



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Valéria do Nascimento Querido

**O desenho universal para aprendizagem e as rodas de conversas: uma
contribuição para aulas mais inclusivas**

Rio de Janeiro

2021

Valéria do Nascimento Querido

O desenho universal para aprendizagem e as rodas de conversas: uma contribuição para aulas mais inclusivas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental. Ensino de Educação Básica. Linha de pesquisa: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – EF I

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

Q4 Querido, Valéria do Nascimento.

O Desenho Universal para Aprendizagem e as rodas de conversas: uma contribuição para aulas mais inclusivas / Valéria do Nascimento Querido. – 2021.

73 f.: il.

Orientadora: Jonê Carla Baião.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Educação - Teses. 2. Aprendizagem - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III.

Título.

CDU 371

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Valéria do Nascimento Querido

O desenho universal para aprendizagem e as rodas de conversas: uma contribuição para aulas mais inclusivas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental. Ensino de Educação Básica. Linha de pesquisa: Anos iniciais do Ensino Fundamental I-EFI.

Aprovada em: 27 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^aDr.^a Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.Dr. Jonas Alves da Silva Junior
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai, Hélio da Silva Querido e
minha mãe, Adélia do Nascimento Querido que estão vivos nas
minhas memórias e no meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus de todo coração por tudo que tem feito na minha vida e me permitido realizar.

Por ser mãe da Júlia e da Bianca.

Por ser irmã da Cláudia, da Adriana, do Leonardo e do Leandro.

Por ser tia da Camila, Leonardo, Sophia, Flávio, Bernardo, Leandro, Lucas e Isabela.

Agradeço a meus familiares, as famílias Nascimento e a família Querido por todo acolhimento e amor que me dedicaram e dedicam.

Ao Luciano, meu par. Por tudo e por tanto.

Aos meus professores que me inspiraram a me tornar professora.

Aos meus alunos e alunas por terem me ensinado a ser educadora.

Aos parceiros das escolas que trabalhei em especial aos amigos e parceiros do CIEP Oswald de Andrade.

Ao Cap-UERJ me por acolher e pelo belo serviço prestado a Educação do Rio de Janeiro.

As professoras Jonê Carla Baião e Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz por terem me aberto as portas para a pesquisa.

A todos os professores do Mestrado pelos ensinamentos.

A minha orientadora Jonê Carla Baião por nunca ter soltado a minha mão, por dizer sempre que acreditava em mim e isso em momentos que eu apenas esmorecia.

Agradeço a Turma de Mestrado Profissional de 2018.

Agradeço a minha banca de Qualificação pelas sugestões e a minha banca de defesa da dissertação por estarem até aqui comigo.

Agradecimento Especial

Por mais que eu tente não conseguirei expressar meus agradecimentos a Jonê, minha orientadora, Cláudia Jorge, amiga de turma e Margarida Santos, amiga do grupo de pesquisa GPformadi. Sem elas eu jamais teria concluído a dissertação.

Só posso desejar a elas que realizem tudo que desejarem e que em suas vidas sempre haja pessoas como elas, dispostas a ajudar, ajudar e ajudar.

Tenho profundo respeito e gratidão por todo apoio que me deram.

RESUMO

QUERIDO, Valéria do Nascimento. **O desenho universal para aprendizagem e as rodas de conversas**: uma contribuição para aulas mais inclusivas. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa é um estudo de natureza bibliográfica que discute o Desenho Universal para Aprendizagem e suas contribuições para tornar as salas de aula comuns mais inclusivas. Para isso, foi feito um levantamento, priorizando, os trabalhos desenvolvidos no Brasil. Entre as diversas atividades desenvolvidas, as rodas de conversas são as estratégias que ganham relevo no texto, pois possibilitam aplicar o pensamento de Paulo Freire, educador que defende em suas obras a importância do diálogo, da autonomia, da liberdade, da criticidade. O escrito discorre também sobre a minha trajetória como criança e aluna no período da Ditadura, universitária atuante no movimento estudantil e professora da escola pública.

Palavras-chave: Desenho universal para aprendizagem. Rodas de conversa. Educação para todos.

ABSTRACT

QUERIDO, Valéria do Nascimento. **The universal design for learning and conversation wheels**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research aims to verify to what extent the Universal Design for Learning can be a contribution to making classrooms more inclusive, that is, everything for everyone. Having as main strategy the conversation circles, which intends to apply the thought of Paulo Freire that has as its premise education as a practice of autonomy, freedom, and criticality. The text also discusses my trajectory as a student during the dictatorship, student movement activist and public-school teacher. And this is based on the importance of having the voice heard by adults as a child.

Keywords: Universal design for learning. Conversation circles. Education for all.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAP-UERJ	Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
CAST	Center for Applied Special Technology
CIEP	Centro de Integração de Educação Pública
CITEI	Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva
CP	Coordenador Pedagógico
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
FoFa	Força-Oportunidade-Fraqueza-Ameaça
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência nº 13.146 de 6 de julho de 2015
LDB	Lei de Diretrizes e Bases, Lei no. 9394/1996
MEC	Ministério da Educação
NAIA	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Do Rio De Janeiro
UFRRJ	da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Os 7 princípios do Desenho Universal – Fonte: Machado(2020)	28
Figura 2:Princípios do DUA- Modelo de Rose e Meyer,2002-Fonte:Machado(2020)	48
Figura 3: Os princípios do DUA – Fonte: Machado (2020)	45
Figura 4: Logotipo da Plataforma Desenho Universal Para Aprendizagem.....	64
Figura 5: Esquema de arquitetura da Plataforma desenvolvida.....	65
Figura 6: Formulário de registro de usuários.....	67
Figura 7: Informações adicionais do perfil professor	68
Figura 8: Informações adicionais de alunos	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. INICIANDO NO MAGISTÉRIO	14
1.1 A minha visão romântica da profissão.....	14
1.2 Chegando a uma nova fase: o que marcou naquele lugar?.....	15
1.3 E no CIEP?	16
1.4 Enfrentando desafios... ..	17
1.5 Nosso referencial teórico	19
1.6 Chegando ao mestrado	21
2. MAS, AFINAL, O QUE É O DESENHO UNIVERSAL?	26
2.1 Como surgiu o Desenho Universal?	26
2.2 Desenho Universal no Brasil	31
2.3 E por que falar de Desenho Universal em uma dissertação sobre Ensino?.....	31
2.4. Algumas conquistas e muitos desafios	34
3. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE	37
3.1 O Desenho Universal para Aprendizagem: possibilidades e desafios	38
3.2 Definição do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem.....	39
3.3 Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem.....	39
3.4 Atividades baseadas nos princípios do DUA	41
3.5 Desenho Universal para Aprendizagem: dois novos princípios	46
3.6 Possibilidades para estabelecer um ambiente de confiança e respeito na sala de aula.....	47
4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	58
4.1 Como surgiu a ideia de Projeto Político Pedagógico?	58
4.2 Por que após mais de 20 anos ainda falamos em construção de projeto político pedagógico?	59

4.3 Planejamento: ato que faz parte do nosso cotidiano	59
5. CONCLUSÃO ATÉ AQUI	62
6. O PRODUTO EDUCACIONAL	64
6.1 Página Inicial.....	66
6.2 Identificação do Sujeito	66
6.3 Espaço do Professor	67
6.4 Espaço do Aluno.....	68
6.7 Acervo de Materiais.....	69
6.7.1 <i>Materiais textuais</i>	69
6.7.2 <i>Materiais Áudio Visuais</i>	69
6.7.3 <i>Publicações próprias</i>	69
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

Enquanto todo mundo espera a cura do mal, e a loucura finge que isso tudo é normal, eu finjo ter paciência. O mundo vai girando cada vez mais veloz, a gente espera do mundo e o mundo espera de nós: um pouco mais de paciência. Será que é tempo que lhe falta pra perceber? Será que temos esse tempo pra perder? E quem quer saber? A vida é tão rara, tão rara [...].
Lenine

Inicio esta dissertação com as palavras de Lenine¹ e dirigindo-me aos que a leem, peço um pouco de paciência, pois antes de responder o motivo pelo qual meus estudos serão sobre **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**, falarei um pouco sobre mim, sobre o quão rara é a vida de cada um de nós, pois, quando falamos, falamos sempre do nosso lugar e por isso aqui, falarei também, sobre o meu “lugar de fala”.

Trarei parte de minhas memórias remotas, que a meu ver foram desenhando o tema internamente em mim e que justificam, de certa forma, a escolha da questão que me propus pesquisar, entremeada de alguns exemplos, e o motivo de ter escolhido o DUA como uma possibilidade de pesquisa.

Olhando com distanciamento da criança, adolescente e jovem que fui, creio que fui construindo esse tema ao longo da minha vida. Falar o que pensa, o que sente e dar opinião nunca foi tarefa fácil, mas para mim sempre foi uma necessidade e o exercício de um direito.

Fui criança em plena ditadura, em um tempo em que o silêncio era ostentado pelas famílias, por exemplo. Era muito comum se dizer que criança não podia falar. Opinar então, era impensável. Quem nunca ouviu a seguinte frase: “Minha mãe só olhava!”?

Minha criação foi, de certa forma, um pouco diferente. Percebia que minha família, parentes e vizinhos ficavam meio surpresos com meu jeito questionador, mas eu me sentia acolhida.

Lembro hoje, até com certo humor, das pessoas associarem minha personalidade com problemas espirituais. Minha mãe acreditava nisso. Tudo porque eu me colocava, opinava, gostava de conversar com adultos e fazer perguntas, ao meu jeito, sobre política, e questionar dogmas das religiões.

¹<https://www.lettras.mus.br/lenine/47001/>

Tenho a impressão que o fato de ter tido uma saúde frágil, que me levava a inúmeras internações, fazia com que meus entes fossem mais pacientes comigo.

Por outro lado, a fragilidade de saúde que me levava constantemente a ser internada foi me tornando alguém que teve que aprender a se defender; não falo de maus tratos. Nunca aconteceu comigo. Mas no meu período de infância, os pais não podiam acompanhar os filhos durante a estada no hospital. Eu só os via nos dias de visita.

A solidão que me cercava foi aos poucos ensinando a me defender, e questionar muito. Lembro que em uma das internações, na qual eu diariamente precisava me pesar, não pude receber a visita da minha mãe, pois “não era dia”, mas ao ouvir a voz dela conversando com os médicos fiquei indócil, perguntei incrédula o porquê de não poder falar com ela se ela estava ali. E com tantas perguntas, irritava as enfermeiras.

Outro fato que lembro trazer desconforto eram meus questionamentos acerca dos cuidados com as crianças. Eu questionava o motivo de só nos pentarem nos dias de visita. Percebia que havia enfermeiras que me olhavam espantadas, pareciam não me suportarem, mas outras, muito carinhosas, me chamavam de colega, me acolhiam e eu me sentia encorajada a ser do meu jeito mesmo. Porém, conto a vocês que a minha suposta coragem terminava quando a noite chegava e eu não conseguia dormir sozinha, medo que me acompanhou até eu me tornar mãe.

Quem continuava a se preocupar com minhas perguntas era meu pai. Recordo de um episódio que o deixou muito preocupado. Era período de campanha política quando pedi para ele me dizer qual candidato ele apoiava. A resposta que recebi que era o candidato da situação. Eu continuava indagando o motivo. Perguntava se ele concordava com o governo e isso causou um mal-estar na conversa. Assustado, ele dizia que as coisas deveriam ser assim, pois era perigoso questionar e ser contra ao que já estava posto.

Ele falava tão baixinho, tão timidamente, que também lembro do que senti diante da resposta e do medo que ele parecia sentir, eu não queria ser assim. Porém, somente mais tarde fui entender o que o tanto o assustava:

A Ditadura Militar foi um período em que os militares governaram o Brasil, entre os anos de 1964 a 1985. Esse momento se caracterizou pela repressão aos que eram contra o regime militar, falta de democracia, censura, perseguição política, exílio de vários cidadãos, supressão de direitos constitucionais e baixa mobilização dos movimentos sociais. Nesse período o Brasil teve cinco presidentes que não foram eleitos pelo povo e sim indicados pelo Congresso Nacional. O primeiro foi o General Castello Branco que governou durante 1964-1967. Arthur da Costa e Silva foi o segundo general que governou de 1967 a 1969, o terceiro a governar foi o general Emílio Garrastazu Medici de 1969 a 1974. O general Ernesto Geisel foi o quarto, sendo que seu governo durou 1974 a 1979 e o último militar a governar o

país, durante esse período, foi o general João Baptista Figueiredo (1979 a 1985) (Martins e Ruiz, 2015).

Compreendi também as semelhanças entre o modelo militar no que se refere ao autoritarismo e o modelo de famílias e escolas e que mesmo sem perceber, vez ou outra corremos o risco de reproduzir.

1 INICIANDO NO MAGISTÉRIO

Sou professora dos anos iniciais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tenho duas matrículas de 22 h30 como semanais como professora dos anos iniciais. Durante minha trajetória profissional atuei em várias frentes, além da regência de turma. Trabalhei como regente de sala de leitura, diretora-adjunta, elemento de equipe de formação em uma coordenadoria regional de educação e as mais longas, oito anos como Coordenadora Pedagógica de um Centro de Integração de Educação Pública(CIEP) e nove anos como Coordenadora municipal de projetos de alfabetização e correção de fluxo, dois anos na equipe de formação da equipe gestora na Escola de Formação Paulo Freire. Atualmente trabalho em uma Coordenadoria Regional de Educação que abrange escolas da região de Jacarepaguá à Vargem Grande.

Devo dizer que, das experiências que tenho vivenciado, a de coordenar projetos provocou reviravoltas nas minhas crenças como professoras de escola pública. Os projetos na maior parte do tempo que coordenei, acabou sendo o lugar dos alunos que ninguém acreditava ou queria. Muitas turmas de projetos eram regidas por professores de outras escolas que faziam dupla regência, pois na própria unidade onde as turmas eram formadas, ninguém, ninguém mesmo queria. Eu mesma, após pedir dispensa da coordenação pedagógica, fui para uma escola, aonde cheguei em agosto de 2006 e assumi uma turma que era de projeto, denominado Progressão. Fui a quarta professora deles naquele ano.

Meus alunos, assim comocentenas de alunos que são encaminhados para projetos de alfabetização e correção de fluxo por estarem “fora” da idade, só precisavam serem ouvidos, aceitos, considerados. Eram alunos cheios de ideias, sonhos, conhecimentos não considerados ou sequer ditos, por falta de espaço. Uma realidade que vinha de encontro com a visão romântica que tinha da profissão.

1.1 A minha visão romântica da profissão

Eu tinha muito mais facilidade em trabalhar na primeira escola. Outra contradição minha... Lembro que ao fim do dia de trabalho tinha a sensação de que havia habitado dois mundos distintos e tudo isso em poucas horas.

Terminada a jornada diária seguia direto para universidade. Apesar do cansaço, da quebra de expectativa no que se referia ao comportamento dos alunos, meu sentimento ainda era de realização de sonhos, pois era com os recursos advindos desse trabalho que o meu tão almejado curso de Letras passou a ser uma realidade.

Ostrês anos iniciais na profissão já deixavam bem claro para mim que educação é lugar de desafios, lutas, incertezas. Com o passar do tempo fui tomando cada vez mais consciência que ser educador é árduo. Tivemos problemas com recebimento de salários. Deixei de fazer dupla regência, isto é, dupla jornada de trabalho para complementar o salário e fui trabalhar no comércio. Vivenciei situações de desrespeito, descobri que era preciso silenciar mais que opinar, que a relação direção escolar e professores era vertical e autoritária.

Diante da realidade da minha carreira docente, rapidamente me filiei ao sindicato dos professores e na universidade já participava do movimento estudantil, que naquele momento retomava sua força depois de anos de atuação na clandestinidade.

Quando assumi a segunda matrícula continuei em Santa Cruz, sai do trabalho em uma loja de departamentos e fui trabalhar em um Centro de Integração de Educação Pública (CIEP). Se a segunda escola em que trabalhei já me havia sido mostrado a heterogeneidade, essa então, era ainda mais desigual do que a primeira. Estava situada em um lugar bem mais próximo a outra comunidade, onde ocorriam frequentemente episódios de violência.

1.2 Chegando a uma nova fase: o que marcou naquele lugar?

Passados os três primeiros anos previstos no período do Estágio Probatório do Funcionário Público consegui transferência e fui trabalhar no bairro onde morava. Começava minha segunda experiência no trabalho em CIEP.

Cheguei nesse CIEP, em Anchieta, junto com um grupo de professores de séries iniciais. Até então o atendimento era apenas do segundo segmento.

Em pouco tempo os “antigos” e os recém-chegados estavam entrosados. Havia boa parte do grupo atento e atuante às questões sindicais, isto é, lutando pelos nossos direitos como categoria. Passei a ser representante do grupo nas reuniões regionais do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE).

No que se refere ao aspecto pedagógico, posso dizer que foi um lugar importante, também de muito aprendizado. Lá ouvi, de forma respeitosa, sobre a pesquisa da Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização. Digo isso porque, na primeira escola onde trabalhei, ouvi que se tratava de uma loucura invenção de quem não queria nada e considerava a escrita de forma errada como certo.

Nesse CIEP tive a oportunidade de conhecer e ler livros de Ester Pilar Grossi, li os três volumes da coleção Didática da alfabetização², onde ela explicitava as fases da leitura e

² Grossi, Esther Pillar. Didática no nível pré-silábico. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.
-----.. Didática no nível Silábico. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

escrita tendo como base a Psicogênese. Fui cada vez me identificando com esses estudos. No entanto, lá no CIEP, ninguém trabalha dessa forma na alfabetização. Como eu regia turmas do que seria hoje 3º e 4º ano, os alunos já eram alfabetizados. Meus estudos eram meramente leituras.

Até que passados dois anos trabalhando naquele lugar, foi inaugurado um CIEP ainda mais próximo da minha residência, quando pedi transferência e por lá fiquei durante doze anos.

1.3 E no CIEP?

Cheguei ao meu terceiro CIEP, também localizado em Anchieta. Essa experiência foi preponderante na minha vida. Essa escola foi como um lugar de grandes encontros.

Se trabalhar no meu bairro já me deixava feliz, poder ir caminhando para o trabalho era uma realização, porque eu ainda cursava a graduação e a jornada era bem pesada. Eu tinha mudado de instituição, fui estudar na extinta Gama Filho. Se minhas atividades de movimento estudantil já me fascinavam, lá minha militância ficou mais intensa. Eu fazia parte da União Nacional dos Estudantes (UNE) e com ajuda de alunos de outros cursos, fundamos o Diretório Acadêmico (DA), fui eleita presidente. Pouco tempo depois fundamos o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e fui vice-presidente na primeira gestão.

Minha vivência de universitária e funcionária pública estavam embricadas. A escola era nova e o clima escolar favorável. Chegaram ali professores que, assim como eu, já tinha passado por situações boas e por aquelas que dão vontade de desistir e ir trabalhar em outra profissão.

A maior parte de nós que ali estávamos, acumulávamos vivências alegres, é claro, mas também histórias de sofrimento pelo trabalho, pelas lutas pelo respeito da categoria, pelas convivências nem sempre amistosas, pelo sentimento de solidão na sala de aula, pela busca de respostas nem sempre encontradas.

No entanto, havia algo naquele grupo, em sua maioria, que nos aproximava e fortalecia: o gosto pelo estudo, a vontade de conhecer novas ideias, novas teorias que trouxessem conforto para as angústias do nosso cotidiano.

Fomos chegando ao prédio novo, bonito, cheio de espaços a ser preenchido e com isso nos chegando uns aos outros e rapidamente nos constituindo como equipe. Apesar de ali ser o terceiro CIEP em que trabalhei, tudo me parecia original e animador.

Estar ali, para a maioria de nós, soava como um presente, um recomeço, uma nova oportunidade de realizar um trabalho mais autônomo e que nos alegrasse como profissional e como pessoa.

Outra grata surpresa para mim foi que encontrei ali entusiastas com as mudanças de paradigmas na alfabetização advindas com a Psicogênese postulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Encontrei meu lugar!

Se antes eu me sentia solitária, no CIEP pude conviver com educadores que já vivenciavam a alfabetização construtivista. Um sonho!!! Segundo Araújo (2018), a alfabetização na perspectiva construtivista deve compreender de que maneira o leitor, o escritor e o texto interagem, constituindo uma relação entre o leitor e o texto onde:

Debruçamo-nos nas leituras dos livros dela, buscávamos nos apropriar de seus textos e de outros autores construtivistas e sociointeracionistas.

Nós queríamos ser de vanguarda (e a gente acreditava que era). A ideia de professor pesquisador defendida por Paulo Freire nos encantava, elevava nossa autoestima e nos impulsionava a vencer os desafios do trabalho no CIEP, que não eram poucos.

Eu me sentia mais inteira, pois meu ambiente de trabalho estava em mais harmonia com minha vida acadêmica de luta por direitos e defesa de que todas as vozes precisam ser ouvidas. O CIEP era um lugar de avanços, mas também de desafios.

1.4 Enfrentando desafios...

Nosso CIEP foi construído em uma praça, dentro de um condomínio residencial, na parte do bairro onde moram as pessoas de melhor poder aquisitivo, o que era possível de verificar diante das casas edificadas ali.

Havia naquele momento, um anseio por parte dos moradores, que se construísse uma escola de ensino médio no local.

Dá para imaginar o descontentamento daquela vizinhança com a chegada do CIEP e ainda acabando com a praça?

A escola fora inaugurada próximo ao quarto bimestre no ano letivo. O quantitativo de alunos era bem reduzido no que se refere ao tamanho do prédio do número de salas de aula. A clientela que recebemos a princípio era formada por alunos que as escolas vizinhas encaminhavam para lá. O motivo principal dos encaminhamentos era indisciplina.

Os alunos vinham de bairros distantes, e os que eram do próprio bairro vinham de comunidades recém-formadas por migrantes que chegavam de outras regiões do país.

Por ser uma escola de turno integral os CIEPs atraíam muitas famílias que priorizavam esse tipo de oferta de horário. E essas famílias não eram da vizinhança da escola, como já mencionado.

Nosso público era praticamente os alunos que ninguém queria em suas escolas. Ensinar aos alunos desacreditados (Goffman, 2014) e conquistar a confiança dos moradores do entorno da escola era um dos objetivos que nos motivava a prosseguir na direção de uma escola que se movia pela pesquisa da própria prática.

Para mim, pessoalmente, uma nova empreitada se iniciava. Após quatro anos fazendo parte daquele grupo, recebi o convite da direção da escola para atuar como diretora-adjunta. Minha atribuição era estar à frente da parte pedagógica da escola.

Aceitei o convite e poucos meses após, em junho de 1998, foi criada a função de Coordenadora Pedagógica (CP). Nesse contexto, os seguimentos da escola me indicaram para ocupar o cargo e dar continuidade ao trabalho que já estava sendo desenvolvido.

Fui Coordenadora Pedagógica durante oito anos. Período de muito aprendizado entre venturas e desventuras, posso dizer que para mim, os aspectos positivos superaram em muito os negativos.

O grupo estava cada vez mais aguerrido nos estudos. Defendíamos com tal rigor a ideia de escola como espaço privilegiado de estudo e formação, que essa imagem da escola se espalhou na coordenação e até na Secretaria Municipal de Educação (SME).

Nossos centros de estudos nos pareciam muito produtivos, pois no dia a dia estávamos sempre lendo e nos encontros discutíamos também essas leituras e impressões: a Multieducação³, o currículo da rede, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fizeram parte das bases da nossa formação.

Tentávamos participar ao máximo dos encontros, seminários, congressos, ler os textos que chegavam, assistir juntas aos programas veiculados pela TV aberta e ou transmitidos pela antena parabólica, estudar e estudar fazia parte do nosso cotidiano.

Outro exercício que nos acompanhava era o de ler e aplicar as novas leis, declarações, que começavam a trazer mudanças para a educação. As ideias de educação inclusiva proclamada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien –

³ “Base sobre a qual as escolas municipais criam e organizam seus projetos pedagógicos. Redefine a escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando as múltiplas faces da cidade e os diferentes contextos culturais em que vivem seus alunos, pais e professores. Sugere a abordagem das disciplinas curriculares a partir de Princípios Educativos e Núcleos Conceituais”. Disponível em <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/multieducacao.htm>

1990) e a Declaração de Salamanca de 1994 Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais também nortearam nosso trabalho.

Outra fonte de consulta foi um projeto do Ministério da Educação (MEC) denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Apesar da SME/Rio não ter aderido ao programa, uma professora do CIEP atuava como formadora e compartilhava conosco o material para estudo.

1.5 Nosso referencial teórico

Como já mencionado, apostamos em uma proposta progressista de vivenciar o currículo. Pode até ser que misturássemos autores divergentes, o que por vezes trazia até polêmica, mas a vontade de acertar era maior.

Nos estudos da teoria de currículo, tentávamos nos afastar ao máximo do tecnicismo, gostávamos do Dewey⁴ e sua proposta de ensino centrada na experiência da criança.

Com o perfil de trabalho realizado, o CIEP foi sendo reconhecido como uma boa escola, conquistando a confiança dos moradores do local, que já procuravam vagas para seus filhos nessa ocasião.

Além da vizinhança, muitas de nós professoras da escola, também matriculamos nossos filhos ali. O CIEP recebia filhos de outros professores da região e até vindo de outros bairros. Naquele momento os moradores da vizinhança já confiavam e matriculavam seus filhos na escola. Foi necessário criar um caderno com lista de espera.

Voltando ao nosso movimento de estudo e pesquisa da nossa *práxis*, devo dizer que no município o momento de formação era intenso. Devo dizer que no CIEP havia classe especial de surdos, que quando alfabetizados, eram incluídos nas turmas regulares.

E por que tive que falar dessa experiência? Por vários motivos, que me fazem ter como preponderante os avanços, conquistas que ali tivemos, que até hoje reverberam em minha vida. Fomos um grupo que rompemos paradigmas que nós mesmos trazíamos, como por exemplo: formar turmas juntas e modificar uma lógica de numeração que até hoje é considerada em muitas escolas: 1101, 1102, alunos mais novos e com melhores desempenho.

⁴Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada Educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento - físico, emocional e intelectual (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/7225/john-dewey>)

O que vem a ser isso? Há ainda na Rede a tradição de formar turmas por idade dos estudantes e seu conceito. Sendo assim, as turmas terminadas em 1, por exemplo, 1101, 1201 e assim por diante, são consideradas melhores e são alocadas no primeiro turno.

Não formávamos turmas homogêneas, se é que existe, mas como o grupo participava da organização das turmas, procurávamos distribuir os alunos dessa da formanarrada a seguir. Vamos tomar como exemplo o 2º ano.

Se na turma podia ter cerca de 30 alunos, sempre tinha mais. Fazíamos o seguinte: em cerca de 120 alunos, levantávamos cuidadosamente o nível de alfabetismo do grupo, fazíamos a organização das classes, de forma que cada professor recebesse uma quantidade semelhante de alunos nos diferentes níveis de leitura e escrita. Levamos em conta também crianças com questões de indisciplina para que ninguém ficasse sobrecarregado.

O trabalho no CIEP me trouxe muitas experiências, alegrias, aprendizados e também vontade de começar uma outra em um outro lugar.

A fama da escola como lugar de estudo cresceu, especialmente após fazermos nossos próprios seminários de Alfabetização, criamos um jornal onde divulgávamos só coisas boas. O jornal circulava nas escolas da coordenadoria e conseguimos que fosse impresso na Imprensa da Cidade.

Com a escola já bem-conceituada, começamos a receber novos professores que ocupavam as vagas de quem fazia dupla regência. Eram momentos tensos na escola. Muitas direções, quando precisavam de Coordenadores pedagógicos, pediam a nossa diretora que encaminhasse qualquer professora do CIEP para ocupar a vaga. Particularmente fui tendo a sensação de que a cada ano teria que recomeçar, devido a chegada dos novos.

Sair do CIEP foi doloroso, mas ao mesmo tempo importante para mim, me permitiu conhecer outros espaços e a valorizar ainda mais o tempo e as experiências vividas ali.

Quero destacar a importância dos CIEP para educação pública no Rio de Janeiro. Programa coordenado por Darcy Ribeiro, cujos prédios foram projetados por Oscar Niemeyer, teve seu primeiro prédio inaugurado em 1985 no bairro do Catete. O CIEP Tancredo Neves, assim como muitos outros dentre os 506 construídos, foi também lugar de inúmeras formações de professores, espaço-tempo que nos oportunizou pensar uma escola que oferecesse um ensino integral, democrático, igualitário.

Conforme Cavaliere e Coelho⁵ (2013) a meta prioritária de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, governador do Estado do Rio de Janeiro nessa época, consistia em criar “um dia completo” que incluíam atividades diferenciadas das demais escolas públicas do nosso país. Dentre elas:

Estudo dirigido, Vídeoeducação, Biblioteca, Esporte e Animação cultural faziam parte do dia-a-dia dos alunos, mesclando-se às aulas regulares das disciplinas convencionais. Uma parte de seus professores também ficava na escola em tempo integral, fosse dobrando a carga de aulas, planejando as atividades pedagógicas, articulando trabalhos coletivos com os demais colegas ou realizando atividades de estudo e pesquisa. (Cavaliere e Coelho, 2013, p.214)

Hoje, após 36 anos do primeiro CIEP inaugurado, é sabido que a proposta original foi sendo descaracterizada, conforme nos conta Cavaliere e Coelho (2013).

1.6 Chegando ao mestrado

Cheguei ao mestrado trazendo comigo a seguinte questão: É possível garantir o lugar de fala das crianças nas classes comuns? Tema que vem me acompanhando há muito tempo, como já mencionei anteriormente. Na verdade, desde o início de minha trajetória como educadora.

A maior parte de minha vida profissional vem acontecendo no âmbito da Prefeitura do Rio de Janeiro, conforme relatei. É onde tenho atuado em diferentes funções, sendo elas: regente, coordenadora pedagógica, em diferentes frentes de formação de professores e coordenando programas de correção de fluxo e alfabetização.

Independente da função ocupada, falar de alfabetização sempre foi mote para gerar mal-estar entre educadores e é também um dos maiores desafios da educação. Buscar culpados também vem fazendo parte de conversas e encontros pedagógicos. E nessa celeuma o tema de minha pesquisa, de alguma forma, também se insere.

Porém, uma das percepções que eu tinha era que aqueles livros não atendiam aos alunos mais velhos, pois eram sempre voltados para as crianças dentro da faixa-etária da série. Os adolescentes não se interessavam pelas atividades propostas naqueles materiais. Eles pareciam se sentir envergonhados em realizar as tarefas diante de gravuras e histórias muito infantis.

⁵1 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi) e do Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais (Gesed). anacavaliere@uol.com.br

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi). ligiamartha@alternex.com.br

Com o passar do tempo e crescendo também meus vínculos com os alunos, decidi conversar com os maiores e perguntar o que achavam dos livros. Foi um momento muito especial, eles se sentiram acolhidos e à vontade para dizer que não gostavam do material e que para eles pareciam coisa de criança. Propus que fossemos a sala de leitura escolher paradidáticos para compor uma pequena biblioteca na sala de aula. E assim foi feito. Nossos laços ficaram ainda mais fortalecidos e o trabalho transcorreu durante todo tempo sem constrangimento da minha parte ou da deles.

Creio que começo aí a desenvolver o tema da minha pesquisa, mas de forma incidental e apenas intuitiva. Ouvir aqueles meninos e meninas fez abrir minha escuta para os outros que vieram ao meu encontro. Sempre que me sentia embaraçada e sem respostas com o cotidiano turbulento da sala de aula, perguntava aos alunos o que achavam, o que sugeriam, o que queriam as respostas vinham. Falo disso como regente.

Já na minha experiência como coordenadora, vivenciei vários episódios onde as crianças me faziam perguntas e também apontavam a direção para problemas da escola. Devo dizer que nesse tempo de coordenação encontrei alguns professores que também tinham como premissa ouvir o que diziam os aprendentes. Digo alguns e não todos ou muitos. E é essa exceção que me intriga. O lugar de fala da criança ainda é uma particularidade de alguns educadores, por mais que se reconheça o quanto as crianças têm a dizer e o quanto podem contribuir, inclusive para o planejamento das aulas, é primordial.

É importante lembrar que em nossa sociedade a criança sempre foi silenciada. É muito comum um adulto dizer, quanto quer falar de autoridade e boa educação, que é de uma época que só de olhar a criança obedecia, se calava, se retirava do lugar da conversa, guardava sua opinião. Acredito que todo esse silenciamento (muito aplaudido por muitos) foi a causa de sofrimento e incompreensão de outros e com isso tivemos muito mais problemas na sociedade e na escola.

No final de 2017 a filósofa Djamila Ribeiro publicou o livro “O que é lugar de fala?”⁶. Ali ela afirmava, já nas primeiras linhas, que a mulher negra fora infantilizada e que historicamente *se* falou por ela. Embora o livro tenha servido de inspiração para mim e seja uma referência para os meus estudos, quis olhar para a fala das crianças por outra lógica, já que ela traz o *infans* como aquele que não fala.

Sendo assim, a minha proposta aqui foi outra. Quis discutir que criança pode e deve falar, pois tem muito a dizer. Por isso defendo que o trabalho com a oralidade, com a

⁶ Ver referências bibliográficas

discursividade deva ser garantido, incentivado, trabalhado por educadores a luz da didática, através dos textos lidos e diálogos com os autores referenciados, possibilitando uma melhor percepção quanto a um caminho mais profícuo para desenvolver a minha pesquisa.

Como a minha experiência foi sempre mais voltada para as turmas do ensino regular, ainda não tinha pensado as práticas da educação especial como caminho e possibilidade de ampliação para todos. À medida que fui conhecendo mais de perto, com olhar mais apurado, lendo as leis que proclamam e ratificam a inclusão, passei então a pensar em dar novos ares a minha pesquisa.

Ainda ao final de 2017, tendo submetido meu projeto de pesquisa no processo seletivo de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e sendo aprovada, dou início em 2018 ao curso e foi durante as aulas em duas disciplinas distintas, “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais” e “Por uma Educação Intercultural” que tive a oportunidade de voltar a participar de discussões sobre o tema.

A discussão do Desenho Universal de Aprendizagem e sua contribuição para a diferenciação curricular me parece ter vindo para atender a uma lacuna que minha pesquisa trazia desde o início de minha trajetória profissional e mesmo após meu ingresso no mestrado, já que, em princípio, chego a ele desejando saber se é possível assegurar o lugar de fala de cada aluna e aluno, inclusive no planejamento das aulas, e se como consequência disso teríamos educandas e educandos mais autônomos, sem medo de falar com seus pares, ou, em público, com mais possibilidades de compartilhar saberes, resolverem problemas individuais e coletivos. Indivíduos mais curiosos, questionadores, determinados e confiantes para fazerem escolhas, planejar e realizar projetos mais abertos às diversidades, livres de preconceitos, com mais facilidade de trabalhar em grupo, fazer parte de coletivos, aceitar e dar opiniões, viver melhor, antecipando na escola a sociedade inclusiva que tanto nós educadores almejamos.

Como já mencionado neste escrito, durante a minha experiência profissional esse tema sempre esteve presente, mas ainda de forma incidental, sem formato definido e organizado para que fizesse parte de uma rotina pedagógica de forma efetiva.

Outra questão que sempre me intrigou é que várias alunas e vários alunos de diferentes anos de escolaridade e idades apresentam questões semelhantes no que tange à oralidade e processo de organização do discurso. Percebo a necessidade de uma intervenção pedagógica que se aproxime de uma melhor organização e mediação de suas aprendizagens a partir do

trabalho com a oralidade e do discurso, para que consigam ouvir, serem ouvidos que, com essa prática, possam acontecer diálogos mais produtivos.

No entanto, não conseguia vislumbrar como realizar de forma organizada tais práticas e foi nessa busca que cheguei ao Desenho Universal para Aprendizagem, foi nesse contexto que ele me pareceu mais adequado, já que pensa em beneficiar a todos, inclusive quem não tem necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, a pesquisa aborda o ensino desenvolvido a partir dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e traz como questão, em que medida o ensino desenvolvido a partir dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem pode contribuir para aulas mais inclusivas.

Como objetivo geral, pretendi verificar a contribuição do Desenho Universal de Aprendizagem no ensino nas turmas regulares, partindo dos seguintes objetivos específicos elencados:

- Discutir o conceito e os princípios do Desenho Universal e Desenho Universal de Aprendizagem.
- Identificar quais práticas destinadas ao ensino de aprendizes como aprendizagem atendem aos princípios do DUA;
- Identificar práticas que estimulem o diálogo na sala de aula, especialmente as rodas de conversa.

Pretendo delimitar as atividades que desenvolvam a expressividade e possam ser “universalizadas”. Outro aspecto no desenho universal que me chamou atenção foi o fato dele já ser aplicado no cotidiano das cidades e ter sido pensado por profissionais de outras áreas também.

Neste primeiro capítulo foi feito um relato das minhas memórias de criança, aluna e professora, onde me apresentei como alguém que encontrou nas suas relações familiares espaço de fala e escuta e que carregou essa vivência para sua profissão. Foram também apresentadas outras experiências que motivaram esta pesquisa, como a minha trajetória de professora no Município do Rio de Janeiro, tendo atuado em diferentes frentes de trabalho, incluindo: regência de turma, coordenação pedagógica e coordenação municipal de projetos de alfabetização e correção de fluxo, bem como também, de forma sucinta e breve, um pouco das vivências e aprendizagens enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), local em que reencontro com a temática escolhida para o desenvolvida desta dissertação: O Desenho Universal para Aprendizagem.

No segundo capítulo, partindo da apresentação dos conceitos de Desenho Universal, realizo algumas análises sobre os caminhos metodológicos que optei para a realização desta investigação no processo de uma pesquisa-formação.

No terceiro capítulo, **Desenho Universal para Aprendizagem e Formação Docente**, dirijo meu olhar para atividades que estimulem o diálogo, onde destaco as Rodas de Conversas como meios para desenvolver o senso crítico e a criatividade dos educandos.

Na parte constituída pelo quarto Capítulo, “**O Produto Educacional**”, apresento o produto educativo oriundo desta dissertação, de forma que se possa compreendê-lo como possibilidade de aplicação dos referidos conceitos.

2. MAS, AFINAL, O QUE É O DESENHO UNIVERSAL?

Tudo para todos! Este é o desafio de profissionais que pensam e projetam ambientes e produtos acessíveis a qualquer pessoa, independentemente de suas habilidades e condição física e intelectual.

Segundo MOTTA (s.d.), o Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada exclusivamente para deficientes, embora tenha sido criada por uma pessoa com deficiência, o arquiteto Ron Mace. Esse conceito visa a evitar a necessidade de adaptações, possibilitando que todos possam utilizar com autonomia e segurança os diversos lugares, produtos e objetos.

Todos, ainda assinala, no sentido literal da palavra, que necessitam de acesso, seja físico ou digital, por conta de alguma limitação temporária ou definitiva, como os idosos, as grávidas, as pessoas com carrinhos de bebês, as pessoas com mobilidade reduzida, os obesos, as crianças, as pessoas com deficiência e muitos outros.

Os produtos e projetos universais abrangem uma escala extensa de preferências e de habilidades individuais e sensoriais dos usuários. O objetivo é que qualquer ambiente ou produto possa ser alcançado, manipulado e usado, independentemente do tamanho do corpo da pessoa, sua postura ou sua mobilidade.

2.1 Como surgiu o Desenho Universal?

O Desenho Universal é um conceito que nasce na área da arquitetura, ou melhor dizendo, a ideia de acessibilidade já é uma realidade na arquitetura, no entanto, o conceito de Desenho Universal ainda é pouco discutido.

Para que se compreenda melhor, inicie essa discussão com alguns exemplos: Você já se deu conta do quanto as portas com sensores como as das entradas de muitos *shoppings* se abrem sem exigir força física e nem mesmo o uso das mãos dos usuários? Já parou para pensar que seu uso favorece a pessoas com diferentes características físicas, como por exemplo, um cadeirante?

O conceito de Desenho Universal surgiu em decorrência de demandas de dois segmentos sociais. O primeiro composto por pessoas com deficiência, que não sentiam suas necessidades consideradas nos ambientes projetados e construídos. O segundo formado por profissionais que pretendiam democratizar o uso dos espaços e tinham um olhar mais diferenciado da atividade com projetos ambientais.

Esta forma de desenvolver a arquitetura urbana e os mais diferentes produtos, em consonância com os princípios do Desenho Universal, surgiu nos Estados Unidos, após

mudanças que asseguravam direitos das pessoas com deficiência nas esferas legais, segundo Feitosa e Righi (2016), eliminando barreiras arquitetônicas.

Os cidadãos que se tornaram deficientes nas guerras trazem novas demandas de inclusão social para os governantes e para a ONU, pois passaram a fazer parte de uma parcela de pessoas com alguma deficiência. Feitosa e Righi (2016) ainda destacam que o aumento da expectativa de vida da população mundial produz uma população mais velha, que também requer produtos e ambientes mais acessíveis, que permitam o seu uso com autonomia. Nessa direção, ambiente e produtos acessíveis são direitos de todos.

É importante salientar que no século XIX a expectativa de vida era mais baixa e a sociedade norte americana possuía um número reduzido de pessoas com deficiências, mas com os avanços da medicina no século XX, segundo Mello (2013), o quadro foi se alterando com o aumento da expectativa de vida.

O aumento de idosos e pessoas com deficiência refletiu-se diretamente nas legislações dos Estados Unidos entre as décadas de 1970 a 1990. Neste período, segundo Feitosa e Righi (2016), surgiram leis contra a discriminação, tentando assegurar direitos básicos como: educação, emprego, transporte público e a inclusão social. As barreiras físicas foram identificadas e a partir disso originou-se uma legislação federal para apontar requisitos mínimos de acessibilidade.

Segundo Mello (2013), os profissionais da arquitetura constataram que estavam realizando benfeitorias nos ambientes para as pessoas com deficiência, mas, perceberam também que estavam contribuindo para com os demais usuários, ou seja, que esse direito, isto é, espaços mais acessíveis, contribuíam para o bem-estar de todos, sendo deficiente ou não, e como consequência disso ambientes e produtos ofereciam mais segurança e atraíam mais usuários, o que os tornariam mais vendáveis, seguros e atrativos.

De acordo com Motta (s.d.) a nomenclatura Desenho Universal foi cunhada pelo americano Ronald Mace em 1985, arquiteto, cadeirante e que usava respirador artificial. Conhecido no meio acadêmico como Ron Mace, ele criou um grupo de arquitetos na década de 90, na Universidade Estadual da Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

Para ele o Desenho Universal não se trata de uma nova ciência ou um novo estilo de vida, mas um modo mais democrático e acessível a todos. Podemos dizer que o Desenho Universal é um movimento global de prática inclusiva.

Logo, o “Universal Design” ou Desenho Universal, cunhado por Ronald Mace (Ron Mace), influenciaria uma grande e importante mudança de paradigma dos projetos arquitetônicos e de design desde então.

Segundo Cambiaghi(2011), para Mace, o Desenho Universal é responsável pela criação de ambientes e produtos que podem ser usados pelo maior número de pessoas possível. Essa maneira de pensar em projetos para o maior número possível de usuários levou os pesquisadores da Universidade do Estado da Carolina do Norte (North Carolina StateUniversity) a aprofundarem suas investigações.

Foi desse grupo que Mace fez parte, juntamente com Bettye Rose Connell, Mike Jones, Jum Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Sanford, Ed Steinfeld, Molly Sotry e Gregg Vanderheiden entre. Segundo Mello (2013) foi esse grupo o responsável por definir os princípios do Desenho Universal.

Esses pesquisadores propuseram sete princípios e diretrizes para o Desenho Universal, considerados como referências para todos os projetos arquitetônicos, para avaliação de projetos existentes, orientação para projetos de design, literatura de ensino, capacitação de arquitetos, designers, outros profissionais ligados a construção civil, servindo para orientar os consumidores avaliarem produtos e construções, conforme Cambiaghi (2011).

A síntese desses conceitos é expressa através de sete princípios essenciais: Igualitário/Usos equiparáveis, Adaptável/Usos flexíveis, Óbvio/Usos simples e intuitivos, Conhecível/Informação de fácil percepção, Seguro/Tolerância ao erro, Baixo Esforço Físico, e Abrangente/Dimensão e espaço para aproximação e uso, conforme figura abaixo:



Figura 1: Os 7 princípios do Desenho Universal – Fonte: Machado(2020)

Comentando e exemplificando, para compreender melhor estes princípios postulados por Mace e seu grupo, pode-se afirmar que:

1-Igualitário – Uso equiparável:

Para Melo (2013) trata-se de ambientes e produtos que podem ser utilizados por indivíduos com diferentes capacidades, tornando os espaços iguais para todos, não apenas para um grupo específico e visando atender a todos os grupos através de uso igualitário e das diretrizes que determinam que os objetos, produtos e espaços podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades;

Exemplo: Portas com sensores que se abrem sem exigir força física ou alcance das mãos de usuários e de alturas variadas.

2-Adaptável – Uso flexível:

Nas palavras de Melo (2013), a Flexibilidade de Uso afirma-se a possibilidade de “acomodar uma ampla variedade de preferências e habilidades individuais” e as diretrizes, visando a atender pessoas com diferentes habilidades, diversas preferências e adaptáveis a qualquer uso. Cambiaghi (2017, p. 8) ressalta que esse princípio prevê a utilização por destros e canhotos, facilita a acuidade e precisão do usuário, oferecendo adaptabilidade ao seu ritmo.

Exemplos: Computador com teclado e mouse ou com programa do tipo “Dosvox” para pessoas com deficiência e tesoura que se adapta a destros e canhotos.

3-Óbvio – uso simples e intuitivo:

De acordo com Mello (2013), “fácil de entender, independente da experiência, conhecimento, habilidades de linguagem ou capacidade de concentração do usuário”. De fácil compreensão e entendimento, para que qualquer usuário possa utilizar, mesmo sem experiência prévia, habilidade linguística ou grau de concentração. Cambiaghi (2017, p. 9).

Exemplos: sanitário feminino, masculino, unissex, e para pessoas com deficiência identificados por imagens e ou desenho.

4-Conhecido – Informação de fácil percepção:

Para Cambiaghi (2011,p.10), trata-se de “comunicar eficazmente ao usuário as informações necessárias, independentemente das condições ambientais ou da capacidade sensoriais deste”, ou seja, quando a informação é suficiente para que qualquer indivíduo

independente de sua nacionalidade ou condição física possa entender e usufruir do ambiente ou produto. Portanto, é preciso que permita: utilizar diferentes meios de comunicação, como, símbolos, informações sonoras, táteis, etc.

Exemplos: quando a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição utilizando diferentes maneiras de comunicação tais como símbolos e letras em relevo, braile e sinalização auditiva.

5-Seguro – tolerante ao erro:

Conforme Mello (2013), projetado para diminuir as possibilidades de riscos e possíveis e acidentes.

Exemplos: elevadores com sensores em diversas alturas que permitam às pessoas entrarem sem riscos de a porta ser fechada no meio do procedimento e escadas e rampas com corrimão.

6-Baixo esforço físico:

Conforme Mello (2013), para atender ao usuário de forma eficiente, com conforto e com o mínimo de fadiga.

Exemplos: torneiras de sensor ou do tipo alavanca, que minimizam o esforço e torção das mãos para acioná-las; maçanetas tipo alavanca, que são de fácil utilização, podendo ser acionada até com o cotovelo. Esse tipo de equipamento facilita a abertura de portas no caso de incêndios, não sendo necessário girar a mão.

7-Abrangente – dimensão e espaço para aproximação e uso:

Para Cambiaghi (2017, p.13), esse princípio refere-se ao dimensionamento de Espaços para acesso e uso de todos, estabelecendo que o “tamanho e espaço apropriado para a aproximação, alcance, manipulação e uso, não depende da estatura ou qualquer outra característica do corpo ou mobilidade do usuário. Para isso, deve possibilitar o alcance visual dos ambientes e produtos a todos os usuários, sentados ou em pé; acomodar variações de tamanho de mão e de pegada; adequar espaços e suas dimensões.

Exemplos: poltronas para obesos no transporte público, cinemas e teatros, banheiros com dimensões adequadas para pessoas em cadeira de rodas ou as que estão com bebês em seus carrinhos.

Logo, podemos compreender que, para os arquitetos, o Desenho Universal aplicado a um projeto consiste na concepção de lugares e produtos que possam ser utilizados por todas as pessoas, na sua plena extensão.

2.2 Desenho Universal no Brasil

Caro leitor, cara leitora, faço um convite a sua reflexão acerca do Desenho Universal no Brasil assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão(Lei nº 13.146/2015). Pense nos lugares por onde transita cotidianamente, tomando como parâmetro o artigo 55:

A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. 1o O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral (Brasil, 2015).

Agora, imagine a qualidade dos acessos de cadeirantes, pessoas com bengala, muletas, por exemplo, tendo como base o artigo 57.:

As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes(Brasil, 2015).

Conforme Cambiaghi (2017) é fundamental reconhecer a importância de uma legislação como a que temos no país, que proclame o direito a acessibilidade. A autora ainda salienta que até mesmo a inclusão do Desenho Universal nas diretrizes curriculares nos cursos que projetam ambientes e produtos já é uma realidade.

No entanto, afirma que ainda há instituições que não incorporam a discussão do tema nos cursos de graduação e pós-graduação, o que impacta diretamente no planejamento de lugares e objetos. Em consequência disso, o direito dos indivíduos, especialmente dos que têm limitações físicas ou intelectuais fica comprometido.

2.3 E por que falar de Desenho Universal em uma dissertação sobre Ensino?

No início do ano letivo é comum que as equipes de cada uma das escolas se reorganizem e preparem o ambiente para receber alunos, responsáveis, professores e funcionários.

No que se refere aos alunos, nós educadores, há tempos já discutimos a importância do ambiente físico adequado e favorável ao processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Vamos pensar então em uma situação cada vez mais comum e rotineira: o

ingresso de alunos com algumas deficiência ou mobilidade reduzida. Dependendo do modelo de edificação da escola, pode ser necessário fazer adaptações ao espaço.

No entanto, se o modelo de construção da escola estiver de acordo com os princípios do Desenho Universal, nada além de receber o aluno ou aluna precisará ser feito, pois a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (LBI) Art. 55 §1º, 2º, 3º 4º preconiza que:

A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. § 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral. § 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável. § 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado. § 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal (BRASIL, 2015)

É bem verdade que há um longo caminho a percorrer no que se refere à acessibilidade. Mas tornar a lei o mais conhecida possível e lutar para que seja cumprida pode ser, quem sabe, uma contribuição para que os espaços urbanos possam ser ocupados livremente por todos sem distinção.

Tomando como base a constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996, gostaria de esclarecer que esta se deu por terem como um dos princípios, no que se refere à educação, a participação de toda comunidade escolar no projeto de construção da gestão democrática que deve reger cada escola. Quero ratificar isso nesta pesquisa: a importância da efetiva participação dos alunos nas diferentes atividades escolares.

Minha vivência como educadora que atua na Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, como dito anteriormente, tem despertado meu interesse em analisar “o lugar de fala” dos estudantes nas turmas regulares. O número de alfabetizados reprovados é sempre motivo de preocupação, frustração e fracasso para nós professores, e também de perplexidade e justificativa para a desqualificação do trabalho docente do funcionalismo público, para quem ver a educação de fora, isto é, a partir de uma perspectiva externa.

Uma percepção que tive é que frequentemente a responsabilidade do fracasso escolar recai sobre o aluno e suas famílias.

Entre as inúmeras queixas que ouvi, uma das mais recorrentes é que os aprendizes têm problemas e dificuldades de aprendizagens que os impossibilitam de prosseguir nos estudos, por isso ficam reprovados ou evadem da escola. Muitos são considerados públicos do ensino especial sem laudo e outros são classificados como alunos de “lugar nenhum”, isto é, nem da educação especial nem do ensino regular. As famílias também são alvo de críticas, pois, entre outras queixas, são acusadas de não ensinarem aos seus filhos os conteúdos escolares.

O quadro descrito acima me sugere que o trabalho com a diversidade é ainda um grande desafio. O discurso da incapacidade dos aprendizes é muito contundente e o desejo de muitos, infelizmente, de que eles não deveriam estar na escola, se mostra muitas vezes de forma velada nos diferentes discursos.

No entanto, a meu ver, quando nós educadores afirmamos que não sabemos o que fazer diante da diversidade, abrimos precedente para que nos desqualifiquem e digam que não sabemos planejar e ensinar. Para mim, o nosso discurso vem favorecendo a entrada de parcerias privadas que se aproveitam da fragilidade que demonstramos e se arvoram a dizer o que e o como devemos fazer e o que devemos ensinar nas salas de aula. E onde entra os documentos que citei no início do texto?

Devo dizer que entrei no município em 1988, junto com o nascimento da Constituição brasileira, e assumi minha segunda matrícula em 1990, ano da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Posso dizer que nenhum dos dois documentos era sequer mencionado nas escolas que trabalhei nem tampouco nos encontros pedagógicos promovidos pela SME/RJ que participei. Falar sobre a diversidade também não fez parte do meu curso de graduação em Letras e me parece, no contato com os demais professores com os quais dialoguei, que nos cursos que eles cursaram também não.

E esta “ignorância” generalizada das leis que proclamam a necessidade de ensinar a todos, tem contribuído para que nós professores venhamos sendo cada vez mais expropriados da nossa autonomia docente.

Se por um lado, muitas leis que se refere à inclusão de todos não são minimamente conhecidas pelos educadores, por outro lado, são amplamente utilizadas por quem quer justificar a entrada de instituições, fundações, organizações não governamentais e etc. para crescerem e se apropriarem do serviço e recursos financeiros públicos.

Vejamos este exemplo, o artigo 7, cujo título é “Fortalecer as alianças”:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

No meu ponto de vista, esta parte da Declaração abre precedente para perda da autonomia da escola e dá liberdade para atuação de investidores e governantes interessados em ampliar alianças com setor privado.

Citando ainda a Declaração de Jomtien, ela principia que as crianças de diferentes partes do mundo não estavam tendo o direito à educação básica. Trazendo este preâmbulo para o nosso país, podemos ver o que vem acontecendo nas últimas décadas. No ano 2000 foi feito pelo Ministério da Educação um documento avaliando o impacto da Declaração aqui no Brasil. Foi constatado que houve crescimento, mas que se havia muito ainda a se fazer. Segundo Gadotti, tivemos: Pensando em uma agenda para o futuro, podíamos avançar sobre os compromissos das conferências de Jomtien e Nova Délhi. Eram compromissos para dez anos, mas com etapas intermediárias. Quando se falava no crescimento da matrícula, não se esperava isso para o ano 2003, era uma etapa intermediária. Assim, temos de apoiar e aplaudir os resultados aqui apresentados, mas lembrar de que eram etapas de desenvolvimento. Algumas conseguimos outras não. No caso brasileiro, temos dois aspectos que já foram apontados educação infantil e educação de jovens e adultos nos quais nossas metas não foram cumpridas e estão muito longe de ser. Sei que a dificuldade enorme, sobretudo na educação de jovens e adultos, e que sem o envolvimento decidido da sociedade civil não haverá solução do problema. (GADOTTI, 2000 p. 29)

2.4. Algumas conquistas e muitos desafios

Se por um lado, avaliar é preciso, divulgar dados é obrigação. Para quem fica atento às oportunidades, melhor ainda. Na esteira da ideia de educação para todos e na nossa fragilidade de realizar o intento, foi criado o Movimento Todos pela Educação (TPE). Seus participantes a apresentam como uma organização sem fins lucrativos, composta por diversos

setores da sociedade brasileira, com o objetivo - afirmam eles - apenas de garantir o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil.

Fundado em 2006, o movimento conta com 32 organizações, entre mantenedores e parceiros, e quase 200 representantes divididos entre os diversos cargos da estrutura organizacional, entre outros, os Bancos Bradesco, Santander, Itaú, responsáveis pelos maiores juros que pagamos como correntistas, jamais vistos em outros lugares do mundo, como tem sido noticiado para quem quiser ver, inclusive nas campanhas presidenciais e na qual, não por acaso, a Fundação Lemann, “dona” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diz a Fundação Lemann no seu próprio *site*:

Prevista no Plano Nacional de Educação, a BNCC é uma política de estado que foi construída entre 2015 e 2017 com a colaboração de toda a sociedade - de educadores a especialistas, passando por secretarias de educação e organizações da sociedade civil. Em dezembro de 2017, foi homologada pelo MEC e está agora em processo de implementação em todas as redes do país. A Fundação Lemann apoia, participa ativamente e é a secretaria-executiva do Movimento pela Base para garantir a qualidade do documento e de sua implementação (LEMANN, 2021)

Enquanto, como educadores, nos distraímos, há inúmeros profissionais se debruçando em entender o que se passa no “nosso mundo”. Pesquisam, escrevem, analisam e julgam o que fazemos.

Recentemente o jornalista Antônio Góis lançou o livro: “Quatro décadas de gestão educacional no Brasil — Políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros”, no qual ele entrevistou 13 ex-ministros do MEC e a assessora de Paulo Renato Souza, já falecido, para falar sobre a passagem deles pelo Ministério da Educação. Além disso, contextualizou cada período abordado.

Ele concluiu que a educação pública melhorou. Trouxe dados de 1979, quando a taxa de analfabetismo de jovens e adultos era de 21% da população; 35% de crianças e adolescentes até 17 anos não iam à escola e investíamos 2,88% do Produto Interno Bruto (PIB) nessa área.

Passaram-se 35 anos e, em 2014, a taxa de analfabetismo havia caído para 7%; a porcentagem de crianças fora da escola era de 6%; e elevamos o investimento em educação para 6% do que o país produz. Segundo ele, os avanços são frutos de políticas públicas implementadas no período da redemocratização.

Em sua opinião, dentre os principais desafios da educação pública no Brasil atualmente, expandir o ensino com qualidade continua sendo o maior desafio de todos eles.

Para ele, os avanços que tivemos se devem às políticas públicas eficazes que proporcionaram o aumento das matrículas (por exemplo, o Fundef/Fundeb, Bolsa Escola/Bolsa Família, entre outras). Mas, afirma que ainda não resolvemos o problema da qualidade do ensino.

Construir escolas, comprar equipamentos e pagar professores (no caso, em nível insatisfatório) é um investimento mais fácil de dar resultado em termos de aumento de vagas. Mas, para avançar na qualidade, é preciso melhorar a formação docente, a atratividade da carreira, alterar práticas e culturas na escola. É uma tarefa bem mais complexa.

Observo que, para a opinião pública, a responsabilidade do fracasso pela educação recai sobre o professor.

Em meio a busca de culpados, venho tentando buscar caminhos. Minha experiência com crianças, adolescentes e jovens tem me mostrado do quanto são capazes de opinar, planejar individual e melhor ainda coletivamente e propor soluções para situações que os afligem.

Creio que quando a escola se abrir verdadeiramente para ouvir o que dizem os alunos, nos surpreenderemos com soluções mais simples do que as que propomos e imaginamos. Os alunos têm muito a dizer, mas é necessário querer ouvir e para issoos recursos são muito menos sofisticados do que nos querem impor. Para ouvir o outro é preciso querer e buscar estratégias pedagógicas que abram espaço para fala e escuta, e o Desenho Universal para Aprendizagem, pode ser uma possibilidade para que isso possa acontecer.

3. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Daí a crítica permanentemente
presente em mim à malvadez neoliberal, ao
cinismo de sua ideologia fatalista e a sua
recusa inflexível ao sonho e à utopia.
Paulo Freire

A diversidade e a diferença sempre estiveram presentes na escola. Mas hoje é vista de forma mais acentuada e se tem pensado nas melhores formas de lidar com elas na perspectiva de incluir a todos os educandos para que eles não sejam estigmatizados. Hoje o aprendiz tem a seu favor inúmeras leis que apregoam que a educação é direito de todos.

Olhar para práticas de inclusão, para os alunos da educação especial tem se mostrado um caminho para beneficiar não só a eles, mas a todos os envolvidos no cotidiano da escola. Entender o que o aluno quer e precisa a partir de sua própria voz pode ser de grande valia e contribuição para o processo educacional.

Por ser um modelo inclusivo de pensar o ambiente urbano com acessibilidade para todos a ideia passa a fazer parte da educação e surge então o Desenho Universal de Aprendizagem que tem como princípios: 1. Apoiar o aprendizado do reconhecimento, oferecendo métodos variados e flexíveis de apresentação; 2. Apoiar aprendizado estratégico, oferecendo métodos variados e flexíveis de expressão e aprendizagem; 3. Apoiar o aprendizado afetivo, oferecendo opções variadas e flexíveis para o engajamento. E esse terceiro princípio em especial, me remete ao desejo de participar, realizar, o que me parece está atrelado ao direito de dizer o que pensa, o que deseja fazer e como realizar as atividades.

Entre os arranjos na sala de aula que tive a oportunidade conhecer nas aulas de estudo das práticas da educação especial conheci a autodefensoria.

Conforme aponta Glat (2004), a autodefensoria ou autodefesa consiste no espaço que a pessoa com deficiência intelectual tem para lutar pelos seus direitos e opinar pessoalmente sobre o que querem para suas vidas. Ela informa, inclusive, que esta prática já é uma realidade em outros países e em algumas instituições brasileiras, entre elas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Além da autodefensoria ou autodefesa, constatei que o diálogo entre o professor ou qualquer outra pessoa que esteja mediando a aprendizagem da pessoa com deficiência é fundamental, seja nas atividades dentro ou fora da escola.

Vale ressaltar que a APAE é uma instituição que há algum tempo realiza com os alunos a autodefensoria ou autodefesa, ação realizada com alunos com deficiência intelectual. Embora eu não conhecesse ainda a denominação dessa prática, a utilizei a partir de outros referenciais de trabalho que priorize a oralidade.

Segundo a autodefesa nas práticas que acontecem dentro da escola e que consequentemente podem propiciar autonomia na defesa de ideias na vida cotidiana de qualquer indivíduo, acredita-se ainda, que quem é encorajado a falar por si pode, no mínimo, colocar em suspeita os estigmas muitas vezes criados por familiares e professores que acreditam que o educando não é capaz de aprender

Talvez a prática aliada a esses princípios possa vir a contribuir com o desenvolvimento da oralidade que nem sempre acompanha o aluno. Nem mesmo aquele que é muito falante na sala de aula, pois falar “o tempo todo” não significa ter a oralidade bem trabalhada.

A autodefesa ou autodefensoria utilizada pode vir a contribuir para ouvir a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e planejamento das aulas colaborando assim para a inclusão de todos

3.1 O Desenho Universal para Aprendizagem: possibilidades e desafios

Educação para todos! Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, acontecia a Conferência Mundial de Educação para Todos. O relatório desse encontro, em que o Brasil é signatário, anunciava que a educação deveria atender a todos e todas, independentemente de suas diversidades e diferenças, o que inclui, portanto, as pessoas com deficiências. Conforme aponta a normativa no Artigo 3. 1: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (UNESCO, 1990)

O documento estabelece que a educação inclusiva está assentada nos pilares: acesso, permanência, participação e aprendizagem de cada estudante.

No entanto, assegurar a educação a todos os indivíduos, garantindo essa filosofia, tem se configurado um grande desafio para os profissionais envolvidos com a educação e isso em diferentes áreas. Conforme salienta (Zerbato, 2018), as práticas de inclusão têm demandado trabalho em dobro especialmente para professores, que na maioria das vezes, precisam adaptar ou flexibilizar o planejamento de ensino. Em sua tese a autora debate se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), seria uma alternativa para os profissionais da educação comum visando a uma sala de aula mais inclusiva.

Seguindo a reflexão de Zerbato (2018) vamos discutir o conceito de DUA e verificar práticas exercidas em instituições brasileiras. Porém, segundo (Pletsch, Souza, Orleans, 2017) a abordagem ainda é pouco conhecida ou difundida no Brasil, a avaliar pela carência de literatura científica sobre o tema.

3.2 Definição do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem

Essa pesquisa que é de natureza bibliográfica, foi sendo desenvolvida a partir da leitura de textos que versam sobre leis, declarações e ensino na perspectiva da inclusão, dificuldades e transtornos de aprendizagem, Desenho Universal (DU) e Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

O DUA, inspirado pelo conceito de Desenho Universal (DU), que projeta objetos, edifícios e espaços públicos pensados de forma que todos possam ter acesso, sem qualquer limitação, foi a inspiração para o surgimento do DUA (Pletsch, Souza, Orleans, 2017).

O conceito foi criado por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST) e pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, em Massachusetts (CAST UDL, 2006).

O objetivo inicial era de atender as especificidades de pessoas que apresentassem alguma deficiência. Atualmente a finalidade foi revista e então se aplica a qualquer pessoa que necessite de suportes específicos e alguma diferenciação em sua aprendizagem.

As diretrizes desse conceito indicam a customização de recursos e estratégias em sala de aula para efetivar a aprendizagem de todos.

Ainda de acordo com os estudos realizados no CAST, a partir da perspectiva do Desenho Universal na Aprendizagem, o currículo não seria adaptado, mas sim apresentado de forma a atender a todos com o objetivo de “apresentar informações e conteúdos de formas diferentes; diferenciar as formas que os alunos podem expressar o que eles sabem; estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem” (CAST, 2014 apud SOUZA, 2017, p. 32).

O principal objetivo do DUA consiste na busca de alternativas para elaboração de práticas, estratégias para acessibilidade, que promovam a inclusão, isto é a aprendizagem de todos os estudantes (Zerbato, 2018).

3.3 Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem

Estudos dedicados a entender os processos da aprendizagem foram base para formular o Desenho Universal para Aprendizagem (Zerbato, 2018). Essas pesquisas apontam que:

- Fatores emocionais e biológicos são componentes da aprendizagem;

- As emoções estimulam a criatividade e o conhecimento.;
- A aprendizagem se dá de forma mais adequada a partir de experiências significativas para os estudantes;
- O ambiente exerce também influência primordial no processo de aprendizagem;
- As aprendizagens devem ser usadas em diferentes ambientes para que haja conexões e o conhecimento evolua e seja transferido para outros contextos;
- A aprendizagem precisa fazer sentido para o indivíduo e as informações precisam ter conexão com ele;
- Os estímulos e ritmos de cada aprendiz é único, singular e precisa ser considerado;
- A aprendizagem é aperfeiçoada com desafios e dificultada com ameaças, logo, cada ser aprendente necessita tanto de estabilidade quanto de desafio.

Esses fatores têm como premissa os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (Rose e Meyer, 2002).

Zerbato(2018) nos traz exemplos apontados por Rose e Meyer (2002): imagine dois estudantes ouvindo um poema ao mesmo tempo. O primeiro pode estar estimulado, atento com a linguagem e com as imagens que se formam em seu imaginário, estando envolvido com a atividade e ansioso para aprender mais. E o outro enfadado com a situação, com o pensamento em outro lugar. De acordo com (Rose e Meyer, 2002) é possível envolver o segundo estudante na atividade por meio das redes afetivas, redes de conhecimentos e redes estratégicas, conforme figura abaixo:

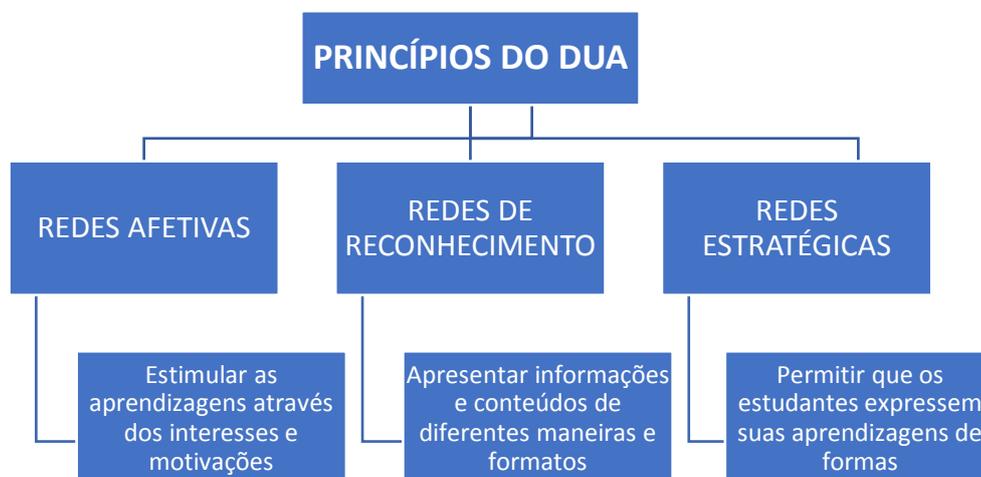


Figura 2: Princípios do DUA - Modelo de Rose e Meyer, 2002 – Fonte: Machado(2020)

As **redes afetivas** se referem ao porquê da aprendizagem e são responsáveis por proporcionar múltiplos meios de envolvimento, engajar os alunos e mantê-los empenhados em realizar as tarefas.

Zerbato (2018) aponta sugestões para aplicação dessa rede: fornecer níveis ajustáveis de desafio; oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos, proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem. Cita ainda como exemplos: a utilização de programas interativos, textos e/ou livros gravados, uso de jogos e/ ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros.

As **redes de conhecimento** dizem respeito aoquê da aprendizagem. Proporcionam múltiplos meios de representação e mostram como reunir informações que chegam através de nossos sentidos, por exemplo, identificar um texto de determinado autor por reconhecer seu estilo. Para Zerbato(2018):

As redes de reconhecimento, correspondentes ao princípio da representação, são estratégias pedagógicas que apoiam a apresentação e o reconhecimento da informação a ser aprendida. É a relação que se faz com o conhecimento por meio da memória, necessidade e emoções de cada um. A maneira pela qual as informações são apresentadas aos estudantes pode expandir ou limitar seus conhecimentos, podendo demonstrar se eles vão ou não aprender o conteúdo(ZERBATO, 2018, p.151).

Já as redes **estratégicas** dizem respeito ao **como** da aprendizagem. Proporcionam múltiplos meios de ação e expressão. Especificam a forma de o aprendiz planejar e executar uma determinada tarefa, como por exemplo, fazer um roteiro para escrever um texto. E ainda se refere à forma que um indivíduo encontra para expressar seus conhecimentos.

Zerbato (2018), aponta como exemplo:

Elaboração e utilização de mapas conceituais construídos on-line ou em papel - de modo a proporcionarem aos alunos um mapa gráfico, evidenciando a aprendizagem, gráficos elaborados com dados sobre o progresso de aprendizagem dos alunos, aprendizagem cooperativa (discussões em pequenos grupos sobre o que foi aprendido), pensar “em voz alta” (encorajar os alunos a falarem sobre o que aprenderam), exercícios orais, de socialização, entre outros(ZERBATO, 2018, p.152).

3.4 Atividades baseadas nos princípios do DUA

De acordo com o pensamento de Zerbato(2018) não há uma receita que uma vez aplicada atenderia de igual forma todos os alunos, o que seria inclusive a homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação e rota inversa à lógica da inclusão escolar. No entanto, destaca que existem inúmeras formas diversificadas que podem

contribuir para que educadores elaborarem atividades que alcancem o maior número de alunos possível, como preconiza o DUA.

Para a autora, as práticas pedagógicas que contribuem para a Educação Inclusiva tratam sobre as formas de ensinar, a organização dos espaços, do tempo, materiais, uso de tecnologias aplicadas de forma coletiva ou individual e isso nas salas de aula de ensino comum.

Zerbato(2018) aponta ainda que as práticas inclusivas precisam estar previstas no Projeto Político Pedagógico e currículo escolar que objetivam uma escolarização adequada a todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais.

Afirma também que escola que pratica a inclusão tem todos os segmentos e atores envolvidos isto é: gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade escolar, todos funcionando de forma colaborativa.

Uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige a criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares. Nesse sentido, a inclusão impõe mudanças importantes no modo de perspectivar o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos.

Reconhecendo esta necessidade, e tendo por base a contribuição de várias áreas do saber, como é o caso das neurociências, e ainda do Desenho Universal, CAST desenvolveu uma abordagem que procura tornar o currículo acessível a uma maior diversidade de alunos. Esta abordagem, designada DUA, considera que para promover a aprendizagem é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica, equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sintam motivados para aprender, que todos tenham facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciem experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão.

Para Nunes e Madureira (2015) o DUA é uma abordagem curricular que visa a auxiliar e ajudar os educadores a responder às necessidades de diversos alunos; a remover as barreiras à aprendizagem; a flexibilizar o processo de ensino; a permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, a reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, colaborando assim para o incremento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesta lógica ressalta-se a necessidade e a importância de os educadores desenvolverem processos de organização da intervenção pedagógica que

disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que conjuguem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e que possibilitem o uso de diferentes meios de ação e expressão de seus conhecimentos por parte dos educandos.

A segunda parte do estudo, que se inicia a partir deste ponto, traz as práticas executadas em instituições brasileiras e o que concluem os educadores que as experimentaram.

Ainda em 2018, (Ribeiro e Amato) redigiram um artigo que objetivou fazer uma análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem.

As pesquisadoras realizam revisão da literatura nos bancos de dados: PubMed, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Education Resources Information Center (Eric).

Para direcionar a pesquisa usaram como referência as seguintes questões: quais são as práticas educacionais recentes baseadas no DUA? Qual o impacto desses conhecimentos na prática educacional brasileira?

As autoras analisaram 35 artigos. Desse total, 20 foram produzidos nos Estados Unidos e apenas 3 no Brasil.

O primeiro escrito em 2014 por Jacqueline Lidiane de Souza Prais; Vanderley Flor Rosa, com o título “Organização da Atividade de Ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas”. O texto discute a produção de um livro digital tendo o DUA como as bases teóricas, mas a pesquisa ainda estava sendo desenvolvida.

No ano de 2018, as pesquisadoras Mara Monteiro Cruz e Fabiana Ferreira do Nascimento discutiram currículo acessível através do uso do computador por estudantes autistas e concluíram que a acessibilidade ao currículo não deve tomar como referência apenas as dificuldades que os indivíduos apresentam.

O terceiro trabalho também é de 2018. Geissa Letícia K. Bock; Marivete Gesser e Adriano Henrique Nuemberg publicaram um artigo que tinha como objetivo fazer um levantamento das produções científicas realizadas sobre DUA no período de 2011 a 2016 e 2018 em instituições brasileiras. O objetivo do artigo foi identificar práticas que visavam à remoção de barreiras metodológicas no processo de aprendizagem. Verificaram que há um número bem reduzido de pesquisas no Brasil que versam sobre o DUA.

Ao final do estudo concluíram que:

(...) das práticas pedagógicas utilizadas, as que potencializam a aprendizagem garantindo o acesso ao currículo para os alunos com e sem deficiência do DUA são a adaptação do método em primeiro lugar, seguido do material e dos objetivos combinado com o uso da tecnologia. O treinamento dos professores sobre as diretrizes do DUA, seja na graduação, seja em cursos de formação em serviço, seja no entendimento das deficiências, resulta numa atuação profissional mais afinada com as necessidades de cada aluno. No Brasil, há necessidade de divulgação sobre as bases teóricas do DUA. Enquanto nos outros países as pesquisas se concentraram

no ensino superior, nenhum estudo neste nível foi realizado no Brasil. (RIBEIRO e AMATO, 2018, p.32)

Repensar a forma de ensinar, a partir da compreensão do que significa aprender, requer um esforço conjunto de diversos profissionais e de saberes específicos, principalmente quando consideradas as especificidades de cada aluno e a diversidade de cada sala de aula. Talvez esse seja o grande desafio a ser enfrentado por todos os profissionais preocupados com a educação: transformar as escolas em espaços para todos, em ambientes inclusivos e facilitadores da aprendizagem.

Embora não esteja registrado na revisão apresentada acima, em 2015, no livro “Dislexia: novos temas, novas perspectivas”, as autoras Luciana Mendonça Alves, Renata Mousinho e Simone Aparecida Capellini abordaram os princípios do DUA, sua origem e defenderam que a adoção desses princípios pode beneficiar a todos os estudantes e em especial os disléxicos. E destacaram que o conceito de Desenho Universal e inclusão estão interligados e se correlacionam.

Ao passarmos pela conceituação do Desenho Universal para a Aprendizagem e ao apresentarmos nossa definição de inclusão, vimos que ambos se correlacionam, ou seja, “combinam” em termos de princípios: ambos requerem flexibilidade, aprofundamento, (re)conhecimento e respeito pelas diferenças humanas, bem como criatividade para diversificação de conteúdos escolares, tanto no que tange à forma de se ensiná-lo quanto no que tange aos modos de se avaliá-lo.

Esses princípios, para serem colocados em prática, necessitariam de uma certa revolução na estrutura organizacional da escola contemporânea, tendo em vista que seus pilares primam muito mais pelo individualismo e competição (mecanismos, por natureza, excludentes) do que por valores (culturas) de inclusão, o que se reflete nos currículos (políticas) e no ensino propriamente dito (práticas), conforme figura abaixo:

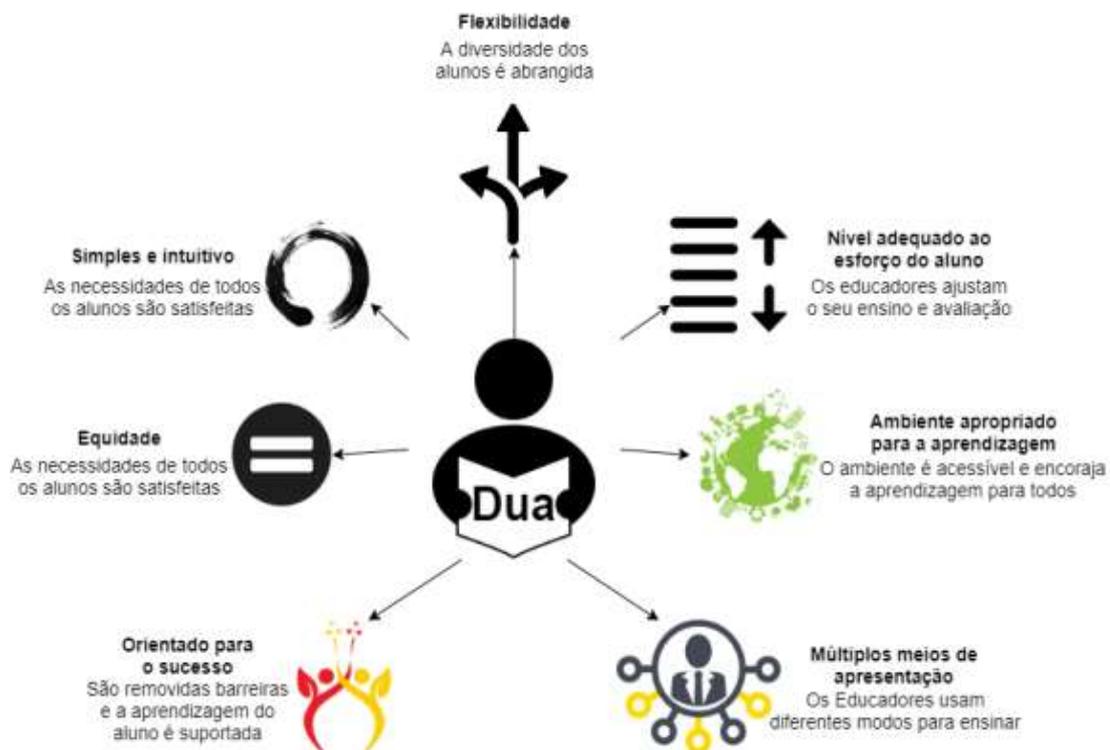


Figura 3: Os princípios do DUA – Fonte: Machado (2020)

Por mais difícil que pareça, argumentamos que essa revolução, entretanto, é possível, pois a premissa de movimento complexo e dialético ali contida é o que permitiria o constante aprimoramento e/ou mudança, sempre que necessário, dos processos de ensino e aprendizagem, justamente porque permitiriam a adoção do DUA na construção curricular.

Assim, em uma palavra final, gostaríamos de conclamar os profissionais da educação a refletirem sobre o que aqui foi exposto, tendo em vista construirmos, juntos, uma sociedade que eduque para a cidadania, e não para a robotização de sujeitos.

No ano de 2020, o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), vinculado ao Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva (CITEI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em cooperação com pesquisadores do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), publicaram o documento *Acessibilidade de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior na Perspectiva do Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem*.

Nas palavras dos pesquisadores, essa obra é uma produção coletiva, que contou com profissionais de diferentes áreas da Educação, que no decorrer de agosto de 2020 se dedicaram à preparação desse material

Embora a educação superior não seja o foco da pesquisa em tela, acredito ser oportuno mencionar que já há pesquisa para essa etapa de ensino.

De acordo com os Márcia Denise Pletsch, Izadora Martins da Silva de Souza, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira e Alexandre Rodrigues Assis:

(...) não há pesquisas longitudinais de sua experiência social e educacional na Universidade. Ou seja, se a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior é algo muito recente e desafiador para as instituições, abordar esse tema em condições de pandemia e trabalho remoto é uma tarefa ainda mais complexa. Por isso, este material deve ser lido como um trabalho em processo, construído no calor dos acontecimentos. (PLETSH et al, 2020, p.7)

Cabe a nós educadores, se for oportuno, adaptar as sugestões para as etapas de ensino de seu interesse e atuação, pois o Desenho Universal para Aprendizagem demanda a reorganização dos currículos na sala de aula. Em decorrência disso, Braun e Marin apontam que

(...) lidar com o processo de escolarização suscita continuamente a atualização de meios, formas, metodologias e recursos, em função de demandas que se atualizam dia a dia. Uma demanda se constituiu com o advento dos princípios da inclusão escolar – acesso, participação e aprendizagem – pois estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais (NEE), que outrora não eram matriculados em turmas comuns, passaram a exigir respostas do sistema escolar e de seus professores para serem atendidos em suas peculiaridades. (BRAUN E MARIN, 2017, p.24)

3.5 Desenho Universal para Aprendizagem: dois novos princípios

O Boletim de Educação Especial e Inclusão Escolar organizado por Braun e Marin (2017) traz uma atualização do DUA. Segundo as autoras Valle e Connor(2014) possibilitaram que fizessem a comparação entre os princípios de Desenho Universal e do Desenho Universal para a Aprendizagem, e ao refletir sobre o cotidiano nas salas de aula da educação básica e revisitar as práticas surgiram novas organizações de ideias onde se incluiu dois novos princípios do DUA: comunidade de estudantes e clima de ensino.

- Comunidade de estudantes

De acordo com as autoras é fundamental pensar como se constitui uma comunidade/coletivo de estudantes, o que é importante para isso, e qual o papel docente nesse contexto. O DUA surge como forma de promover a interação e comunicação entre estudantes

e educadores. Braun e Marin(2017) apontam como exemplos para essa proposta de trabalho, trabalhos em dupla, em grupo, que estimulem o diálogo entre todos.

- Clima de ensino

As pesquisadoras ressaltam a importância de um ambiente propício ao ensino, onde os estudantes se sintam incluídos e acolhidos. No que se refere aos docentes, cabe a eles elaborar planejamentos de ensino que expressem a concepção de diversidade. É papel ainda dos educadores comunicar aos aprendizes o que se espera deles e o que estão sendo avaliados, o que requer um ambiente de confiança e respeito às diferenças.

3.6 Possibilidades para estabelecer um ambiente de confiança e respeito na sala de aula

Retomando a questão que move esta pesquisa, a proposta de diálogo apontada nas obras de Paulo Freire se coaduna com Desenho Universal para Aprendizagem?

Analisando os dois novos princípios do DUA: comunidade de estudantes e clima de ensino, seria possível encontrar caminhos nas propostas do autor para aplicar o DUA?

A primeira vez que tive a oportunidade de conhecer as ideias de Paulo Freire foi no curso de formação de professores, onde eu cursava uma disciplina intitulada Alfabetização de Jovens e Adultos. Lembro do que mais me chamava atenção na proposta de Freire era o fato de ele usar palavras e imagens do universo vocabular dos alunos, de suas realidades de trabalho e vida. Ele nos ensinou que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Posteriormente, nos encontros de formação de professores, fui conhecendo um pouco mais do autor, sua genialidade e suas obras. Aos poucos fui percebendo que ler Paulo Freire é como receber um convite ao exercício da democracia, ao respeito à diferença, a validação do saber do outro, e o inconformismo com a desigualdade que assola nosso país.

Nesse ano de 2021, comemoramos o centenário de nascimento do autor. Falecido há quase vinte e quatro anos, suas ideias permanecem vivas e presentes no pensamento de todo educador que reconhece também a necessidade de atualizar sua práxis.

No site do Instituto que tem o seu nome e é dedicado a manter e disseminar seu legado, na página inicial encontra-se a seguinte referência ao educador:

Paulo Freire foi um pioneiro no Brasil na utilização dos meios de comunicação social. A utilização de slides, do cinema, teatro, vídeo e televisão faz parte essencial do seu método de alfabetização de adultos. A sua opinião em relação ao uso da informática não poderia ser diferente. O que ele sempre sublinha, contudo, é que as poderosas ferramentas de trabalho da telemática estão ainda restritas a um público muito pequeno; ainda não foram democratizadas, aumentando a distância existente

entre os jovens de classes populares e os jovens de classes média e alta (GADOTTI,1997).

Além de informações sobre a biografia de Freire, cursos, eventos e inúmeras publicações, há uma espécie de linha do tempo da publicação de seus livros. Dentre eles o que será abordado nessa pesquisa é “Pedagogia da Autonomia”, saberes necessários à prática educativa, onde o educador discute aspectos importantes na formação de professores.

Nesse livro, Freire fala sobre como os docentes necessitam contribuir para que seus alunos possam ser críticos e capazes de transformar suas realidades. Para tanto, versa sobre a ética crítica, a competência científica e a amorosidade autêntica, com base em engajamento político. A obra trata ainda da importância da convivência respeitosa entre educador e educando.

Para o autor o diálogo é o meio de orientação mais adequado e eficaz em uma sala e ele aborda a prática do diálogo no livro “Pedagogia da Autonomia”.

A obra é dividida em três partes, que se distribuem em nove itens, onde o autor aborda a ação do educador dentro e fora do ambiente escolar. São eles: Prática docente: primeira reflexão; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana.

No primeiro capítulo, Freire fala da necessidade de o professor despertar o senso crítico dos estudantes, pois ensinar não é transferir conhecimento. Assinala ainda que o educando precisa ser estimulado a ser curioso, pesquisador, criativo e para isso deve ter sua realidade e saberes respeitados.

Pedagogia da Autonomia - Prática Docente: primeira reflexão. Paulo Freire trata, nessa parte, sobre a formação de docente em uma lógica progressista. São nove capítulos que discutem os seguintes temas:

1. Ensinar exige rigorosidade metódica

O autor destaca que o professor precisa ensinar os conteúdos exigidos, mas também mostrar como pensar certo. Os alunos vão se transformando junto aos educadores, a partir de uma postura crítica exercida na sala de educadores também se modificam a partir dos conhecimentos e experiências trazidas pelos educandos.

Freire afirma que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de

suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996p.15)

2. Ensinar exige pesquisa

Para Freire o ensino e pesquisa estão interligados, um não existe sem o outro. Por isso, um docente necessita ter curiosidade para se aprofundar em assuntos diversos e que ao formar o outros também se forme. Assim como estimular que os alunos pesquisem a partir de seus interesses e inquietações e especialmente do que os motive a conhecer e aprender.

Em suas palavras...

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade(FREIRE, 1996p.16)

3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educados

Uma das maiores lições para quem atua na educação: o respeito aos conhecimentos que os alunos trazem para escola, frutos de suas vivências. Freire afirma que, em especial alunos das classes populares, podem tratar de questões e demandas oriundas das localidades onde vivem e de suas experiências pessoais. Por mais que essa ideia do autor já tenha sido há tempos anunciada, nem sempre a escola de modo geral validou o conhecimento trazido pelos alunos. O autor sugere:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.(FREIRE, 1996p.17)

4. Ensinar exige criticidade

O autor advoga que a partir do diálogo e da curiosidade a criticidade pode superar a ingenuidade. Para Freire, à medida que a curiosidade uma vez ingênua passa a questionar e conhecer, acontece a superação do que antes era senso comum e passa a ser curiosidade epistemológica, o que não interfere na sua essência, mas sim sua na qualidade. E acentua:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativoprogressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.(FREIRE, 1996 p.17)

Ao observamos a realidade atual, especialmente no que se refere a disseminação de inverdades, potencializadas pelo uso das redes sociais vemos a urgência das ideias de Freire estarem presentes no cotidiano dentro e fora da escola.

5. Ensinar exige estética e ética

Segundo o autor a promoção da ingenuidade é necessária, mas não deve ser feita sem uma rigorosa formação ética e estética. Sendo assim, a estética no processo de ensino e aprendizagem e a ética são fundamentais para estimular a criticidade e a curiosidade dos aprendizes.

Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.(FREIRE, 1996p.18)

6. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo

Conforme o autor, para além de pensar certo é preciso que o professor aja certo, pois alunos aprendem por exemplos. É preciso coerência entre o que se diz e o que se faz.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?(Freire, 1996,

7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma discriminação.

De acordo com Freire o preconceito não pode ter lugar na sala de aula, pois isso fere a democracia. Para ele, o preconceito é perigoso assim como o medo do novo.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens.(FREIRE, 1996,p. 19)

8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

A prática crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e pensar sobre o que fazer. Portanto, deve haver uma reflexão sobre a prática e curiosidade ingênua, para se entender e assim, se tornar crítica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio

discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p.21)

9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção de identidade cultural

Os educadores devem se assumir como seres sociais e históricos, comunicadores, transformadores e criadores, porém sem excluir ninguém. A dimensão individual e de classe dos educandos, com a questão de identidade cultural, devem ser respeitadas.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 22)

E narra um trecho de uma experiência que vivenciou como aluno:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia - os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... (FREIRE, 1996, p.22)

Na segunda parte do livro, denominada “Ensinar não é transferir conhecimento”, o objetivo é mostrar que um docente não transfere seus saberes aos alunos. Na verdade, o docente abre novas possibilidades para a construção própria e a do indivíduo. Sendo assim, deve estar aberto a indagações, perguntas e críticas.

Entre os principais pontos abordados em cada capítulo da segunda parte de Pedagogia da Autonomia, estão:

1. Ensinar exige consciência do inacabamento

Um educador precisa saber que o ser humano não é completo, e sim inacabado. E esse estado de incompletude e inacabamento de um ser é próprio de sua experiência vital.

Freire afirma:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. (FREIRE, 1996, p.26).

Nas palavras de Freire, a invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou as pessoas a criarem um espaço onde se prender afetivamente para resistir, chamado de *suporte*. E esse suporte faz os seres se tornarem conscientes, transformadores e não um “espaço vazio a ser preenchido por conteúdos”.

2. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

Freire assevera que o ser humano é condicionado, mas diz também que se saber inacabado nos permite avançar no conhecimento e que a construção de quem somos se dá em parte pela genética e também no contexto e história da qual estamos inseridos.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1996, p.28)

3. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

Para Paulo Freire é imprescindível que o educador respeite a autonomia do educando. Respeito é ética segundo ele, andam juntos.

É possível reconhecer que há transgressão da ética, por exemplo, em atitudes de ironia vindas do professor para o aluno. Assim quando o regente constrange, diminui e tolhe a curiosidade de um aluno, ou deslegitima seu gosto estético ou linguagem.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.(FREIRE,1996, p.31)

Segundo o autor, usar sua autoridade para ser autoritário cerceia a liberdade de um aluno. E isso, quando ocorre, precisa ser visto como ruptura de decência.

4. Ensinar exige bom senso

Bom senso e ética precisam fazer parte do cotidiano de uma sala de aula. E isso deve ser observado principalmente, durante uma tomada de decisão, já que é preciso sempre respeitar a autonomia, dignidade e identidade do outro. Freire revela:

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.** De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.(FREIRE, 1996,p.32).

5. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

Um docente necessita saber a lidar com as diferenças, desenvolver amorosidade aos educandos e cultivar a humildade.

Outro aspecto importante a considerar é a luta pelos seus direitos que é um momento importante enquanto a prática ética. Não é algo de fora, é algo que faz parte. Não pode aceitar o discurso cansado de “não há o que fazer”. É preciso lutar por respeito e por salários mais justos.de ameaça constante.

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos ímoraes é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. (FREIRE,1996,p.)

Somos seres políticos. Freire destaca a importância de o educador lutar pela sua dignidade como cidadão, como profissional. Refletindo sobre o contexto político no qual vivemos, onde a importância de nós educadores é colocada em xeque pelos governantes e seus apoiadores

6. Ensinar exige apreensão da realidade

Sabendo-nos como seres inacabados, o autor nos diz.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.⁵⁵ A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. (FREIRE,1996,p.36).

Freire cita a possibilidade que temos como indivíduos e seres sociais a condição humana de recriar a realidade em que vivemos. Aprendendo e ensinando uns com os outros, valorizando os conhecimentos que cada um traz de sua realidade.

7. Ensinar exige alegria e esperança

A esperança move o ser humano e quando se trata de educação é imprescindível. Professores e alunos juntos são capazes de. A esperança de que professores e alunos podem fazer do espaço de ensino e aprendizagem um espaço que resista a qualquer coisa que pretenda tirar a alegria.

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. (FREIRE,1996,p.37)

8. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo, não é. O mundo está sendo.(FREIRE,1996,p.40).

O devir está no pensamento e ideias de Freire. Ele afirma que o mundo ainda está sendo, ele não é. E isso também é uma marca da esperança

Nessa perspectiva, as pessoas não mais só constataam o que ocorre, elas também intervêm como sujeito de ocorrências, sendo capazes de mudar a realidade.

9. Ensinar exige curiosidade

Para o autor a curiosidade é um direito. É ela que move educadores e educandos a saberem mais, a pensar certo. Ser curioso nos inquietos, a querer saber mais, com a consciência que sempre seremos incompletos, inacabados, mas também indivíduos críticos, emancipados. E nos adverte.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam.(FREIRE,1996,p. 44).

E como pôr em prática as ideias de Freire?

Cada escola e educador certamente, procura seu caminho. Paulo Freire nos ensina que educar é um ato pedagógico e ao mesmo tempo político.

O educador que nesse ano completaria 101 anos de vida continua atual. A leitura de Freire nos surpreende com a sua atemporalidade. Suas obras abordam temas que ainda são pautas de lutas dentro e fora da escola.

No entanto, é com amorosidade que o educador faz suas denúncias e seus anúncios para a contribuição de uma sociedade democrática e justa, o que ainda é uma utopia.

Mas, não são só as ideias de Paulo Freire que nos inspira, mas os inúmeros relatos de sua prática e convivência com o outro.

O Círculo de cultura, experiência vivida em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde ainda nos inspira a exercer uma prática dialógica em relação vertical entre educadores e educando.

E esse estudo propõe as rodas de conversa como prática que possibilita coadunar os ensinamentos de Freire com os princípios do Desenho universal para aprendizagem.

4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

4.1 Como surgiu a ideia de Projeto Político Pedagógico?

Para entender de onde e quando surgiu a ideia de Projeto Político Pedagógico no Brasil é preciso retomar alguns aspectos da nossa história.

O Brasil viveu por um período extenso o planejamento da educação tendo como modelo a ditadura militar. O modelo de gestão era vertical, centralizado e não proporcionava quase que nenhuma autonomia as instituições de ensino. Cabia às escolas apenas cumprir o que era estabelecido na legislação sem que houvesse alguma discussão entre os docentes.

No final da década de 1970 e início 1980 foram surgindo movimentos sociais que expressavam a insatisfação com o modelo ditatorial vigente naquela época. Começa ali movimentos que propunham a redemocratização do país.

Na mesma perspectiva, começam a surgir debates que apontavam para uma gestão democrática na educação.

Em 1988 nasce a nova Constituição Federal. A conhecida Constituição cidadã traz no capítulo sobre educação que o ensino público deve assegurar a gestão democrática.

A década de noventa também teve especial destaque. Já em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No ano de 1992, o Brasil ganha repercussão mundial ao sediar a Eco- 92, Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento, na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1994, aconteceu na Espanha a Conferência Mundial sobre Educação Especial, a Declaração de Salamanca. Esse documento tem como objetivo principal apontar caminhos para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Em 1996, foi promulgada a Lei de diretrizes e Bases nº 9394/96, atual LDB. Nela foi apontado que toda instituição de ensino no nosso país deve construir coletivamente o seu Projeto Político Pedagógico. Plano que, lamentavelmente, é visto por muitos educadores apenas como dever e não como direito de ser elaborado democraticamente e que retrate o seu marco referencial que compreende: o marco situacional, marco doutrinal e marco operativo.

4.2 Por que após mais de 20 anos ainda falamos em construção de projeto político pedagógico?

Porque há escolas públicas que abdicam do direito de elaborar esse plano tão importante. Quando questionadas muitas vezes respondem que não há tempo de falar sobre isso, que há resistência por parte dos regentes e ainda que o projeto é antigo e está em revisão.

Vale ressaltar que o projeto político pedagógico é uma grande conquista, já que muitos princípios trazidos por ele já eram mencionados em documentos bem mais antigos, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Vale lembrar, que Comenius, na Didática Magna de 1649, já recomendava, por exemplo, a participação dos pais nas decisões da escola.

Nos idos da década de 1990, após a promulgação da LDB, foram realizados encontros de formação, seminários e afins, que abordaram a elaboração do PPP em detalhes. Também não pode ser esquecido que foi um período fértil de publicações de livros, artigos e o tema era pauta de programas televisivos voltados para educadores. Era comum ler um livro e ter a oportunidade de debater com o seu autor inclusive. Como assumi a coordenação pedagógica no início da criação do cargo, tive a oportunidade de participar de diversas formações com essa temática.

4.3 Planejamento: ato que faz parte do nosso cotidiano

Pensando nas conquistas que já alcançamos na educação, vamos destacar neste módulo o tempo para planejar.

Podemos verificar na história, que nem sempre foi assim. Porém, desde 1996, como já mencionamos anteriormente, o planejamento escolar ganhou relevo e foi garantido por lei.

Vale ressaltar que ainda que não tivéssemos alcançado este direito, caderno de plano, plano de aula, plano de curso, são instrumentos que sempre compuseram a nossa prática docente.

Podemos recordar que neste mesmo ano, 1996, o sociólogo Philippe Perrenoud escreveu um livro sobre competências, cujo título surpreendeu a muitos, *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. É possível inferir que ele se refere aos imprevistos que ocorrem no cotidiano escolar e na vida como um todo que nos obriga a tomar atitudes.

No entanto junto com a conquista do tempo de planejamento, que ocorreu após a promulgação da LDB, alcançamos o espaço para o planejamento coletivo traduzido no projeto político pedagógico de cada escola. Lembrando que temos como um dos princípios da

educação, o pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas e que devem levar em conta a realidade de cada escola.

Paulo Freire e Desenho Universal para Aprendizagem

Retomando a questão que move esta pesquisa, a proposta de diálogo apontada nas obras de Paulo Freire se coaduna com Desenho Universal para Aprendizagem?

Vivi 23 anos muito próximo de Paulo Freire. Trabalhávamos juntos e estávamos envolvidos com os mesmos temas educacionais. Li, certa vez, que "a verdadeira amizade chega quando o silêncio entre duas pessoas é agradável". Com Paulo Freire era assim, falávamos horas seguidas, concordávamos em muitas coisas, mas discordávamos em tantas outras e, às vezes, o debate nos inflamava. Mas nunca sem perder o respeito. Colocávamos os pontos divergentes e apresentávamos os respectivos argumentos que os sustentavam. Com um olhar meio maroto, ele carinhosamente colocava a mão no ombro, como costumava fazer com todos os seus amigos quando queria chamar a atenção para o que estava dizendo, e apresentava seus contra-argumentos. Jamais se furtava ao debate. Mas havia também, depois de longas conversas, momentos de absoluto silêncio, o agradável silêncio de que trata a citação feita anteriormente: o silêncio-carinho, o silêncio-pausa para refletir, o silêncio-prazer de aprender. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>

Aceitar que o outro pensa diferente e que pode contribuir para o nosso crescimento pessoal e social é uma tarefa que nem sempre é simples. Para Freire pensar certo requer acolhimento e aceitação do novo, do diferente. No entanto, adverte que é preciso reconhecer a contribuição do que é velho no sentido de tempo, pois ele carrega em si a validação de experiências vividas. O autor nos aconselha a rejeitar qualquer forma de discriminação e essa é uma das grandes bonitezas do pensamento freireano:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.(FREIRE,1996, p.46).

O autor exemplifica ações que ferem a democracia, o direito do outro. Ele aborda temas que há tempos afronta o nosso povo, mas que hoje é causa de quem luta por uma sociedade justa e plural:

Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se

queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia.(FREIRE, 1996, p.46).

Nosso patrono acentua a necessidade do pensar certo. E como caminho para isso a abertura ao diálogo. Quem sabe em rodas de conversas possamos a cada dia desvelar em nossos próprios atos se estamos pensando certo ou errado, tendo como referência uma educação progressista.

Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal, mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História*(FREIRE, 1996, p.46).

Erros e acertos fazem parte da ação humana. Mas, em comunhão, aprendendo juntos podemos fazer a roda girar de forma que todos, independentemente, da idade, cor, gênero, condição social tenha sua voz respeitada e considerada.

5. CONCLUSÃO ATÉ AQUI

Caros leitores, assumi a proposta interna de defender o lugar de fala dos estudantes dentro e fora da escola. Por esse motivo, citei episódios da minha vida como aluna e professora.

No decorrer do Mestrado identifiquei nos princípios de Desenho Universal para Aprendizagem um caminho profícuo para tornar as salas de aula comuns mais inclusivas, tendo como referência, práticas vivenciadas em instituições brasileiras, em destaque a autodefensoria, onde o aprendiz fala e escolhe por si.

Foi destacadotambém no estudo a importância de a escola ser para todos, conforme anunciou Comenius, no século XVII; Os Pioneiros da Educação, no início do século XX, Paulo Freire entre outros pensadores.

Um dos caminhos tratados no texto, foi a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, documento que para além de ser um dever, proposto na LDB 9394/96 é um direito de toda comunidade escolar, processo que vivenciei no CIEP, onde abriga grande parte das experiências narradas aqui.

Vale observar que, mesmo sendo um direito, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico não é uma realidade em grande parte das escolas, pois nem sempre é elaborado por seus atores, como pude observar na minha experiência e contato com outros educadores. E como sugestão de um processo onde todos participem

Entendemos que a proposta de Desenho Universal para Aprendizagem além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, pode ainda se mostrar um potente caminho metodológico no processo de construção de Projetos Políticos Pedagógicos mais inclusivos e democráticos. O DUA nos parece capaz de assegurar e valorizar aspectos singulares de diversos sujeitos e seus lugares de fala uma das questões centrais dessa pesquisa. Um caminho sistematizado para a generalização do singular e conseqüentemente como um importante fator de contribuição para ampliação e inclusão de lugares de fala diversos dentro do processo de construção de narrativas no campo da educação, como sugere os dois últimos princípios: comunidade de estudantes e clima de ensino. Indo mais além, concluo minha pesquisa com uma proposta de se assegurar o lugar de fala singular, não apenas como fato único, mas como proposta central e instaurada no cotidiano. Dessa maneira, a construção do Projeto Político Pedagógico incorpora a questão fundante da escola, considerando que venha a ser o documento instituidor, direcionador de práticas e validador de discursos. Penso uma escola onde os discentes- como nos ensinou Paulo Freire- sejam

autônomos, criativos e críticos, o que me parece só ser possível quando ouvidos, considerados e aceitos.

Vale ressaltar a atualidade das ideias de Freire que durante sua trajetória como educador anunciou a necessidade de uma escola pratique uma pedagogia emancipadora. Um lugar que propicie ao estudante a consciência de si e a leitura do mundo. Para corroborar com o pensamento do educador, foi abordado aqui a experiência de Angicos e as 40 horas de alfabetização denominada Círculo de cultura. Como prática em destaque nesse estudo, foi trazido as Rodas de conversa, espaço –tempo onde se propõe o diálogo, a relação não herarquizada entre os pares e a valorização do diálogo.

A participação dos alunos em rodas de conversas cotidianas para abordar quaisquer conteúdos e assuntos que sejam importantes no contexto da sala de aula e da vida pode contribuir para que esses sujeitos tenham melhores condições de participar ativamente da elaboração de um Projeto Político Pedagógico e, por conseguinte de uma educação mais inclusiva, democrática e plural.

Por fim, essa dissertação apresenta um produto educacional, que é lugar de discussão, trocas e compartilhamento de ideias, opiniões e experiências a fim de favorecer esse processo. Trata-se de uma plataforma online de livre acesso cujo detalhamento segue no próximo tópico. Pode ser acessada através do endereço www.desenhouniversalparaaprendizagem.com.

Um espaço virtual que me permitirá continuar a pesquisa que ainda não me trouxe todas as respostas que venho buscando ao longo de minha trajetória de vida e de educadora que se misturam e me parecem uma só.

Pretendo ainda que esse site contribua para a divulgação do DUA que creio ser uma ideia potente para todo aquele que acredita, sonha e luta por uma escola onde podemos perceber em atos e palavras verdadeiro sentido do que venha a ser a expressão **Tudo para Todos!**

6. O PRODUTO EDUCACIONAL

Que é mesmo a minha neutralidade
senão a maneira cômoda, talvez, mas
hipócrita, de esconder minha opção ou meu
medo de acusar a injustiça? "Lavar as
mãos" em face da opressão é reforçar o
poder do opressor, é optar por ele.
Paulo Freire

Como exigência do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, propomos como produto desta Pesquisa o desenvolvimento de uma plataforma virtual do Desenho Universal para Aprendizagem com acesso público e ininterrupto para diferentes sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo central de favorecer o processo de construção de Projetos Político Pedagógicos desenvolvidos a partir dos preceitos do Desenho Universal, a fim de assegurar o lugar de fala de diferentes sujeitos que habitam o espaço escolar, assegurar singularidades e direitos fundamentais.

O produto destaca a importância das rodas de conversa. Prática intensificada na pandemia do Corona vírus.



Figura 4: Logotipo da Plataforma Desenho Universal Para Aprendizagem

A construção de uma plataforma pode contribuir para o processo de construção do projeto políticos pedagógicos à medida que consolida em um mesmo espaço diferentes materiais de consulta – textuais ou não – e possibilita uma coleta sistematizada de informações que podem ser usadas oportunamente como elementos discursivos a serem incorporados na discussão do desenvolvimento do projeto político pedagógico.

Para isso a plataforma pode identificar o sujeito, direcionar para espaços pertinentes ao seu perfil, consolidar informações e disponibilizar materiais com livre acesso, conforme esquema abaixo:

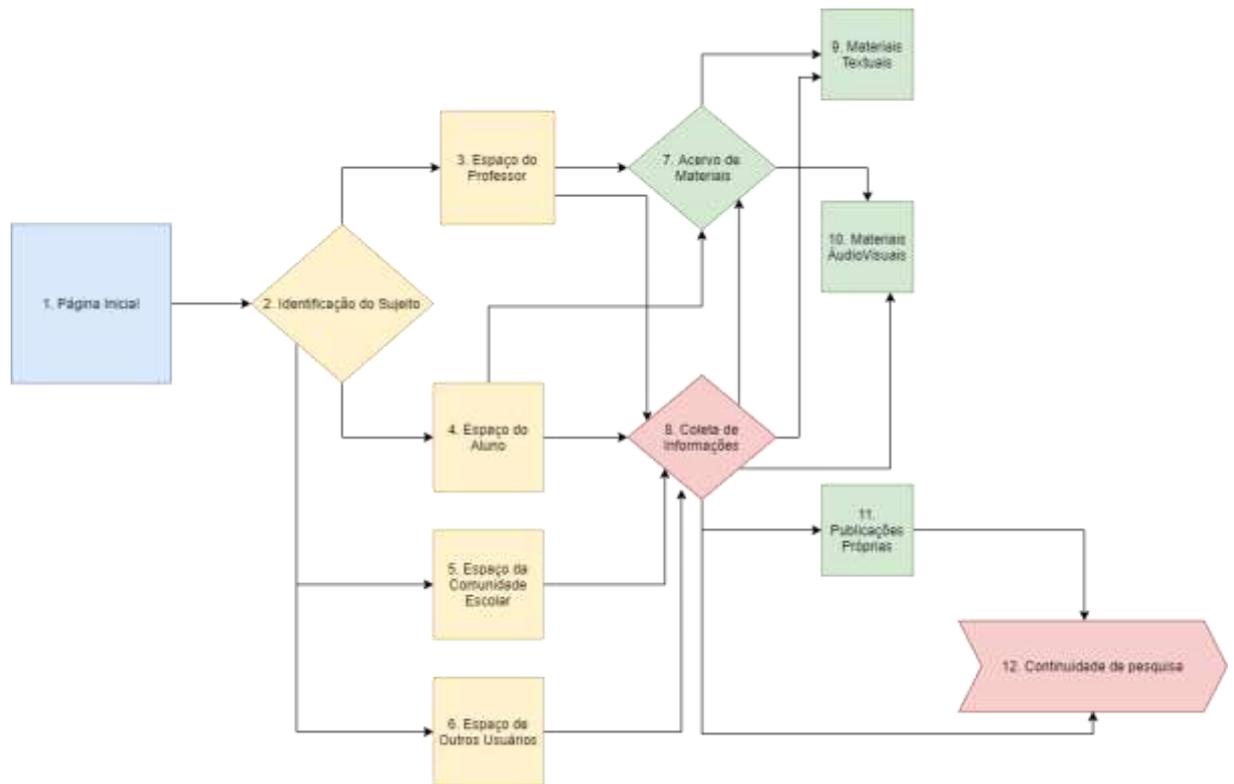


Figura 5: Esquema de arquitetura da Plataforma desenvolvida

Pode-se perceber que a estrutura proposta contempla a criação e o desenvolvimento de dois produtos distintos:

1. Acervo de materiais
2. Coleta de informações

O funcionamento dos dois produtos ocorre de maneira colaborativa, isto é, eles se retroalimentam e estão abertos para participação permanente de usuários com interesse no tema. A seguir, iremos detalhar o modelo da plataforma tecendo algumas considerações.

6.1 Página Inicial

A página inicial é a porta de entrada da plataforma e sendo assim deve:

1. Apresentar de maneira sintética a proposta, preceitos e objetivos
2. Dar boas-vindas de maneira convidativa, em seus aspectos textuais e gráficos
3. Oferecer condições favoráveis de navegação
4. Apresentar a arquitetura da plataforma

6.2 Identificação do Sujeito

Na construção da plataforma, está prevista a identificação de usuário estabelecendo quatro perfis, a saber:

1. Professor – usuário reconhecido, atribuído ou autodeclarado como docente, em exercício ou não, de diferentes áreas do conhecimento, atuando em quaisquer segmentos e/ou modalidades da Educação básica;
2. Aluno - usuário reconhecido, atribuído ou autodeclarado como discente, frequentando ou não, de qualquer segmento e/ou modalidades da Educação básica;
3. Comunidade Escolar - usuário reconhecido, atribuído ou autodeclarado como participante da comunidade escolar, representando quaisquer segmentos, quer sejam, funcionários, estagiários, prestadores de serviço, agentes de apoio, direção escolar e equipe gestora, coordenadores pedagógicos e famílias.
4. Outros - usuário não reconhecido, atribuído ou autodeclarado como ‘outros perfis’, que, por exclusão, compreender qualquer representação não qualificável nos itens 1, 2 e 3.

Os usuários serão cadastrados e seu acesso será controlado por login e senha, que garantirá uma navegação compatível com seu perfil e possibilitará levantamentos, agrupamentos e catalogações de informações coletadas por diferentes segmentos representados.

O formulário de registro, onde serão coletadas as informações básicas, se apresenta conforme figura abaixo:

Nome

Data de Nascimento

Gênero

Instituição

Perfil (Professor/aluno/comunidade escolar/outros)

Email de contato

Telefone de Contato

Figura 6: Formulário de registro de usuários

A identificação do sujeito tem como objetivos:

1. Oferecer uma navegabilidade adequada ao perfil do usuário (professor /aluno/ comunidade escolar/ família)
2. Garantir o lugar de fala de maneira sistematizada, catalogada e identificável *a posteriori*em momento de coleta de informação, depoimentos, comentários e/ou publicações.

6.3 Espaço do Professor

A página de chegada para perfil de usuário identificado com informações e orientações de uso e navegação específicas para professores e pesquisadores estimulando, sobretudo, a atividade colaborativa através de submissão de textos, sugestões de materiais e referências a serem incorporados no acervo.

A fim de identificar com precisão o perfil do professor, caberá ainda a coleta de outras informações, conforme figura abaixo:

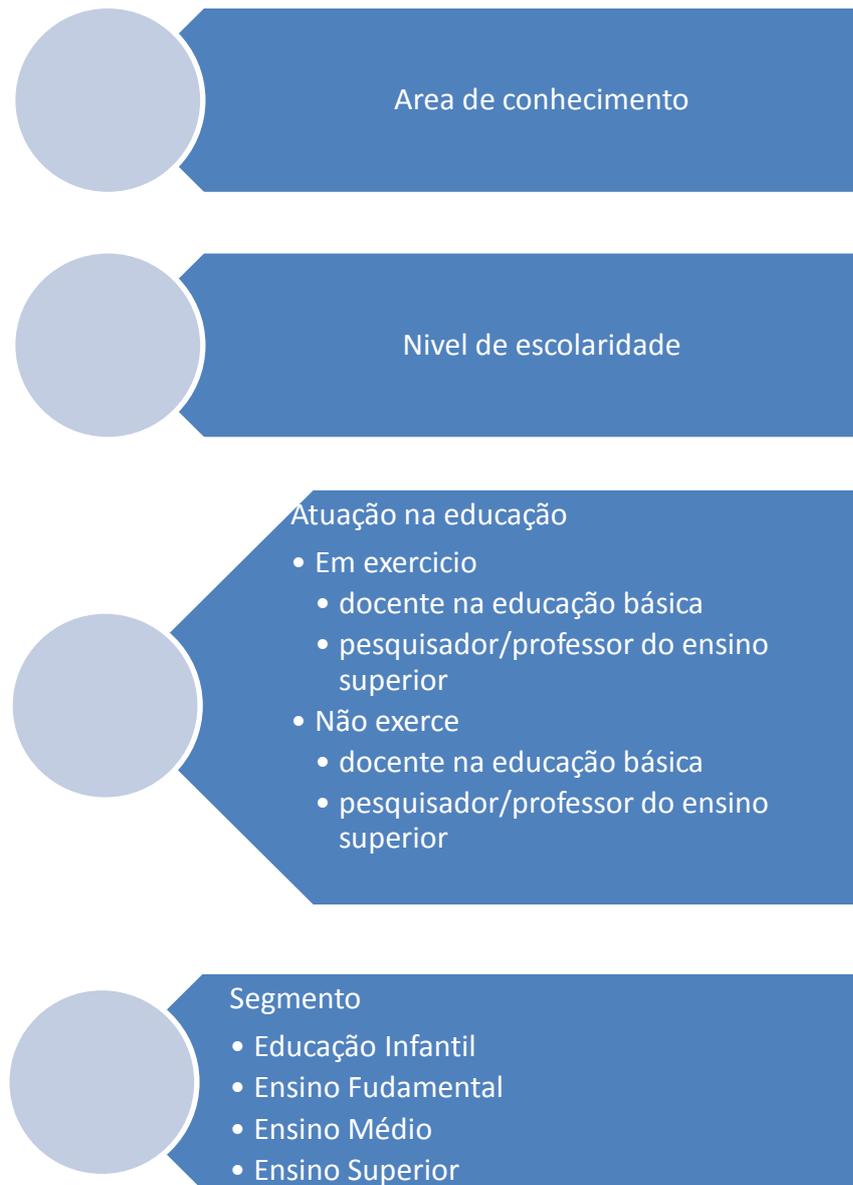
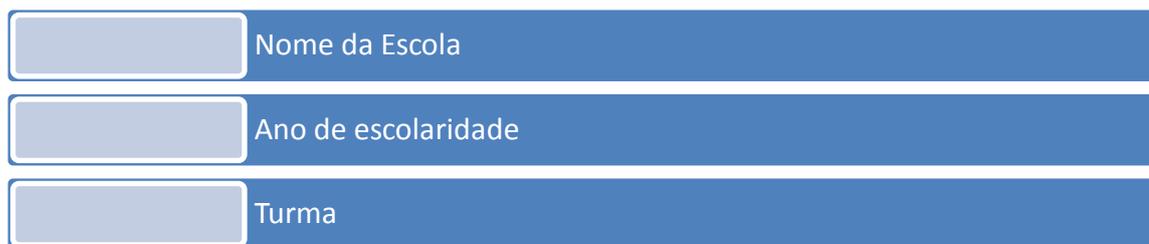


Figura 7: Informações adicionais do perfil professor

6.4 Espaço do Aluno

A página de chegada para perfil de usuário identificado com informações e orientações de uso e navegação específicas para alunos e ex-alunos estimulando, sobretudo, a atividade colaborativa através de submissão de depoimentos, respostas a questionários e comentários a serem incorporados no acervo. A figura abaixo descreve as informações adicionais do perfil:



The image shows a form with three horizontal input fields stacked vertically. Each field is a light blue rectangle with a thin white border. To the right of each field is a label in white text on a dark blue background. The labels are 'Nome da Escola', 'Ano de escolaridade', and 'Turma'.

Figura 8: Informações adicionais de alunos

6.7 Acervo de Materiais

O Acervo de Materiais relacionados ao Desenho Universal, como parte integrante dessa pesquisa, é composto de diversos materiais coletados até o momento que possam ser de interesse de professores e pesquisadores, em diversos formatos, o que resulta em ambiente único de pesquisa sobre o tema com possibilidade permanente de expansão e crescimento através na incorporação de novos materiais, sugeridos ou enviados, inclusive, pelos próprios usuários.

6.7.1 *Materiais textuais*

A plataforma contém uma seção específica de materiais textuais coletados que ficam disponibilizados para leitura online e também para download, onde os usuários podem acessar facilmente os materiais disponibilizados.

6.7.2 *Materiais Áudio Visuais*

Na seção de áudio visual, os usuários podem consultar diversos vídeos incorporados para serem consultados online em um único ambiente.

6.7.3 *Publicações próprias*

Nessa seção estarão presentes publicações de usuários de diferentes perfis em diferentes formatos que tenham relação com o tema, devidamente catalogados e seccionados, a saber:

- Publicações formais

Nessa seção estarão disponibilizadas publicações formais em diferentes formatos – artigos, ensaios, textos completos e seus fragmentos etc– coletados nessa pesquisa, mas também outros materiais submetidos por usuários.

- Depoimentos

Como ferramenta essencial para coleta de fragmentos discursivos de diferentes sujeitos, o espaço de depoimentos, organizado em torno de eixos e temas específicos, garante a sistematização de uma coleta de informações significativas de diferentes sujeitos a fim de favorecer o processo de construção de diferentes Projetos Político-Pedagógicos.

- Comentários

À semelhança do espaço de depoimentos, o espaço de comentários em diferentes etapas e locais da plataforma, também favorece o esse processo de reflexão e construção de Projetos Político-Pedagógicos à medida que atua como elemento discursivo significativo, mesmo que não essencial ou fundamental.

- Discussões

Espera-se que o processo de debate virtual possa fomentar a continuidade da pesquisa, a ampliação de acervo e proposição de novas questões de investigação e interesse. O espaço de discussão aberto e acessível para quaisquer perfis de usuários garante livre participação sem prejuízo de identificação dos autores, aspecto importante na sistematização das informações coletadas.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Availablefrom: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100001&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- ARAÚJO, Viviane Mattos de. O Processo de Alfabetização na Visão Construtivista: 1º Ano do Ensino Fundamental I. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 05, Vol. 04, pp. 64-81, Maio de 2018.
- BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: Acesso em 20 ago. 2020.
- BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Para refletirmos... Formação (continuada) de professores...Para quê? Como?. Boletim de Educação especial e inclusão escolar, ano 2, vol. 2, p.21, Seropédica: UFRRJ, 2017.
- CAMBIAGHI, Silvana Serafino. Desenho Universal – métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- CAMBIAGHI, Silvana. Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. p 1-285.
- CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Lígia Martha. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações. In: Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 213-242, jul. / out. 2013
- FEITOSA, Lucas de Souza Ramalhães. RIGHI, Roberto. Acessibilidade Arquitetônica e Desenho Universal no Mundo e Brasil. Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades, v. 04, n. 28, 2016, pp. 15-31.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia dos Sonhos Possíveis: Editora UNESP, São Paulo, 2001.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. 2000. Disponível em: julho 2021.
- GLAT, Rosane. Autodefensoria – movimento de autodeterminação e autonomia das pessoas com deficiência mental. CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 9., 2004, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: FEAPAES/MG, 2004.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2014.

LEMANN, Fundação. Apoio à Base Nacional Comum Curricular: Todos os alunos e alunas têm o direito a uma educação de qualidade. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em jul. 2021.

MACHADO, Cláudia Sofia Henriques. Desenho universal para a aprendizagem Implementação na educação pré-escolar. Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Pós-graduação em Educação Especial: inclusão, desenvolvimento e aprendizagens. Porto: Paula Frassinetti, 2020.

MARTINS, Fernanda de Souza e RUIZ, Maria José Ferreira. O Movimento Estudantil e a Democratização da Educação. Anais do XVI Semana da Educação - Desafios atuais para a Educação (2015). Londrina: UEL, 2015.

MELLO, R. L. Qualidade de Habitação de interesse social: análise a partir da acessibilidade e de desenho universal. Estudo de caso do conjunto residencial Rubens Lara, SP. 2013. 304 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Moacir Gadotti (org.) (1997) Paulo Freire. Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora.
MOTTA, Keila. Você sabe como surgiu o Desenho Universal? Centro de vida independente. (s.d) Disponível em <<http://www.cvi-rio.org.br/site/voce-sabe-como-surgiu-o-desenho-universal/>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. 2015. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas, 5(2):126-143.ORSATI, F.T. 2013. Acomodações, modi · cações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. Temas sobre Desenvolvimento, 19(107):213-22.

PLETSCH, Márcia Denise et al (org.). Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação. Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. Revista educação e cultura contemporânea, 2017.

PERRENOUD. P. Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza e AMATO, Cibelle Albuquerque de laHiguera. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol. [online]. 2018, vol.18, n.2, pp. 125-151. ISSN 1519-0307. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>. Acesso em: fev. 2022.

ROSE, D.H.; MEYER, A. 2002. Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, ASCD, 216 p. SILVA, S.C.; BOCK, G.L.K.; BECHE, R.C.E.; GOEDERT, L. 2013. Ambiente virtual de aprendizagem Moodle: Acessibilidade nos processos de aprendizagem na Educação a Distância/CEAD/UDESC. Anais... UNIREDE, 1:1-13

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf. Acesso em: jul. 2021.

VALLE, Jan; CONNOR, David. Resignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ZERBATO, Ana Paula, MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos 22(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2018.222.04.