

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

INCLUSIVE EDUCATION AND EDUCATION IN HUMAN RIGHTS

 <https://orcid.org/0000-0003-2760-4659>, Izadora Martins da Silva de Souza 1^A
 <https://orcid.org/0000-0002-4711-8271>, Kelly Maia Cordeiro 2^B
 <https://orcid.org/0000-0001-7581-5608>, Carla de Paiva 3^C

^A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, RJ, Brasil

^B Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ- CPAR), Paracambi, RJ, Brasil

^C Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, RJ, Brasil

Recebido em: 15 ago. 2022 | Aceito em: 21 nov. 2022

Correspondência: Nome do autor para correspondência (e-mail@email.com)

Resumo

Este artigo tem como ponto de partida o relato inerente, por meio da observação participante das autoras que atuam na Educação Especial, na disciplina Educação em Direitos Humanos. Em destaque a oficina intitulada “O direito à educação inclusiva: terminologias, paradigmas e práticas”, que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2020 de forma remota, na plataforma de videoconferência ZOOM. O trabalho aqui apresentado amplia a discussão nesta oficina a respeito do olhar da sociedade sobre a pessoa com deficiência, que corresponde a concepções discriminatórias que circulam desde um longo período na sociedade. Propõe um diálogo ao desconstruir os modelos discriminatórios pontuados na oficina, tem por objetivo apresentar e refletir sobre o direito de aprender, considerando as práticas pedagógicas de ensino como aspectos que potencializam a aprendizagem quando concebidas sobre o prisma da acessibilidade. Enfatizando a política de inclusão em estudos que discutem o direito de aprender da pessoa com deficiência como estratégia para eliminar as barreiras que enfrentam este grupo na sociedade. O artigo finaliza com a reflexão no entrelace entre a vivência da formação da educação em Direitos Humanos proporcionada pela disciplina; com as questões teóricas do campo da Educação Especial, ocasionando a avaliação sobre a prática construída. Uma composição compreendida como processo contínuo, que demanda olhar atento integrando as políticas e práticas das temáticas da Educação Especial e inclusiva, evidenciado pela acessibilidade para reduzir as barreiras educacionais e nos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Educação Especial; Pessoa com deficiência.

Abstract

This article has as its starting point the inherent report, through the participant observation of teachers who work in Special Education, in the discipline Education in Human Rights. Highlighted the workshop entitled "The right to inclusive education: terminologies, paradigms and practices", which took place in the first half of 2020 remotely, on the ZOOM videoconferencing platform. The work presented here expands the discussion in this workshop about society's view of people with disabilities, which corresponds to discriminatory conceptions that have been circulating for a long time in society. It proposes a dialogue by deconstructing the discriminatory models punctuated in the workshop, it aims to present and reflect on the right to learn, considering pedagogical teaching practices as aspects that enhance learning when conceived from the perspective of accessibility.



Emphasizing the inclusion policy in studies that discuss the right to learn of people with disabilities as a strategy to eliminate the barriers faced by this group in society. The article ends with a reflection on the intertwining between the experience of training in Human Rights education provided by the discipline; with the theoretical questions of the field of Special Education, causing the evaluation of the practice built from there. A composition understood as a continuous process, which demands an attentive look integrating the policies and practices of the themes of Special and Inclusive Education, evidenced by the accessibility to reduce educational and Human Rights barriers.

Keywords: Human Rights Education; Special education; Disabled person.

Introdução

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 (PNS, 2019), cerca de 17,3 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade têm deficiência, o que representa aproximadamente 8,4% da população brasileira. No campo da Educação, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) evidencia serviços e tecnologias que propiciem o acesso e a permanência do público da Educação Especial em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e define a pessoa com deficiência como:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, múltipla ou sensorial (pessoa cega, pessoa com baixa visão, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva, pessoa com surdocegueira), o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

Este documento reafirma a educação como inclusiva e pautada nos Direitos Humanos considerando o rompimento de barreiras que possam ser impeditivas para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Visa atender as demandas educativas para que as pessoas com deficiência estejam em igualdade de condições aos demais estudantes, como elenca novas propostas pedagógicas significativas com foco na participação. Traz orientações para as unidades de ensino fomentar e implementar ações que conduzam a aprendizagem desses estudantes. Esse arcabouço se completa com o trabalho docente, com estratégias de ensino que se voltem para a especificidade do sujeito.

As políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência; o campo da Educação Especial com pesquisas científicas na área; e o pressuposto de desenvolver práticas pedagógicas considerando o direito de aprender de todos os estudantes, compõem eixos temáticos que se articulam sobre os modos de conceber a deficiência e a participação da pessoa na sociedade contemporânea. É na interseção desses eixos que o presente artigo busca apresentar e refletir sobre o direito de aprender, considerando as práticas pedagógicas de ensino como aspectos que potencializam a aprendizagem quando concebidas sobre o prisma da acessibilidade.

A metodologia de estudo empregada foi a observação participante (GIL, 2019), que se desenvolveu na disciplina Educação em Direitos Humanos (EDH), no ano de 2020. Ocorrida de modo remoto, devido ao decreto de pandemia pela contaminação a nível mundial do novo coronavírus. Com a recomendação de evitar aglomerações, os sistemas e unidades de ensino adotaram como estratégia a continuidade do ano letivo, o ensino remoto. Dessa forma, foi possível a participação na disciplina EDH de forma on-line.

O texto está organizado explicitando a metodologia de trabalho realizada no campo de estudo da disciplina EDH, em aproximação às discussões ampliadas no artigo em eixos que abordam: os modelos de se conceber a deficiência; o direito de aprender e a compreensão de práticas pedagógicas inclusivas.

A Metodologia da Oficina temática na disciplina EDH

A disciplina EDH, foi ministrada de agosto a dezembro de 2020, com o total de 31 aulas, sendo como principal estratégia de discussão, a realização de oficinas (seis no total) construídas pelos estudantes de diferentes cursos da graduação, e com apoio pedagógico do professor. Os estudantes tinham a autonomia pela escolha dos temas, estabeleciam os processos de busca sobre o tema e compartilhavam com os colegas de turma a pesquisa, em forma de oficina. Este formato está baseado na concepção Freiriana, da qual se prioriza a perspectiva da palavra, da produção e protagonismo do educando no processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

Entre as oficinas realizadas elegemos em trazer para discussão a oficina de título “O direito à educação inclusiva: terminologias, paradigmas e práticas”, ocorrida no segundo semestre do ano de 2020. A temática se relaciona à inclusão educacional, e ao objetivo que trazemos neste artigo. A oficina foi desenvolvida e realizada por estudantes totalmente de forma remota, por meio da plataforma Zoom.

As estudantes apresentaram um roteiro composto por 4 momentos a saber:

1º momento - apresentação dos objetivos da oficina;

2º momento - a sensibilização sobre o tema;

3º momento - aprofundamento do tema; e

4º momento - retomada aos objetivos para avaliação final.

No momento da “sensibilização”, os participantes da oficina, com o total de 18 pessoas, escreviam palavras-chave que respondessem à questão: “Quais termos vocês utilizam ou já ouviram para referir-se a pessoas com deficiência?”. Após a inserção das palavras, foi apresentado uma nuvem de palavras e promovido debate sobre os termos que surgiram. O conteúdo apresentado nesta oficina foi bastante propositivo para o contexto da formação inicial docente, suscitou provocações que se mantêm permanentes diante da discriminação e as formas de desigualdade que sofre esse grupo de pessoas.

No trabalho, o grupo explorou a evolução histórica do direito à educação da pessoa com deficiência. Os estudantes ressaltaram que os direitos desse público específico foram lentamente sendo adquiridos à medida que se ampliou o direito a toda população. Do ponto de vista teórico metodológico, a oficina provocou nos participantes a reflexão inicial sobre as políticas públicas na área, contextualizando com a atualidade e com o papel do professor neste fazer.

Modelos de se conceber a deficiência

As escolas especiais por muitos anos foram a referência de crianças e jovens com deficiência, modelo de segregação baseado na compreensão que a aprendizagem seria mais exitosa se o grupo fosse composto de pessoas da mesma condição de deficiência. Permaneceu por um bom tempo funcionando paralelo ao sistema educacional, passando somente no século XX a ser uma possível alternativa e não mais a principal instituição educacional voltada a esse público. Os principais argumentos que influenciaram o declínio do modelo segregacional da deficiência foram pautados:

- Nos princípios dos Direitos Humanos, na percepção quanto a marginalização e prejuízos constituídos aos grupos minoritários;
- Em aspectos morais com a proposta de integração de todas as crianças em participar das propostas de âmbito do sistema público;
- Nos avanços de pesquisas com concepções sobre ensino-aprendizagem pautados no modelo que evidenciam os prejuízos das práticas segregadoras;
- Movimentos dos responsáveis e profissionais na área para garantir direitos e evitar a discriminação;
- O custo elevado em manter as escolas voltadas para o público com deficiência e ainda o sistema educacional para os demais (MENDES, 2006).

Esse conjunto de fatores aliado às condições de crise econômica nas décadas de 60 e 70 contribuíram para o desenvolvimento de ações voltadas à integração da pessoa com deficiência às escolas, em classes regulares ou especiais. Pois, manter dois serviços exigia um custo alto de financiamento.

A migração do modelo segregado para o modelo da integração constitui um avanço para a época, porém ainda trouxe e traz aspectos conflitantes. Apesar da pessoa com deficiência viver em sociedade, na integração seus esforços são de se adequar ao posto socialmente estabelecido. O olhar dirigido a esse público ainda é de fora para dentro, o sujeito que deve se empenhar em agir de acordo com que a escola, a saúde, e o trabalho determinam (MENDES, 2006). Por esse prisma se manteve a luta pela justiça social a esse grupo, na contemporaneidade, se colocando a partir da inclusão social. Regido pela participação coletiva, e compreendendo que todos estão na mesma sociedade. A convivência se transforma fazendo valer os direitos coletivos e em garantir a acessibilidade (PLETSCH, 2020).

Ressaltamos que o modelo da exclusão, segregação, integração e a inclusão, estão presentes na atualidade, estão diluídos e podem ser reconhecidos em atitudes, comportamento e ambientes que variam ora para avanços, ora para retrocesso. E ainda, nos modelos empregados nas escolas especiais filantrópicas, que permanecem em atividade. Atualmente, são instituições privadas que oferecem serviços na área da educação e saúde. Não há um formato definido de gestão financeira, cada estado realiza uma ressignificação em sua organização, convênios e a maioria tem parcerias com iniciativas públicas (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Ligados aos modelos educacionais expostos, também está a compreensão sobre conceitos da deficiência, que foram modificados em épocas diferentes. Alguns deles, expressos nos termos lembrados, em uma nuvem de palavras que foi construída na oficina de EDH. Algumas das expressões evidenciadas foram: inválido, incapaz, excepcional, mongoloide, doente entre outros. Apontamentos que ratificam a discriminação e a desigualdade sofrida por esse grupo, fortemente marcada pelo modelo religioso e médico de conceber a deficiência.

O modelo médico de compreensão da deficiência ainda é até hoje muito forte em nossa sociedade. Há uma cultura do laudo médico como sendo o único respaldo para se conceder direitos. Contrapondo-se a ela, há o modelo social e de direitos, que desloca a concepção da deficiência e suas questões, do âmbito individual para o coletivo, da doença para a diversidade do sujeito (PAIVA, 2017). Entendemos que ainda não houve a total superação entre o modelo médico para o social, mas este corrobora para outro entendimento sobre a deficiência, quando o olhar se desloca para a pessoa e não para a deficiência, em garantir direitos específicos e políticas afirmativas mais respeitosas a esse grupo.

Nesse contexto, as mudanças na educação também são previstas e o conceito de inclusão educacional é focado numa perspectiva ampla e calcada nos Direitos Humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à escola, participar das atividades e aprender. Tratando-se da combinação de três elementos: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e convivência com a diversidade cultural, numa escola com todos e para todos (PLETSCH, 2020). Na esteira desse pensamento, a escola, que é o espaço formal de aprendizagem e desenvolvimento, tem por finalidade oportunizar o conhecimento sistematizado e as interações culturais e sociais entre os sujeitos.

O direito de aprender e a compreensão de práticas pedagógicas inclusivas

Não se coloca em dúvida que o campo educacional tem por objetivo a construção de novos significados, oportunizando o processo de escolarização e interação social dos sujeitos. A adoção de políticas educacionais na perspectiva da inclusão evidencia o “[...] acesso, a participação e a aprendizagem [...]” (BRASIL, 2008, p.10) do estudante com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Diante da expansão desses direitos nos últimos anos, o campo educacional denota a necessidade de uma pedagogia que considere a pluralidade de sujeitos, considerando a formação de professores e o contraste que representa o cenário educacional brasileiro.

Os modelos impostos pela sociedade, sejam pelos vieses econômico-político-social, evidenciam historicamente como se deu o direito à educação da população com deficiência. A figura 1 a seguir denota um percurso repleto de sentidos para essa população que traz no seu corpo não só a dimensão biológica, mas a caracterização desse corpo à margem social. Nesse sentido ocorrem as caracterizações desumanas e as descaracterizações de direitos, o que mostra a invisibilidade do sujeito com deficiência de forma mais concreta.

Figura 1 - Um percurso



Fonte: Organizado pelas autoras.

A constituição física tem valor expressivo ao longo da história, sendo a preocupação com o que se costuma chamar de “[...] corpo útil, firme e ‘belo’ e, sobretudo, atemporal” (SOARES; FRAGA, 2003, p.87). Entre diferentes estigmas sobre o corpo da pessoa com deficiência, no contexto de exclusão a pessoa com deficiência foi caracterizada como portadora de algo, seja pela maldição ou tragédia pessoal, o que daria o efeito para sua reclusão social para a purificação do corpo. E assim, a segregação denota a separação dessa população em instituições específicas, com vista na doença e na caridade. Mais adiante, a integração que desenvolveu a partir da superação da deficiência, no sentido de reabilitar e integrar esse sujeito ao convívio social.

Considerando ainda esses percursos, eles podem evidenciar o corpo da pessoa com deficiência quanto seu acesso no contexto educacional. Não falamos de percursos lineares, tampouco perceptíveis, mas que se otimizam por diferentes expressões, visto que a exclusão, a segregação e a integração podem estar postas tanto nas práticas pedagógicas quanto nos olhares direcionados para o estudante. Mesmo diante do acesso à educação, a inclusão chama a atenção quanto à perspectiva não passiva e isso mostra interrogações para pensar tanto na participação e na permanência da população com deficiência nos contextos de ensino.

Com base nos movimentos de luta da população com deficiência pela inclusão com base nos Direitos Humanos, o cenário contemporâneo apresenta a ruptura de barreiras por diferentes perspectivas, garantindo a autonomia e a independência dessas pessoas por meio da legislação, assim como o direito à educação. Diante dessa realidade, tal contexto também se constitui por lutas permanentes, entre elas a escolha da comunidade pela sua própria referência: pessoa com deficiência. O sentido de ser pessoa precede às particularidades orgânicas, tratamos então de uma amplitude humana e social, dando ênfase às potencialidades dos sujeitos e do seu direito à cidadania.

As primeiras décadas do século XXI propiciaram importantes avanços legais e desdobramentos técnicos em relação à acessibilidade e inclusão na interpretação dos Direitos Humanos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; MAIOR, 2015). Com o crescimento das políticas públicas governamentais na perspectiva inclusiva, em diferentes campos sociais, um encadeamento de esforços em combate ao desmantelamento dos direitos veio se firmando ao longo do tempo.

Destacamos a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo idealizado pela Organização das Nações Unidas no ano de 2006 (ONU/CDPD), que segundo Maior (2015, p. 36-37), diante “[...] das graves violações de direitos, as organizações internacionais insistiram na necessidade de um documento vinculante

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 884 - 898 set-dez de 2022: “Dossiê: Educação Especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica”. DOI <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69688>

de proteção especial”. A CDPD (ONU, 2006) é fruto de movimentos e reivindicações pelos Direitos Humanos, com destaque ao protagonismo da pessoa com deficiência em prol da luta pela inclusão social.

As políticas no Brasil foram redimensionadas pela CDPD (ONU, 2006), passando por implicações técnicas e práticas, contribuindo para novas percepções e possibilidades quanto à inclusão da pessoa com deficiência. A Convenção também contribuiu para a promoção da acessibilidade, que a partir da perspectiva dos Direitos Humanos ganha novas orientações. A temática da acessibilidade acaba se desvinculando do caráter de habilitação dos sujeitos, para englobar diferentes ações que possibilitam condições e possibilidades para a independência, a segurança e a autonomia dos seus utilizadores (BRASIL, 2015).

Destacam-se uma série as políticas de acessibilidade, como princípio norteador, “[...] para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009, s/p). Concentrando-se nessas questões, a busca da autonomia e da participação no corpo social requer orientações para a acessibilidade, seja pelos aspectos arquitetônicos às ações atitudinais. Assim, identificamos as relações e as dimensões do direito à diferença no que tange à participação social.

Considerando que a gênese da acessibilidade foi referenciada apenas por questões que envolviam a arquitetura, verifica-se que na contemporaneidade essa articulação ainda é notada socialmente, sendo frequentemente mencionada por questões que envolvem o acesso a edifícios, banheiros e vagas de estacionamento exclusivas. Ainda que a acessibilidade arquitetônica seja uma ação necessária, é preciso promover sua articulação com todas as dimensões que envolvem a temática. Restringir a acessibilidade à categoria arquitetônica contribui para um olhar integrativo apenas ao acesso local, mas não resulta na participação nas variadas composições sociais.

De fato, a acessibilidade é apresentada em manuais, tendo rigorosidade sobre os aspectos técnicos. Dando ao tema uma nova abordagem, tanto ao seu conteúdo quanto ao seu princípio, para se pensar a acessibilidade precisamos ir além, pois falamos de oportunizar vivências políticas e sociais. Ao se debruçar nas suas dimensões, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) destaca novas reconfigurações, sendo a acessibilidade caracterizada como princípio fundamental de:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Art. 3 da LBI, 2015).

Em ideia geral, a acessibilidade como Direito Humano é uma prerrogativa que coloca em evidência a sociedade e sua falta de estrutura para o acesso, como também para a permanência e a participação nos espaços públicos e privados. Isso traz à tona uma série de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais, tecnológicas e educacionais (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, a LBI (2015) amplia o conceito e define as barreiras, que agora são notadas pela pluralização de fatos sociais. As barreiras são pontuadas como “[...] entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa [...]” (BRASIL, 2015, s/p). Essas considerações ampliam o olhar para os contextos sociais, para as relações e preconceções a respeito da população com deficiência, o que é para além das concepções normativas e técnicas sobre a temática acessibilidade.

A partir dos documentos orientadores e normativos (CDPD, 2006; BRASIL, 2015), ocorre a ampliação progressiva de qualificações para se pensar a acessibilidade. Essa compreensão denota tipos de categorias, o que segundo Sassaki (2019) e Pletsch *et al.* (2021) são sete dimensões: 1) acessibilidade atitudinal; 2) acessibilidade arquitetônica, 3) acessibilidade comunicacional, 4) acessibilidade instrumental, 5) acessibilidade metodológica, 6) acessibilidade programática e 7) acessibilidade natural.

Sendo um assunto discutido e compartilhado, a acessibilidade não é uma opção ou algo restrito, mas uma necessidade que deve estar ao alcance, facilitando as atividades de vida, propostas do cotidiano, mobilidade e progresso nas atividades corriqueiras. Assim, a perspectiva de inclusão deve envolver diferentes variações e domínios que propiciem a participação, a contar pela acessibilidade nos contextos de ensino e da aprendizagem. Pensar no direito a aprender denota ações para além do acesso, mas em novas conjecturas para a compreensão de aspectos pedagógicos mais significativos para se pensar na acessibilidade curricular.

A compreensão de práticas pedagógicas pautada neste artigo, tem como base a perspectiva vigotskiana fundamentada nos princípios da aprendizagem entre pares, mediação pedagógica e intencionalidade no ensino. Trata-se do entendimento que o conteúdo escolar está envolvido em elevado grau de abstração e demanda de intervenções específicas do professor para que a aprendizagem aconteça. Dessa forma, diferenciada do conteúdo aprendido por meio das relações sociais, na espontaneidade do dia a dia (VIGOTSKI, 2007).

Os processos de aprendizagens do contexto escolar, demandam do professor um domínio técnico sobre o conteúdo, planejamento e organização do seu trabalho com ações

intencionalmente dirigidas aos estudantes, considerando as especificidades de desenvolvimento de cada um deles (CORDEIRO, 2021) em relação ao conteúdo a ser trabalhado.

Além disso, do ponto de vista da acessibilidade os recursos pedagógicos que o professor seleciona em suas atividades de aula, corresponde a um sistema de signos (instrumentos culturais materiais e psicológicos) que se colocam como mediadores (do estudante com o conteúdo), no processo transição do interpsicológico, do coletivo das construções na sala de aula para o intrapsicológico, na individualidade, na forma de apropriação do conhecimento (VIGOTSKI, 2010).

O trabalho do professor se fundamenta em potencializar habilidades necessárias para que o aprendizado seja determinante no desenvolvimento do estudante. Um olhar voltado ao processo em direção à atividade pessoal do estudante (apropriação de conceitos), com atenção às respostas do estudante ao perceber como ele realizou a elaboração da questão, o processo de ação e de resposta (VIGOTSKI, 2010).

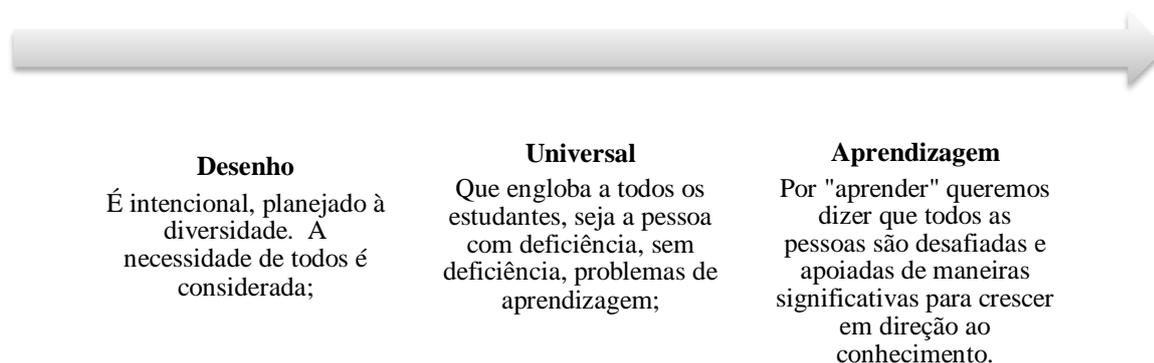
Isso significa passar por experiências significativas em um ciclo contínuo de estabelecer novas relações e elaborar novos comportamentos. As aprendizagens espontâneas a que o indivíduo está exposto, por influência do meio cultural, são modificadas pelas construções do ensino orientado e voltam ao meio nas relações sociais (VIGOTSKI, 2010).

Refletindo sobre a mediação intencional que o professor realiza, um dos elos constitutivos para a participação dos estudantes com vistas a acessibilidade, está a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Os aspectos que envolvem os recursos pedagógicos e tecnológicos são sistematizados em diferentes áreas de conhecimentos para compreender a participação de todos nos processos de aprendizagem. A esse respeito, Meyer *et al* (2014, p. 56) afirmam que:

À medida que nos afastamos de um modelo de educação de fábrica, abraçamos um modelo dinâmico que celebra a diversidade e a variabilidade humana. O trabalho que fazemos terá características diferentes – ainda reconhecíveis, mas agora baseados em uma compreensão científica mais precisa sobre a melhor maneira de ensinar e aprender. (Tradução nossa)

Conforme os princípios do DUA, não existe um único meio para abordagem de um conteúdo, porque o processo de apreensão não ocorre da mesma maneira para todos. A partir do olhar abrangente sobre a atividade pedagógica, evidencia-se a variedade de recursos para a remoção de barreiras e a construção de estruturas de interesses, representações, ações e expressões dos sujeitos. A sistematização pedagógica para o ensino é pensada, planejada e abrange a pluralidade cognitiva.

Figura 2 – Os sentidos do DUA



Fonte: Meyer, Rose e Godon, 2014.

Cada princípio corresponde a um grupo de diretrizes (9) às quais está relacionado outro conjunto de itens (31). Destacamos que o uso dessas estruturas não se dá por uma única organização, são orientadas conforme as especificidades do contexto que se aplica, colocando em questão quem são os estudantes, as propostas educacionais a serem promovidas (objetivo), os recursos pedagógicos apropriados àquele fim (meio) e as possíveis barreiras que os estudantes podem enfrentar (SOUZA; PLETSCHE; SOUZA, 2020).

As diretrizes do DUA possibilitam pensar no contexto das práticas educacionais, nas estratégias pedagógicas de ensino e nos meios para o aprendizado do conteúdo científico. Esse movimento em direção ao processo de produção do conhecimento é um dos objetivos do trabalho docente. Assim, as perspectivas de adaptação e de adequação do currículo reduzido são superadas pela relevância de um currículo acessível, que corrobora para o distanciamento de práticas excludentes, valorizando assim as especificidades de todos os envolvidos no processo de escolarização.

Na organização dos princípios do DUA, orienta-se o professor na elaboração de avaliações, métodos e materiais pedagógicos e no uso da tecnologia assistiva (TA) que possibilite o atendimento à diversidade de sujeitos (MEYER et al., 2014). Observa-se que neste contexto o professor reconhece seus sujeitos, identificando as possíveis barreiras, logo desenvolvendo objetivos que propiciem “[...] amplificar as habilidades naturais e reduzir as barreiras desnecessárias para a maioria dos estudantes [...]” (MEYER *et al.*, p.6, tradução nossa).

Cumprindo observar a importância da TA, também conhecida no Brasil com a nomenclatura de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2015), é compreendida como uma área

[...] do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a

funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Se estabelece então a relação entre o DUA e a TA, que se complementam, mas usam diferenciações quanto aos métodos utilizados (ROSE; HASSELBRING; STAHL; ZABALA, 2005), para oportunizar a acessibilidade curricular. O DUA descaracteriza o sujeito como o problema do processo educacional, mas esclarece que meios e práticas podem ser deturpadores às dinâmicas de ensino e de aprendizagem.

Ao olharmos com esse arcabouço, percebemos que apesar de avanços consideráveis, o ponto de vista a respeito do acadêmico com deficiência deturpa-se por diferentes implicações, passando pela escola e pelo currículo como não aprendiz. Assim, tomando como base o direito ao acesso, a participação e a permanência, entendemos que a proposta da acessibilidade promove um olhar às práticas pedagógicas existentes, orientando ressignificações e o dismantelar do currículo hegemônico.

Dessa forma, procuramos inserir o contexto dos estudantes com deficiência condições para a escolarização, com foco em proporcionar uma pedagogia considerando a acessibilidade como estrutura fundante e orientadora para a inclusão à luz dos Direitos Humanos. A educação inclusiva não é referência apenas pelo ingresso dos sujeitos, mas é o despertar de reivindicações de ações e direitos, dando ênfase à pluralidade humana.

Considerações finais

Este artigo partiu do contexto da observação participante na disciplina EDH, compreendendo esta como um processo formativo vivenciado, que apesar de findado naquele semestre, deixou possibilidades reflexivas que repercutem em diferentes momentos e se revestem em formas ampliadas de percebermos o tema. Nessa dialética, esta parte do texto não se constitui como uma conclusão final, mas como desdobramento sobre os campos da Educação Especial e da EDH.

A sociedade está marcada pelos modelos que pautam as concepções sobre a deficiência. Superar esses dilemas (histórico, político e social) requer a compreensão de que estamos nos referindo à pessoas que foram invisibilizadas por um longo tempo e que procuram se reconstruir através das políticas públicas que as reconheçam com direito à plenitude da vida. Entendemos que o contexto social contemporâneo (com destaque para as tecnologias da comunicação e informação como potencializadoras desse fazer) é favorável não somente à reflexão, mas à

mudança de comportamento e ao embate de atos discriminatórios e preconceituosos contra qualquer pessoa.

O estudo realizado por Cordeiro; Souza e Costa (2022) traz como argumento principal o contexto da atualidade, que abarca a negação dos Direitos Humanos em questões explicitadas nas mídias. Por semanas, os autores acompanharam notícias em diferentes plataformas de notícias. Acesso à terra, gênero, meio ambiente, saúde e segurança, são alguns dos temas noticiados com indícios de uma atenção voltada para a EDH, também nas mídias. Essas temáticas não são neutras e estão presentes no cotidiano de muitas crianças, jovens e adultos. Elas interpelam o dia a dia das escolas e convocam à docência à construção de ações concretas de enfrentamento dessas questões e ao letramento midiático.

Por essa perspectiva, a EDH pode ser concebida também, na vivência do indivíduo e do coletivo, perpassando pelos diferentes ambientes em que se possa colocar em prática a EDH. Educação básica, ensino superior, formação de professores, entre outros se constituem como espaços para que essa discussão seja potente e possa ecoar na sociedade. Por essa compreensão, verifica-se que a igualdade de participação nos contextos educacionais se expressa como um Direito Humano fundamental. A perspectiva inclusiva, no desenvolvimento do direito a aprender, denota novas ações, meios e processos em volta da acessibilidade ao currículo educacional. E o DUA se apresenta como uma proposta de ação educativa voltada a todos os estudantes.

Referências

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNS 2019*: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. ago. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. *Educação Especial*: um direito assegurado. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

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). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

CORDEIRO, K. M.; SOUZA, I. M. da S. de; COSTA, R. P. Mídia e educação em direitos humanos: novos tempos, novos desafios. *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, v. 30, n. 41, p. 1-16, 2022.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 884 - 898 set-dez de 2022: “Dossiê: Educação Especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica”. DOI <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69688>

CORDEIRO, K. M. *Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica na alfabetização*. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

DECLARAÇÃO DA ONU. *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiências*. Brasília, 2006.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. SUR. *Revista Internacional de Direitos Humanos (IMPRESSO)*, v. 6, p. 12-24, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016.

MAIOR, I. M. M. de L. Quem são as pessoas com deficiência: o novo conceito trazido pela Convenção da ONU. *Revista Científica Virtual ESA OAB/SP*, outubro de 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GODON, D. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

PAIVA, C. de. *O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado*. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento: Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PLETSCH. *et al.* (org.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação).

ROSE, D. H., HASSELBRING, T. S., STAHL, S., E ZABALA, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. *CITISEER*, 1, 507-518.

SASSAKI, R. K. *As sete dimensões da acessibilidade*. 1. ed. - São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019. 200 p.

SOARES, C. L.; FRAGA, A. B. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 77-90, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, I. M. da S. de; PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Livro didático digital acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 51, 2020 PPGE/UNESA. Rio de Janeiro.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2010.