and knowledge, can be characterized as a strategy of care aimed at guaranteeing the right to education for students with and without disabilities. Thus, UDL can be characterized as a political strategy based on breaking with ableist curricula, which homogenize and exclude differences.

Keywords: Universal Design for Learning. Ethics of Care. Disability Studies in Education. Feminist Disability Studies.

1 INTRODUÇÃO

O movimento de educação inclusiva no Brasil é marcado por uma história de lutas, tensões, desafios e não se pode deixar de considerar que também houve algumas conquistas significativas. Os resultados dessas conquistas estão sendo evidenciados em diferentes situações. Pode-se observar a ampliação do número de matrículas e do tempo de permanência de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino. No ensino superior, em 2017, tem-se um marco com a publicação do Decreto nº 9.034, de 20 de abril (BRASIL, 2017), que resulta na alteração da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Na alteração de 2017, as pessoas com deficiência foram incluídas no público cotista, tendo a proporcionalidade de vagas determinada com base nos dados do censo das unidades federativas do Brasil, ou seja, as vagas foram separadas de acordo com o número de pessoas com deficiência declaradas no estado em que a instituição de ensino está instalada. O decreto entrou em vigor na data de sua publicação, indicando que em 2018 devesse ocorrer um acréscimo de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino superior.

A partir dessa realidade, algumas medidas nas práticas docentes necessitaram de ajustes, adequações e ressignificações para responderem às demandas dos novos desafios que se tornariam visíveis e latentes nos contextos educacionais.

As práticas normocêntricas, cuja lógica é a de que todos utilizam os mesmos sentidos e/ou capacidades com a mesma qualidade ao acessar o currículo, são



potencializadoras da exclusão, pois invisibilizam as necessidades específicas que são decorrentes da ampla variação humana, tanto que “[...] o julgamento pautado nas capacidades é tão arraigado na nossa sociedade que a sua utilização para fins de exclusão é dificilmente questionada ou mesmo percebida” (WOLBRING, 2008, p. 257). Trata-se de um dos alicerces da estrutura social que, aliada a outras formas de opressão, sustenta a hegemonia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos em raciocínios rápidos e eficientes como condição *sine qua non* do reconhecimento social e da participação plena na vida cultural. Com atitudes que supervalorizam as capacidades na educação formal, produzem-se currículos capacitistas que hierarquizam e elegem um único modo de aprender. As pessoas que não se adequam a esse perfil de ensino ficam em desvantagem em relação aos seus colegas e experienciam a invisibilidade de suas necessidades nas suas distintas trajetórias acadêmicas. Bruno Sena Martins e Fernando Fontes sugerem que “[...] invisibilidade e exclusão recursivamente se perpetuam” (MARTINS; FONTES, 2016, p. 39). Essa invisibilidade se materializa em relações opressoras que, para além das dependências inevitáveis, aquelas que são experienciadas em distintos momentos da vida, tais como na primeira infância, no envelhecimento ou em caso de doenças, produz também dependências situacionais, quer seja, aquelas que se evidenciam a partir de condições sociais e temporais específicas, atreladas ao contexto de vida (ZIRBEL, 2016,). No contexto escolar, essa dependência situacional poderá estar presente para alguns estudantes quando, nos planejamentos, existirem barreiras, sejam elas metodológicas, instrumentais, até mesmo as atitudinais, as quais se fortalecem com a proeminência do mito da normalidade.

A produção da norma é uma constante na sociedade. No entanto, é preciso entender que ela é mutável e se reconfigura, de acordo com o contexto sociocultural e com as relações estabelecidas a cada período histórico. Neste último século, atitudes foram e ainda são permeadas pelo modelo médico de deficiência, que sustenta práticas de comparação e de medição daquilo que é considerado como a tipicidade das capacidades do humano e dos desvios geralmente chamados de deficiência. As



práticas pautadas nesse modelo de compreensão da deficiência sustentam a produção do capacitismo, que adentra o campo da educação

[..] através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. (MELLO, 2016, p. 3266).

O objetivo que se tem com este artigo é apresentar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como um princípio do cuidado na prática docente, o qual pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promover direitos humanos ao romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem. Estabelece-se, para isso, uma aproximação com o campo do *Disability Studies in Education* (DSE), no Brasil cunhado como Estudos Sobre Deficiência na Educação, que, de acordo com Suzan Baglieri, Lynne M. Bejoian, Alicia A. Broderick, David J. Connor e Jan Valle, tem como crítica central o mito da normalidade, bem como os estereótipos e preconceitos que corroboram com a manutenção de processos discriminatórios (BAGLIERI *et al.*, 2011). Além disso, institui-se um diálogo com os *Feminist Disability Studies*, especialmente com as autoras que se dedicam a temas como a ética do cuidado.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, BARREIRAS E ACESSIBILIDADE: DIÁLOGOS COM OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

No Brasil, a democratização da inclusão de todas as pessoas nos mesmos espaços escolares ainda é um grande desafio. Embora a Constituição Federativa (BRASIL, 1988) resguardasse a educação como direito de todos, muitas pessoas continuavam fora da escola. A partir da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) – regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014), negar matrícula às pessoas com deficiência tornou-se crime.

Com o Decreto 6.949 (BRASIL, 2009), promulga-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, com relevância de uma emenda constitucional, o que garante, do ponto de vista da legalidade, a adequação de todas as demais leis e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência com base no referido documento (BRASIL, 2009). Apresenta em seus princípios um aspecto relevante e inovador para as políticas públicas, como o entendimento de deficiência inspirado pelo modelo social da deficiência, ou seja, a deficiência passa a ser compreendida numa perspectiva relacional social, e as barreiras presentes nos contextos são finalmente vistas como produtoras das desvantagens na participação e na autonomia de determinadas pessoas.

Em consonância com a citada Convenção da ONU, em 2015, o Senado aprovou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI – Lei nº 13.146, instituindo que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015). Essa lei apresenta influências do modelo social da deficiência na medida em que também compreende a deficiência como decorrente da relação entre os impedimentos corporais com as barreiras que obstaculizam a participação social. Sendo assim, uma das compreensões conceituais que se destaca na Lei Brasileira de Inclusão é a de barreiras. No artigo terceiro do primeiro capítulo da LBI, definiu-se barreira como sendo

[...] 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).

Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão apresenta ainda uma subdivisão que expressa os diferentes modos pelos quais essas barreiras podem estar presentes no cotidiano das pessoas, sendo elas: urbanísticas; arquitetônicas; de transportes; de comunicações e informações; atitudinais; e tecnológicas. Destaca-se que a barreira atitudinal sustenta a produção das demais barreiras e é definida como sendo os



comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Nesse sentido, compreende-se que as barreiras atitudinais possuem uma relação direta com as práticas capacitistas, ainda tão presentes em contextos de educação formal.

Para que os sistemas de ensino sejam acessíveis e inclusivos de fato, é preciso identificar quais barreiras obstaculizam, impedem ou limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes em seus percursos acadêmicos. Essas barreiras, muitas vezes, revelam-se nos currículos dos diferentes níveis de ensino e são apoiadas pelas concepções de deficiência oriundas da comunidade escolar. O seu enfrentamento se deve pautar na desconstrução das normas capacitistas, que medeiam a relação deficiência e sociedade, pois, dessa forma, será possível construir uma sociedade acolhedora de todas as diferenças. As pessoas não se tornam iguais entre si por terem uma mesma condição de deficiência, tampouco suas identidades são imutáveis ao longo da vida, logo, “[...] a deficiência não pode ser reduzida a uma identidade singular: é uma multiplicidade, uma pluralidade” (SHAKESPEARE; WATSON, 2015, p. 19). Assim, a deficiência é relacional com os contextos, com as barreiras e com os facilitadores, e cada pessoa a vivenciará de maneira singular.

Algumas teóricas do campo dos *Feminist Disability Studies* (GARLAND-THOMSON, 2002; KITTAY, 2011; MORRIS, 2001) foram além da lógica da remoção de barreiras e trouxeram a reflexão sobre a dor, o cuidado e a interdependência como condições humanas. Além disso, mostraram que, “[...] para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdades, tais como: raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2003, p. 4). Defende-se que o cuidado seja uma preocupação também da esfera pública e não apenas da família, cujos cuidados estão restritos ao âmbito privado, íntimo e muitas vezes voluntário, pois entende-se que essas relações de “[...] interdependência humana e a necessidade universal de assistência estejam presentes nos diálogos sobre direitos e subjetividade” (GARLAND-THOMSON, 2002, p. 17).



Devido à variação funcional humana, algumas pessoas têm maior facilidade de se relacionarem com os distintos ambientes e contextos. Outras, em decorrência de condições de lesões (mentais, físicas, visuais, auditivas) e que experienciam a deficiência, poderão necessitar que a sociedade, com base nos princípios da ética do cuidado e da interdependência, organize os ambientes de modo a garantir o acesso em igualdade de condições com os demais sujeitos. É com base nesse pressuposto que emerge o DUA, por caracterizar-se como um princípio do cuidado que potencializa o exercício e efetivação da interdependência.

A Convenção da ONU (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) apontam que, a fim de garantir a acessibilidade no contexto educacional, faz-se necessária a remoção das barreiras e das chamadas adaptações razoáveis. Na prática, percebe-se que alguns ajustes se tornam mais usuais e efetivos, a exemplo da acessibilidade nas edificações (rampas, elevadores, pisos táteis, alargamentos de porta, barras de apoio, banheiros adaptados etc.), enquanto outros são incontestavelmente mais desafiadores e, conseqüentemente, não são incorporados e/ou implementados. É preciso pensar a acessibilidade para além de algo exclusivo de pessoas com deficiência, pois ela pode servir como potencializadora da participação de qualquer pessoa, uma vez que, com a remoção das barreiras e a promoção de atitudes de cuidado, distintos sujeitos são atendidos nas suas especificidades.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS: PROMOTORAS DE DIREITOS HUMANOS OU NORMALIZADORAS?

Na perspectiva dos *Disability Studies in Education*, não cabe mais a compreensão da deficiência como uma fatalidade, “tragédia pessoal” ou como uma mera patologia que acomete determinadas pessoas. Os autores e autoras vinculados(as) a essa corrente apontam que há um ideal normativo, e esse ideal, em consonância com o modelo médico, produz processos de exclusão àqueles que dele se desviam, seja pela condição de deficiência, pobreza, raça, pelo gênero, geração e



orientação sexual ou, ainda, pela intersecção entre esses marcadores sociais das diferenças (BAGLIERI *et al.*, 2011).

As práticas educativas normocêntricas são expressões de uma “[...] sociedade carcerária, uma sociedade disciplinadora e que busca a supressão do desvio pela normalização” (MARTINS; FONTES, 2016, p. 17). 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 perpetuando a exclusão nos ambientes que deveriam ser inclusivos.

Essas situações são opressivas, assim como tantas outras vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Entretanto, algumas são camufladas “[...] por uma atitude condescendente e paternalista por parte dos poderes e da sociedade” (MARTINS; FONTES, 2016, p. 33). Um exemplo disso, que costuma ocorrer no ensino regular, são as chamadas adaptações curriculares, que se efetivam, em muitas situações, como uma minimização dos conteúdos e conceitos escolares com base na justificativa de que isso auxiliaria a participação de estudantes com deficiência. Essas práticas estão baseadas no pressuposto de que pessoas com determinadas condições de deficiência não têm, *a priori*, as mesmas capacidades do que as pessoas sem deficiência. Destaca-se que a avaliação dessas capacidades está ancorada na medição e comparação a partir dos padrões de normalidade definidos para esse processo e não no desenvolvimento singular de cada sujeito.

Com base nesse padrão, coloca-se a pessoa com deficiência em situação de desvantagem, criando-se condições de dependências desnecessárias e distanciando-se dos reais objetivos do movimento de educação inclusiva. Para Valle e Connor (2014, p. 76), o que está faltando “[...] é a compreensão fundamental da inclusão como equidade educacional [...]”, e isso não significa facilitação ou vantagens indevidas para as pessoas a partir de suas características identitárias, mas sim a promoção de um sistema que oportunize condições equivalentes a todos os estudantes, diferenciando-se sempre que necessário para que haja condições de participação.



O lugar da educação não é o de perpetuar essas lógicas opressivas e limitadoras, mas o de romper com estigmas e padrões que desqualificam as pessoas pelas suas características distintas. Não se deve perpetuar, produzir e naturalizar o capacitismo no ensino como se a deficiência fosse um estado diminuído do ser humano (DIAS, 2013). Por esse pensamento permear os contextos de aprendizagem, materializa-se uma falta de interesse ou de preocupação em acomodar e acolher as diferenças dos estudantes, permitindo-se o entendimento de que é a lesão que impede a participação dos sujeitos, diminuindo-se, assim, a responsabilidade em ofertar e organizar práticas em maior consonância com as distintas condições dos aprendizes, apesar de saber-se que “[...] o ensino também é uma responsabilidade social, que requer pensamento e ação cuidadosa” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 71).

Pautada na premissa de que a vulnerabilidade e a dependência emergem nos contextos vividos, compreende-se que elas podem ser potencializadas, a depender do planejamento inicial do professor. Quando o ensino é ministrado com pouca atenção aos diferentes modos utilizados pelas pessoas para acessarem o conhecimento, pautado em perspectivas normocêntricas, é maior a necessidade de recursos adicionais como, por exemplo, o uso da tecnologia ou, ainda, de apoio humano e, conseqüentemente, maiores serão as chamadas dependências desnecessárias ou vulnerabilidade situacional.

A vulnerabilidade situacional é aquela atrelada ao contexto. Pode-se dizer que tem relação direta com as barreiras enfrentadas nos espaços educacionais. “Pode ser causada ou agravada por situações pessoais, sociais, políticas, econômicas, ambientais, assim como pode ser de curto prazo, intermitente ou persistente” (ZIRBEL, 2016, p. 142).

É devido às barreiras de todas as ordens vivenciadas no cotidiano educacional que se faz necessária a realização de estudos e diálogos voltados ao rompimento dessas barreiras e à promoção de processos educativos inclusivos, que considerem todos os marcadores sociais das diferenças interseccionados. Isso não significa negar as condições de vulnerabilidade e precariedade que atravessam e constituem, em



diferentes níveis, a todos. Na verdade, significa pressupor a possibilidade de promover estratégias de ensino que, por meio da facilitação do acesso ao conhecimento para um maior número de pessoas com diferentes variações funcionais humanas, amplie esse acesso a todas as pessoas. Acredita-se que a busca de estratégias voltadas a esse desafio se revela como uma ação de ordem política e pública, capaz de romper com inúmeras barreiras produtoras de exclusão.

4 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: UM PRINCÍPIO NA PRÁTICA DOCENTE PARA UMA ÉTICA DO CUIDADO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem sendo estudado há quase trinta anos por pesquisadores do *Center for Applied Special Technology*, nos Estados Unidos, em um diálogo interdisciplinar entre as áreas de educação, neurociência, medicina e tecnologia. Foi inspirado no Desenho Universal (DU) do campo da arquitetura, que teve como precursor Ron Mace, da North Carolina State University, na década de 1980. Como nada é imutável, ao longo dos anos, as pesquisas sobre o DUA se configuraram com diferentes perspectivas, passando dos enfoques corretivos sobre os corpos dos sujeitos, apoiados pelas tecnologias a fim de potencializar a inserção nos espaços educativos, para uma visão que compreende o aspecto relacional e social da deficiência.

A definição mais concisa, que se localizou nos estudos realizados acerca do que de fato é o DUA, foi fornecida pela Lei de Oportunidade de Educação Superior de 2008, publicada pelo Governo dos Estados Unidos da América:

O termo DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM significa um quadro cientificamente válido para orientar a prática educacional que: (A) forneça flexibilidade nas formas como a informação é apresentada, nas formas como os estudantes respondem ou demonstram conhecimentos e habilidades, e nas formas como os alunos estão engajados; e (B) Reduz barreiras no ensino, fornece acomodações adequadas, apoios e desafios, e mantém altas expectativas de desempenho para todos os alunos, incluindo estudantes com deficiência e alunos com proficiência limitada em inglês. (UNITED STATES OF AMERICA, 2008, p.3088).



Com essa definição, o objetivo de utilizar o DUA fica mais explícito e evidencia a necessidade de se atentar para a aprendizagem, compreendendo-se que cada área do conhecimento é detentora de desafios específicos no que deve ser aprendido. Além disso, para que ela se efetive, é preciso eliminar barreiras desnecessárias sem eliminar os desafios necessários (CAST, 2011). É evidente, nos princípios e diretrizes do DUA, a centralidade da meta de eliminar as barreiras existentes nos contextos de aprendizagem, o que tem despertado uma atenção considerável para o campo da educação. Outrossim, os pesquisadores têm focado no DUA por ser aclamado como uma promessa de promover a inclusão, apoiando o acesso ao currículo geral (RAO *et al.*, 2014), e também pelo seu caráter relacional (RAPPOLT-SCHLICHTMANN, 2013) que permeia a compreensão das barreiras ao apontar suas ocorrências na interação com o currículo, coadunando com a ideia de que as necessidades surgem quando as vulnerabilidades parciais não são atendidas. Portanto, o DUA pode “[...] servir como base para construir opções e a flexibilidade que são necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem” (CAST, 2011, p. 16).

Quando se fala em universal, é importante destacar que não se trata de uniformizar ou padronizar o ensino, pelo contrário, universais devem ser as equidades de acesso para todos os estudantes. Sendo assim, quanto mais diversificado for o ensino, maiores as possibilidades de contemplar a variação do modo como as pessoas aprendem, “[...] nesse sentido, relações de cuidado implementam a autonomia” (ZIRBEL, 2016, p. 173).

Na busca de alternativas para que a educação possa contemplar o acesso ao conhecimento a uma variedade maior de aprendizes, alguns estudiosos do campo de *Disability Studies in Education* têm centrado esforços em pesquisas relativas aos métodos de ensino para salas de aulas inclusivas, concordando “[...]que empregar os princípios do DUA auxilia os professores a serem proativos na criação de ambientes que consideram todas as habilidades de seus alunos” (CONNOR; GABEL, 2013, p. 108). Outros autores (SWAIN *et al.*, 2004) sugerem que o DUA é uma tradução



processual e uma aplicação das bases epistemológicas do modelo social da deficiência nos espaços de aprendizagem.

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.

Algumas categorias se revelaram importantes tanto nos Estudos Feministas, Raciais e Interseccionais quanto no campo dos *Disability Studies in Education*. Entre elas, parece oportuno e necessário elencar o “cuidado” como categoria interseccional central para que as pessoas, que historicamente foram excluídas dos espaços sociais, possam acessar ao conhecimento. A atitude de cuidado enquanto uma prática de compromisso ético, num plano público atrelado à educação, pode romper as barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos contextos de aprendizagem.

Assim, parte-se do pressuposto de que o DUA, ao ser incorporado nas práticas docentes, revela-se como um dos princípios basilares dessa ética do cuidado. Ela “[...] exige que o que é oferecido possa ser ocupado pela pessoa cuidada” (KITTAI, 2011, p. 56), o que se faz possível com o DUA, pois, quando se trabalha na lógica de potencializar as habilidades, diferentes alternativas são ofertadas para que o próprio estudante realize seu percurso na escolha dos recursos a fim de acessar conceitos e conteúdos. Com isso, de acordo com a proposta do DUA, é preciso focar no que se



precisa aprender enquanto objetivo a ser alcançado, e o como aprender (o percurso) é definido pelo próprio estudante a partir dos recursos ofertados.

O cuidado destinado às pessoas com deficiência precisa estar qualificado no sentido de ampliar as possibilidades de participação dessas pessoas com autonomia, possibilitando o exercício da agência. Para tanto, temos que romper com concepções equivocadas da deficiência nas quais, por associar a deficiência à doença ou à incapacidade, os profissionais que nelas se baseiam acabam por limitar a autonomia, realizando escolhas e falas pelo estudante, negando-lhe a voz e a ação, gerando, com isso, maior sentimento de impotência e ampliando a relação de dependência. Além disso, entende-se que cuidar não é criar limites, mas potencializar as pessoas para a ampliação de suas capacidades de pensar, sentir e agir no mundo (SAWAIA, 2002).

Considerando que a potência de ação é da ordem dos encontros, e que ela pode tanto aumentar como diminuir a capacidade de pensar, sentir e agir, a depender das relações que se estabelecem com os outros (SAWAIA, 2002), é preciso avançar na atuação profissional no contexto da educação de modo que ela abranja o princípio da interdependência, princípio esse que já vem sendo discutido por algumas autoras vinculadas aos *Feminist Disability Studies* (KITTAI, 2011; GARLAND-THOMPSON, 2002; DAVY, 2015). A discussão acerca do conceito de interdependência surge juntamente com a crítica a noções modernas de sujeito e de subjetividade que, baseadas em uma perspectiva capacitista – a qual nega a fragilidade e inevitável vulnerabilidade – centra o ideal de sujeito como autônomo, produtivo e independente, a negação da nossa inevitável interdependência é um ato que corrobora para a produção de vulnerabilidade e precariedade da vida.

Com base na inevitável interdependência que se tem uns dos outros, Kittay (2011, p. 56) propõe uma ética do cuidado contrapondo-se ao mito do independente. Considera a dependência como algo inerente aos seres humanos e um recurso que potencializa ao invés de limitar. Ao incorporar o cuidado como uma responsabilidade pública, deve-se atender a questões da deficiência no seu âmbito mais íntimo, compreendendo-se que a sociedade precisa habilitar e apoiar as diferentes



configurações das relações de trabalho de dependência. Essa ética do cuidado apresentada pela autora atenta-se às barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência e sugere a criação de recursos voltados à reparação (KITTAI, 2011).

Acredita-se que, para a construção de processos educativos inclusivos e voltados à garantia dos direitos humanos, é de fundamental importância que os profissionais da educação planejem suas ações com base nos princípios da interdependência e da ética do cuidado. Entende-se também que o planejamento do ensino com base no DUA englobe esses dois princípios ao fornecer e ampliar as possibilidades do acolhimento das variações corporais e funcionais humanas, e ao aumentar a autonomia e agência dos estudantes, que poderão ter mais oportunidades de acesso ao conhecimento sem se tornarem dependentes daquilo que não precisam ser, caso as barreiras sejam retiradas e os facilitadores implementados no cotidiano da vida acadêmica.

Além disso, ressalta-se a importância de, nesse processo, os professores realizarem planejamentos emancipatórios, intencionais, éticos e que compreendam e acolham todas as formas e maneiras de ser e estar nesse mundo, ou seja, toda a variação humana. Para tanto, há a necessidade de formação inicial e continuada que possibilite a ressignificação das concepções de deficiência, pois essas permanecem pautadas em discursos religiosos, assistencialistas, capacitistas e biomédicos, que fundamentam, produzem e mantêm as barreiras sociais e as práticas excludentes. Para além da formação dos professores, é preciso que haja uma ressignificação das compreensões e dos modos pelos quais se está fazendo a inclusão educacional, chamando para essa incumbência os responsáveis pela gestão para a consolidação de um projeto comprometido com todos os sujeitos. Esse projeto precisa buscar o rompimento com currículos capacitistas através da participação intensa e da mudança de atitude dos demais sujeitos da comunidade educativa.

Na realidade brasileira, é comum as chamadas adaptações razoáveis acontecerem após a entrada de estudantes com deficiência nos contextos educativos, reforçando a relação entre acessibilidade e lesão numa perspectiva ancorada ao



modelo médico. Essas práticas levam ao (pré)conceito de que “[...] acomodar todo mundo é ceder às demandas absurdas de uns poucos” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 77). Tal como a conceituação de deficiência, aquilo que consideramos acessibilidade também precisa ser problematizado e reconsiderado a partir das perspectivas teóricas apontadas pelos campos dos *Disability Studies in Education*, à luz do modelo social que se distingue das visões caritativa e biomédica, também presentes no debate sobre acessibilidade, ainda que seja necessário vislumbrar que nem sempre o que é acessível para um será para o outro. Isso geralmente é derivado dos modos e das preferências que as pessoas possuem para acessar informações e espaços. Portanto, reforça-se aqui a ideia de que se devem ofertar recursos de acordo com as diferentes possibilidades de acessar o conhecimento, e não mais determinar recursos pela lesão.

Assim sendo, os princípios e diretrizes do DUA se fazem relevantes para ampliar o cuidado com “[...] respeito às vulnerabilidades e dependências dos indivíduos bem como o engajamento em processos que visam o desenvolvimento das suas capacidades” (ZIRBEL, 2016, p. 175). As produções de contextos de aprendizagem mais acolhedores, que refletem a responsabilidade pelo cuidado como uma atitude da esfera pública, são atribuições de todos os profissionais do campo da educação e um desafio para os gestores responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras. Portanto, é urgente assumir esse compromisso para que todas as pessoas possam acessar, de fato, o direito à educação nos níveis mais elevados de ensino, como prevê a legislação atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cuidado relacionado às pessoas com deficiência é uma prática permeada de historicidade, passando por períodos pelos quais se evidenciaram ações de caridade e de assistência, até sinalizar, com o passar dos anos e sob a influência dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, para atitudes mais inclusivas.



A história das pessoas com deficiência não é um percurso linear, constante. Foi e ainda está sendo carregada de contradições e tensões. As reflexões aqui realizadas foram fundamentadas na perspectiva de cuidado e vinculadas às teóricas feministas da deficiência, enfatizando-se

[...] uma ética do cuidado que, embora a partir da posição que todos têm os mesmos direitos humanos, também reconhece os requisitos adicionais que algumas pessoas têm, a fim de ascender a esses direitos humanos. (MORRIS, 2001, p. 15).

Uma das proposições para ascender a esses direitos no campo da educação é romper com currículos capacitistas que costumam estar presentes no percurso acadêmico de pessoas com deficiência. Para tanto, é preciso ir além da incorporação de recursos pedagógicos e metodologias de apoio, pois não se trata apenas de uma redistribuição de recursos, mas de modificar o currículo no sentido de visibilizar a deficiência como algo potente no campo do conhecimento, ou seja, que a experiência da deficiência possa ser traduzida como algo que contribui e agrega valor em campos como os das ciências e das artes.

Destacaram-se quatro adequações que coadunam com essa perspectiva e ampliam as relações construtivas a partir dos currículos. Primeiramente, a valorização de princípios de convivência humana na diversidade. A ética tem relação direta com a postura que se assume diante do outro. Para potencializar escolhas de recursos e de estratégias, é preciso modificar as atitudes adotadas em relação a esse outro. Portanto, torna-se importante incorporar uma atitude de cuidado com respeito às diferenças para enfrentar o capacitismo e as barreiras atitudinais nos currículos.

A segunda adequação trata de incluir referências de diferentes personagens da história, que são pessoas com deficiência e se destacaram pela sua produção. É o exemplo de Frida Kahlo, mulher com grande visibilidade no movimento feminista e pessoa com deficiência, cujas obras retratam muito da sua experiência da dor, da frágil condição humana e, acima de tudo, das possibilidades de se reinventar. Stephen Hawking, um dos maiores cientistas da história e que vivencia uma situação de



dependência e necessidade de cuidado constantes, apresenta uma perspectiva de vida com agência e com interdependência, demonstrando o quanto as oportunidades de apoio, tecnológico e humano, assim como o cuidado no plano público, são possíveis e necessários para vivenciar a autonomia na vida profissional (em suas pesquisas e produções). Para além dessas, existem muitas outras pessoas com deficiência que podem fazer parte dos currículos.

A terceira adequação diz respeito aos conhecimentos tidos como da área de conhecimento e atuação da educação especial, os quais devem ser de acesso de todos(as), atravessando os currículos em diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. Língua brasileira de sinais (Libras), sorobã, integração sensorial, tecnologia assistiva e comunicação alternativa são conhecimentos pouco explorados em formações acadêmicas do campo externo ao da educação especial, mas de extrema relevância para a relação de ensino e aprendizagem com diferentes sujeitos em salas de aula dos distintos níveis de ensino. Pesquisas com o DUA demonstraram que professores estão obtendo sucesso e ampliando o processo de aprendizagem para um número maior de estudantes por utilizarem essa variação de recursos em suas práticas pedagógicas cotidianas, independentemente da modalidade – presencial ou a distância, desde a educação infantil até o ensino superior.

A quarta adequação, enfim, diz respeito à incorporação dos princípios e diretrizes do DUA em currículos e práticas pedagógicas como uma expressão da ética do cuidado. O cuidado revelou-se uma categoria interseccional central para que sujeitos, que experienciam a deficiência ou a exclusão por distintos marcadores sociais das diferenças, possam ascender aos direitos humanos. Acredita-se que o DUA seja um bom ponto de partida para minimizar as vulnerabilidades situacionais experimentadas por diferentes estudantes ao possibilitar a eliminação de barreiras e a implementação de facilitadores desde os planejamentos iniciais dos cursos, disciplinas, projetos de ensino, pesquisa ou extensão.

Para minimizar a opressão vivenciada no percurso acadêmico e combater a produção de dependências desnecessárias nos contextos educativos, é preciso



fortalecer compreensões que rompam com as práticas normocêntricas. Alerta-se, portanto, para a necessidade de ampliação desse debate para outras particularidades da educação, a exemplo da gestão, da relação com as famílias, das redes significativas de apoio, das políticas públicas entre outras.

Não há, certamente, um esgotamento desse debate. Para além de tudo o que foi abordado, é notório que, mesmo com a incorporação do DUA, algumas pessoas ainda terão necessidades a serem supridas. É inerente à condição humana a perene necessidade de aperfeiçoamento e ampliação do potencial inclusivo de suas tecnologias e práticas sociais. As adequações de recursos e incorporações de outras estratégias podem emergir na relação entre o objeto da aprendizagem e o sujeito que se apropria do conhecimento. Para tanto, é preciso ter atenção, escuta e respeito a fim de encontrarem-se as melhores estratégias no modo de o estudante se relacionar com o conhecimento, por meio de uma ligação que privilegie a voz do sujeito do cuidado numa relação de mão dupla, recíproca e co-constitutiva.

REFERÊNCIAS

- BAGLIERI, S.; BEJOIAN, L. M.; BRODERICK, A. A.; CONNOR, D. J.; VALLE, J. W. [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, v. 113, n. 10, p. 2122-2154, 2011.
- BRASIL. **Decreto n. 9.034**, de 20 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Decreto n. 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.



_____. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

_____. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2011.

CONNOR, D. J.; GABEL, S. L. "Crippling" the curriculum through academic activism: working toward increasing global exchanges to reframe (dis)ability and education. **Equity et Excellence in Education**. London, v. 46, n. 1, p. 100-118, 2013.

DAVY, L. Philosophical inclusive design. Intellectual disability and the limits of individual autonomy in moral and political theory. Cambridge University Press, **Hypatia**, v. 30, n. 1, p. 132-148, 2015.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. i: I Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência. SEDPcD/Diversitas/USP. **Anais ...** São Paulo: Programa Cidade Legal, 2013.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, julho. 2003.

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

KITTAY, E. F. The ethics of care, dependence, and disability. **A internacional journal of jurisprudence and philosophy of law**. USA, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011.

MARTINS, B. S.; FONTES, F. **Deficiência e emancipação social**: para uma crise da normalidade. Coimbra: Almedina, 2016.

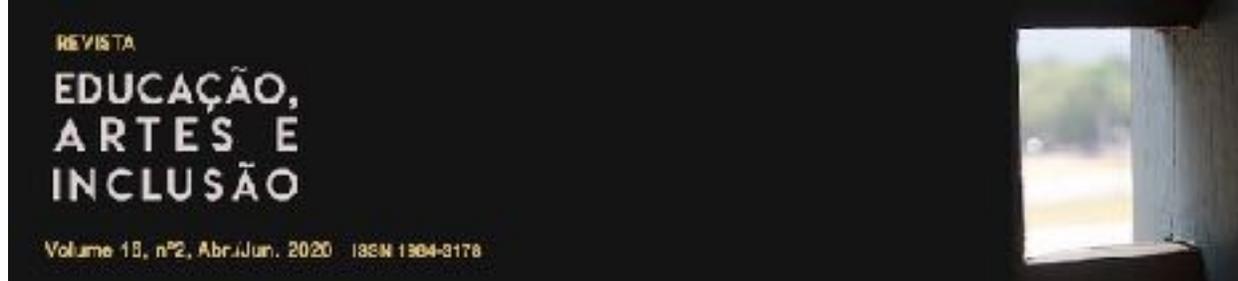
MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MORRIS, J. Impairment and disability: constructing an ethics of care that promotes human rights. Cambridge University Press, **Hypatia**, v. 16, n. 4, p. 1-16, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A review of research on universal design educational models. **Remedial and special education**, v. 35, n. 3, p. 153-166, 2014.

RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G.; DALEY, S.; LIM, S.; LAPINSKI, S.; ROBINSON, K. H.; JOHNSON, M. Universal design for learning and elementary school science: exploring the



efficacy, use, and perceptions of a web-based science notebook. **Journal of educational psychology**, v. 105, n. 4, p. 1210-1225, 2013.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão *In*: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-118.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: an outdated ideology? *In*: BARNARTT, Sharon; ALTMAN, Barbara (Orgs.). Exploring theories and expanding methodologies: where we are and where we need to go. Research in social science and disability. **Emerald Group Publishing Limited**, 2015. p. 9-28.

SWAIN, J.; FRENCH, S.; BARNES, C.; THOMAS, C. **Disabling barriers, enabling environments**. Londres: Sage, 2004.

UNITED STATES OF AMERICA. PL n. 110-315. **Higher education opportunity act of 2008**, section 103, additional definitions (23) and (24), 122 STAT, 2008. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

WOLBRING, G. The Politics of Ableism. **Society for international development**, v. 51 (2), p. 252-258, junho, 2008.

ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, Florianópolis, 2016.

Recebido em 09 de agosto de 2019
Aprovado em 30 de março de 2020