

PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO



ARTIGO

Pesquisa discute o processo de monitoramento do Plano Distrital de Educação no primeiro ciclo de atividades no biênio 2015/2016

RELATO

Trabalho discorre sobre a implantação do Sistema Eletrônico de Informação - SEI na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

DOSSIÊ TEMÁTICO

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
Seção reúne trabalhos que tematizam as práticas de formação e pesquisa na área da Educação Especial Inclusiva

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE
Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA
Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Michelle Cristiane Lopes Barbosa
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORAS CONVIDADAS
Doriana Daroit (UnB)
Urânia Flores da Cruz Freitas (UnB)

ARTE DA CAPA
Ascom/SEEDF

IMPRESSÃO
DIPASG/COREL/SUAG/SEEDF

Tiragem 1.500
(Um mil e quinhentos exemplares)

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

EDITORIAL

Quando se fala em políticas públicas, a perspectiva de longo prazo está entre os maiores desafios da gestão pública no Brasil, já que esse olhar demanda ter no DNA da cultura organizacional o planejamento como processo intrínseco ao cotidiano das instituições. E não seria diferente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Por isso mesmo, iniciativas que buscam empreender o planejamento estratégico visando identificar problemas, formular soluções, implementar, avaliar e acompanhar seus impactos tornam-se cada vez mais imprescindíveis no dia a dia da SEEDF, cujos princípios institucionais já orientam para essa direção.

É o caso de diversos projetos e programas concebidos e implementados no âmbito da SEEDF e que, nesta edição da Revista *Com Censo* (RCC), temos a oportunidade de publicar, contribuindo para disseminar experiências e boas práticas que buscam a qualidade nos processos de gestão; na qualidade de vida dos profissionais da educação; nos impactos sobre o fazer pedagógico; no controle e atualização de dados; e, sobretudo, no acompanhamento e aprimoramento dessas práticas.

Destacam-se nos trabalhos aqui publicados, experiências bem sucedidas no uso de ferramentas de gestão que dão suporte à tomada de decisão dos gestores em todos os níveis hierárquicos da instituição, tais como: diagnóstico interno e externo das ações da SEEDF; criação de sistemas de informação para melhor monitoramento de dados e ações em curso; implantação de projetos e programas institucionais com participação integrada e horizontalizada; entre outros instrumentos de suporte à gestão estratégica da educação, visando objetivos em comum.

Assim, observa-se que está entre os fatores críticos de sucesso, quando se fala em gestão estratégica da educação, o processo pedagógico de concepção e de implementação do planejamento estratégico - onde a condução participativa, articulada com setores diversos, garante a representatividade tanto técnica quanto hierárquica, e faz a diferença para o êxito na implementação dos programas e projetos. Isso é a alma da gestão estratégica. Além disso, essa forma de conduta pode contribuir para evitar descontinuidades nas trocas de lideranças e governos, propiciando a perpetuação de ações e trazendo impactos positivos e efetivos nas políticas públicas.

Por fim, convidamos a todos para uma leitura amigável dos textos aqui apresentados.

Boa leitura!!

Raquel Oliveira Moreira

ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

10 Prof. Júlio Gregório Filho

ARTIGOS

12 **Planejamento governamental da educação brasileira: caminho para institucionalização de políticas públicas**

Fábio Pereira de Sousa

24 **Novas perspectivas para a gestão de pessoas na SEEDF: efetividade administrativa e relações institucionais humanizadas**

Rosana Carneiro Ferreira Medeiros, Kelly Cristina Ribeiro de Andrade e Ana Paula de Oliveira Aguiar

36 **A gestão escolar em Brasília: síntese histórica das concepções em disputa**

Robson José Ribeiro Santos e Wellington Ferreira de Jesus

44 **As condicionalidades de educação do programa Bolsa Família: proteção social e sucesso escolar**

Mary Kawauchi, Joaquim José Soares Neto e Cecília Brito Alves

54 **Breve histórico do modelo de Gestão para Resultados do Governo de Brasília implantado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**

Claudia Garcia de Oliveira Barreto e Valéria Cristina de Castro Gabriel

66 **Plano Distrital de Educação: o monitoramento e seus desafios**

James Oliveira de Sousa, Mariana Queiroz de Almeida e Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

74 **O Plano Distrital de Educação como planejamento estratégico para a escola**

Clerton Oliveira Evaristo e Aquiles Santos Cerqueira

85**Gestão dos profissionais da educação: um retrato da contratação de professores temporários nas escolas públicas do Distrito Federal***Lucilene Dias Cordeiro, Elisete Rodrigues de Souza e Ana Maria Nogales Vasconcelos***97****Processo pedagógico: do planejamento ao plano de curso***Simione de Fátima Cesar da Silva e Maria do Rosário Cordeiro Rocha*

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

108**Avaliação Institucional: qual a importância da utilização dos resultados no processo de planejamento estratégico no âmbito da SEEDF?***Simone Cerveira de Castro, Eduardo Augusto Fontenelle Fraga, Gilvan Marques da Silva, Heldher Xavier da Silva Pereira, Jacira Germana Batista dos Reis e Vinícius Ricardo Marques de Souza***114****A educação básica na era FHC: o sentido neoliberal de educação no período de 1995 a 2002 no Brasil***Karine Rocha Lemes Silva***120****Planejamento Estratégico na Educação: prospecção e temática***Rosângela Rita Guimarães Dias Vieira e Marina Tisako Kumon***126****Gestão na Era Digital: #abraSEI! – Da Estratégia à Implantação na SEEDF***Thabata Granja, Ana Paula Tristão, Bruno Lima de Oliveira, Cláudia de Oliveira Sá Ferreira e Marcelo Ataíde Neto***132****1º ciclo de monitoramento do Plano Distrital de Educação 2015/2016***Elaene Cristina da Silva Mendes***142****Rede Integradora de Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto: ampliação de espaços, tempos e oportunidades***Cleire de Souza Miranda Varella e Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro*

CADERNOS RCC

149**DOSSIÊ TEMÁTICO****Educação Especial Inclusiva: práticas de formação e pesquisa**

APRESENTAÇÃO

Gestão estratégica e planejamento governamental são temas que vêm obtendo cada vez mais relevância no Brasil nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que se observa um progressivo movimento de pressão e maior interesse da sociedade brasileira e de atores sociais em relação ao ciclo das políticas públicas: formação da agenda, formulação de políticas, processo de tomada de decisão, implementação e avaliação dessas políticas.

Paralelamente a isso, se verifica também um lento, porém persistente, processo de profissionalização do gestor público, fato este que tem como indicador a crescente criação de escolas de governo por todo o país.

Isso vem ocorrendo num cenário aonde as políticas públicas vêm ocupando cada vez mais a pauta governamental, norteando o fazer político e influenciando as preferências e interesses dos formuladores de políticas públicas e dos governos. Por isso mesmo, torna-se ainda mais importante que a administração pública, na pessoa do gestor público, faça uso de instrumentos e ferramentas de gestão que deem suporte para uma atuação guiada pelos princípios da transparência, da impessoalidade e da construção coletiva de uma política pública. Esse agente deve estar sempre pautado pelo conhecimento das realidades a que se destina a ação da política pública, e pela observação contínua de suas especificidades para correções futuras, desenvolvendo assim a necessária capacidade estatal de empreender e executar políticas, mas sobretudo, neutralizá-las de “tristes tradições” nas políticas públicas no Brasil: a instabilidade e descontinuidade de ações e programas.

Assim, ao referirmos às políticas públicas, aqui nos concentramos nas políticas sociais, em especial as de educação, quando se observa os inúmeros desafios históricos pelos quais essas políticas já passaram. Desde a Era Vargas, com a contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação, passando pela constituição de 1934, quando a educação torna-se um direito a ser garantido por lei; até chegar à Constituição Federal de 1988, Art. 214, que prevê, entre outros pontos, a universalização do acesso à educação - ampliando ainda mais o escopo de obrigações do

Estado na oferta de educação para todos, bem como o uso do PIB como referencial de direcionamento da proporção do investimento a ser dado para o setor.

Daqueles desafios destacam-se a longa trajetória de apreciação do projeto de lei do Plano Nacional de Educação - PNE, só aprovado em 2001; as diversas negociações travadas entre grupos de interesse e atores sociais até a sanção do projeto de lei do Plano; o enfretamento da burocracia estatal e sua precariedade para implementação das ações previstas; além da ainda incipiente, porém promissora, capacidade de articulação dos entes federados (estados e municípios) no tocante à habilidade técnica de formulação e implementação das políticas públicas de educação de suas localidades. Aspecto este que tem experimentado importantes transformações nos últimos anos, a exemplo do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (PDE/DF), aprovado em 2015 – uma vitória para o DF.

Ocorre que, ao se superar a etapa de formulação e tomada de decisão em políticas públicas, há a fase em que se depara com o momento da implementação - estágio crucial que põe em teste as proposições defendidas e aprovadas no legislativo. Sua culminância leva aos planos desenhados em todos os níveis do governo: o Plano Nacional de Educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); os planos estaduais, municípios e distritais; os planos plurianuais de cada ente; a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

É nesse momento que entra o papel do gestor público e o uso de instrumentos de planejamento que o auxiliam na construção de planos, programas e mecanismos de controle como elementos essenciais ao sucesso da implantação e continuidade das políticas públicas. Espera-se, nesta altura, que o uso desses dispositivos possa contribuir para garantir minimamente a eficácia e efetividade dos programas e projetos advindos dessas políticas.

Sob essa ótica, a gestão estratégica torna-se importante aliada no planejamento de uma instituição, visto que sua base está calcada no planejamento estratégico com metas e estratégias definidas a partir de diagnóstico das realidades

alvo, bem como na valorização de saberes já estabelecidos, mas, sobretudo na construção horizontalizada de um plano que terá, *a priori*, caráter dinâmico e orgânico.

No caso da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), a gestão estratégica baseia-se, já desde 2006, e com maior ênfase a partir de 2014, no uso de ferramentas de gestão que dão suporte à tomada de decisão dos gestores em todos os níveis hierárquicos da instituição, tais como: diagnóstico interno e externo das ações; criação de sistemas de informação para um melhor monitoramento de dados e ações em curso; implantação de projetos e programas institucionais com participação integrada e horizontalizada; entre outros instrumentos de suporte à gestão estratégica da educação, visando objetivos em comum.

Assim, o planejamento estratégico torna-se um documento norteador, baseado em diagnóstico prévio que aponta caminhos para a gestão estratégica, focada não apenas em resultados, mas também no processo de aprimoramento das práticas cotidianas de gerir sem, contudo, ser engessado, podendo assim realizar correções de rumo e buscar alternativas.

É sob esse olhar que a Revista Com Censo (RCC) traz nesta edição textos com reflexões contundentes, visando disseminar boas práticas em gestão, que se destacam por serem experiências bem sucedidas nos diversos níveis da gestão da SEEDF, num panorama instigante de iniciativas tanto no nível de comando central, quanto no nível da gestão escolar.

Apresentamos, inicialmente, uma entrevista com o Secretário de Educação do Distrito Federal, Júlio Gregório Filho, que fala sobre políticas públicas e gestão da educação no Distrito Federal em prol da conquista da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, além de tratar sobre o PDE e fazer uma prospecção para o futuro da educação no Distrito Federal.

Na parte seguinte, temos o primeiro artigo, **Planejamento governamental da Educação brasileira: caminho para institucionalização de políticas públicas**, de Fábio Pereira de Sousa, traz uma reflexão acerca do resultado do trabalho empírico do autor como gestor da Subsecretaria de Planejamento,

Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), unidade orgânica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A partir do percurso histórico dos planos nacionais de educação, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e dos planos de governo, explicita-se o tratamento dado pela Constituição Federal de 1988 ao planejamento governamental na área da Educação. Conclui-se que a articulação do PPA, da LDO, da LOA e do PNE corrobora para que haja um processo contínuo da ação estatal para implantação e implementação de políticas públicas na área de Educação no Brasil.

No segundo artigo, **Novas perspectivas para a gestão de pessoas na SEEDF: efetividade administrativa e relações institucionais humanizadas**, de Rosana Carneiro Ferreira Medeiros, Kelly Cristina Ribeiro de Andrade e Ana Paula de Oliveira Aguiar, apresenta-se uma visão panorâmica acerca da nova perspectiva de gestão de pessoas adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a partir da estruturação dos Programas intitulados Carência Zero e DEBEM, enquanto instrumentos de gestão da política pública desenvolvida pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGEP.

No terceiro artigo, **A gestão escolar em Brasília: síntese histórica das concepções em disputa**, de Robson José Ribeiro Santos e Wellington Ferreira de Jesus, mostra os resultados de pesquisa de mestrado, onde são identificados os limites e as possibilidades da participação do grêmio estudantil, enquanto órgão do colegiado, na gestão de um Centro de Ensino Médio público do Distrito Federal, nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro, a partir da Lei Distrital n. 4.751/2012, que estabeleceu a normatização para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal.

O quarto artigo, **As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família: proteção social e sucesso escolar**, de Mary Kawachi, Joaquim José Soares Neto e Cecília Brito Alves, reflete sobre a importância do Programa Bolsa Família, bem como sobre a participação da escola na gestão das condicionalidades de educação dessa política pública, como sendo uma possibilidade para promover o

sucesso escolar do público beneficiário, além de contribuir para reforçar a rede de proteção social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

O quinto artigo, **Breve histórico do modelo de Gestão para Resultados do Governo de Brasília implantado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, de Claudia Garcia de Oliveira Barreto e Valéria Cristina de Castro Gabriel, apresenta de forma sucinta o histórico da implantação, do monitoramento e da implementação da estratégia de gestão adotada pelo Governo do Distrito Federal, a qual utiliza a metodologia Balanced Scorecard adaptada para o setor público e os demais instrumentos relacionados ao modelo Gestão para Resultados. Finaliza-se o texto com o relato de algumas ações destinadas à implantação, ao monitoramento e à implementação desse modelo de gestão na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O sexto artigo, **Plano Distrital de Educação: o monitoramento e seus desafios**, de Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo, James Oliveira de Sousa e Mariana Queiroz de Almeida, apresenta o trabalho de pesquisa realizado pela equipe técnica de monitoramento do Plano Distrital de Educação (PDE), no desenvolvimento de seu primeiro ciclo de atividades no biênio 2015/2016. O estudo consistiu em contextualizar o PDE e seus marcos regulatórios, apontando os aspectos teórico-metodológicos e os aspectos conceituais acerca do seu monitoramento, além de sistematizar as ações desenvolvidas no tratamento dos dados coletados. Ao final, apontam-se as dificuldades encontradas na construção dos indicadores, avanços logrados e encaminhamentos necessários como forma de possíveis contribuições para o segundo ciclo de trabalho de monitoramento do PDE.

O sétimo artigo, **O Plano Distrital de Educação como planejamento estratégico para a escola**, de Clerton Oliveira Evaristo e Aquiles Santos Cerqueira, analisa a adoção das metas e estratégias do Plano Distrital de Educação (PDE) pela rede de Educação Básica do Distrito Federal e da Educação Superior, e mostra a importância do planejamento sistêmico da educação brasileira, vendo sua marca

maior nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no Plano Nacional de Educação e seus congêneres na esfera estadual, municipal e distrital. O trabalho parte baseando-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e traça um breve histórico da gestão da educação voltada às demandas sociais. Faz um balanço da aplicação das estratégias do PDE, baseando-se em pesquisa realizada pela Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas (GPAP/SUPLAV/SEEDF), concluindo com propostas que demonstram as possibilidades do envolvimento das escolas nessa implementação.

O oitavo artigo, **Gestão dos profissionais da educação: um retrato da contratação de professores temporários nas escolas públicas do Distrito Federal**, de Lucilene Dias Cordeiro, Elisete Rodrigues de Souza e Ana Maria Nogales Vasconcelos, discute sobre os dados relativos à contratação docente no Distrito Federal, destacando o contrato de professores temporários entre os anos de 2012 e 2016. Os dados foram obtidos a partir das bases do Educacenso. O trabalho analisa a evolução do número de docentes em exercício no Distrito Federal, entre os anos de 2012 e 2016, considerando o tipo de contratação, se efetivo ou temporário, segundo Coordenação Regional de Ensino (CRE), nível de escolaridade e etapa/modalidade de ensino. Conclui-se com o imperativo de sensibilizar uma discussão para a gestão de professores na rede pública do Distrito Federal, destacando que a atividade docente é fundamental no contexto escolar e a continuidade do corpo docente atuante viabiliza um melhor planejamento e execução das atividades, condições necessárias para a melhoria da qualidade da educação.

O nono artigo, **Processo pedagógico: do planejamento ao plano de curso**, de Simione de Fátima Cesar da Silva e Maria do Rosário Cordeiro Rocha, discute a importância do planejamento pedagógico e da escrita do Plano de Curso, apresentando a definição de diferentes níveis de planejamento, a importância do trabalho coletivo e esclarecendo a função de alguns documentos que são produtos da ação de planejar no contexto educacional, como

o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. O texto também apresenta de forma detalhada o que deve constar em cada item de sua estrutura, de acordo com as orientações da legislação vigente.

O primeiro relato de experiência, ***Avaliação Institucional: qual a importância da utilização dos resultados no processo de planejamento estratégico no âmbito da SEEDF?***, de Simone Cerqueira de Castro, Eduardo Augusto Fontenelle Fraga, Gilvan Marques da Silva, Helder Xavier da Silva Pereira, Jacira Germana Batista dos Reis e Vinícius Ricardo Marques de Souza, mostra a importância dos resultados da Avaliação Institucional no processo de planejamento estratégico no âmbito da SEEDF e apresenta informações que podem auxiliar na definição de objetivos e metas.

O segundo relato, ***A educação básica na era FHC: o sentido neoliberal de educação no período de 1995 a 2002 no Brasil***, de Karine Rocha Lemes Silva, mostra a discussão de alguns avanços educacionais ocorridos no período de 1995 a 2002, no Brasil, que produziram respostas às carências que se arrastavam há anos no país, em detrimento das orientações neoliberais de órgãos econômicos internacionais que se impuseram. Mostra-se que essas iniciativas chegaram a produzir alguns resultados positivos, todavia conduziram a educação sob uma ótica mercantil, mergulhada no ideário neoliberal, fortalecendo a separação e a segregação social.

O terceiro relato, ***Planejamento Estratégico na Educação – Prospecção e***

Temática, de Rosângela Rita Guimarães Dias Vieira e Marina Tisako Kumon, aborda a experiência do planejamento estratégico na Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF), traçando o percurso para o estabelecimento dos objetivos, compromissos e metas que balizam as políticas de educação do Distrito Federal para o período de 2015/2018. Conclui-se que o referido planejamento no âmbito da SEEDF vem possibilitando o desenvolvimento da educação no Distrito Federal, de modo a promover maior acesso às escolas, com destaque para a educação infantil na universalização do atendimento de quatro e cinco anos, e integração das políticas educacionais.

O quarto relato, ***Gestão na Era Digital: #abraSEI! – Da Estratégia à Implantação na SEEDF***, de Thabata Granja, Ana Paula Tristão, Bruno Lima de Oliveira, Cláudia de Oliveira Sá Ferreira e Marcelo Ataíde, apresenta o processo de implantação do Sistema Eletrônico de Informação - SEI na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), mostrando que trata-se de uma ferramenta de gestão de documentos administrativos/eletrônicos que permite a produção, edição e assinatura digital, bem como a tramitação on-line dos processos administrativos, rompendo com a tramitação linear referente à limitação física do papel. Conclui-se que trata-se de um caso de sucesso, principalmente pelo espírito de colaborativismo que norteou todas as ações da equipe multidisciplinar envolvida no desafio de promover a prestação de serviços de qualidade ao cidadão e a transparência dos gastos públicos.

O quinto relato, ***1º ciclo de monitoramento do Plano Distrital de Educação 2015/2016***, de Elaene Cristina da Silva Mendes, apresenta as estratégias de monitoramento e de avaliação do Plano Distrital de Educação (PDE) que, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), representa importante conquista para a educação do Distrito Federal. Mostra-se, por fim, que o Relatório de Monitoramento do 1º Ciclo 2015/2016 encontra-se finalizado e será analisado pela Comissão de Monitoramento e Avaliação.

O sexto relato, ***Rede Integradora de Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto: ampliação de espaços, tempos e oportunidades***, de Cleire de Souza Miranda Varela e Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro, fala sobre o processo de implementação e execução do projeto da Rede Integradora de Educação Integral na Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE PP), que propõe uma parceria de atendimento escolar entre Escolas Classes e Escola Parques, e traz em seu âmbito uma imbricação entre as diretrizes presentes no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e os princípios da Educação Integral. Conclui-se que o projeto realizado atende a um compromisso em se fazer educação pública de qualidade, de modo a cumprir a agenda das políticas públicas em educação.

Espera-se, por fim, com esta edição e com a leitura dos estudos e pesquisas aqui publicados, que haja um incentivo à busca pela melhoria dos processos que envolvem o planejamento e a gestão da educação, em todos os seus níveis.

Fábio Pereira de Sousa
Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

Foto: Ed Alves



Prof. Júlio Gregório Filho

Nascido em Catanduva (SP), formado em química pela Universidade de Brasília (UnB) onde também fez pós-graduação em administração da educação e em avaliação institucional. Atualmente, além do cargo de Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, também é membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES/MEC. Como professor, atuou na Rede Pública de Ensino do DF, ao longo de 24 anos, nos Centros de Ensino Médio 06 de Taguatinga, Elefante Branco, Setor Oeste e Paulo Freire; e, na Rede Privada de Ensino, atuou nas escolas Maristão, Objetivo e Galois. Além de ministrar aulas, foi gestor no Centro de Ensino Médio Setor Oeste, no Colégio da Asa Norte (atual Paulo Freire), no Galois e no Inei. Na Secretaria de Estado de Educação, foi ainda Diretor do Departamento de Inspeção de Ensino e do Departamento de Planejamento Educacional, além de integrar o Conselho de Educação do Distrito Federal.

Políticas públicas e gestão da educação no Distrito Federal: a conquista da qualidade no processo de ensino e aprendizagem

1. Revista Com Censo (RCC) - O desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação no Distrito Federal pressupõe a atuação constante de agentes institucionais que busquem mediar satisfatoriamente as demandas provenientes da sociedade civil e as capacidades e os compromissos do governo. Como tem sido a elaboração de políticas pela Secretaria de Educação a fim de garantir uma sintonia entre os gestores e a comunidade escolar de modo a alcançar um atendimento eficaz que supra as expectativas dos estudantes em sua realidade concreta?

Júlio Gregório Filho - Eu entendo que há convergências entre essas demandas, na medida em que ações pedagógicas bem desenvolvidas nas escolas geram, naturalmente, os resultados esperados, não só pelas esferas governamentais, como também pela sociedade. Políticas que contemplem o atendimento aos estudantes para que estejam integrados a um novo mundo do trabalho e ao exercício da cidadania - num tempo em que as informações trafegam com enorme velocidade e as tecnologias encontram-se à disposição de todos - induzem aos resultados que precisamos. Para que consigamos atingir esses objetivos, há que se buscar formas de engajamento do estudante por meio de propostas pedagógicas que contemplem a suas expectativas e permitam a sua participação ativa na busca de suas potencialidades, respeitando os seus interesses e aptidões.

2. RCC - O Plano Distrital de Educação (PDE) representa um importante marco legal no que se refere à continuidade das políticas educacionais no âmbito do Distrito Federal. De que modo esse documento

têm subsidiado iniciativas voltadas para o fortalecimento da gestão estratégica da educação?

Júlio - Desde a transição do Governo, em 2014-2015, quando se iniciou o mapeamento dos Riscos e, em seguida, a construção da Agenda Positiva e do Mapeamento dos Programas e Projetos do Educa Mais Brasília - instrumentos utilizados para o planejamento estratégico da Gestão para Resultados -, o PNE e o PDE figuraram como balizadores de todo esse processo. Importante lembrar que os elementos colocados no PDE emanaram de uma ampla discussão; contudo, infelizmente, à época, não havia ainda total esclarecimentos quanto à situação financeira do Estado, o que gerou expectativas exageradas para o planejamento de ações, a uma velocidade que não foi possível realizar, devido aos limites financeiros e estruturais existentes no momento. Entretanto, apesar das dificuldades apresentadas, temos trabalhado intensamente em prol do alcance das metas propostas e, com certeza, a partir da organização das finanças do GDF, as condições para a execução dessas metas estão muito melhores.

3. RCC - É cada vez mais comum a utilização de indicadores educacionais com o intuito de elencar as prioridades que irão orientar o desenvolvimento de políticas públicas de educação. Entretanto, existem diversas críticas quanto à capacidade desses indicadores de apreender certas particularidades do cotidiano escolar, - principalmente no que diz respeito a dados qualitativos. Como a atual gestão da Secretaria de Educação tem buscado maximizar os potenciais usos dos indicadores educacionais, sem desconsiderar as limitações inerentes a esses instrumentos?

Júlio - No modelo de Gestão para Resultados, os indicadores educacionais são os termômetros utilizados para verificar se todos os projetos e programas mapeados estão conseguindo atingir as metas propostas voltadas a garantir o acesso de todos à educação com qualidade.

É claro que a partir dos indicadores são tomadas decisões e traçadas políticas para o alcance das metas estabelecidas e, sobretudo, para tornar mais efetivas e eficazes as atividades voltadas à qualidade da educação com foco nos nossos estudantes. Nesse sentido, o processo de aprendizagem com a qualidade desejada e no tempo certo, passa a ser o nosso ponto crucial.

Em razão disso, temos de nos atentar a um indicador de grande relevância que é o que evidencia a distorção idade-ano, pois nos mostra que, ao longo dos anos, as políticas adotadas mostraram-se ineficientes para atacar essa questão de tão grande importância, visto ser geradora de abandono e passar ao estudante a ideia de que ele é incapaz de se desenvolver dentro do seu tempo de aprendizagem.

Outros indicadores são importantes como sinalizadores para o desenvolvimento de ações que assegurem a matrícula, a permanência e a qualidade da aprendizagem do estudante de forma a dar a ele as ferramentas necessárias ao exercício de sua cidadania, inclusive, aquela que pressupõe a sua empregabilidade e/ou condições de empreendedorismo.

4. RCC - Um dos principais desafios enfrentados pelos gestores escolares é a necessidade de lidar, simultaneamente, com questões de natureza pedagógica e questões de natureza administrativa. De que forma a atuação dos gestores educacionais pode contribuir para a construção e preservação de uma relação harmônica entre essas duas dimensões complementares do cotidiano escolar?

Júlio - Realmente, as responsabilidades atribuídas aos gestores escolares aumentaram muito e, conseqüentemente, isso acaba subtraindo uma grande dose de energia que deveria estar voltada à gestão dos processos pedagógicos da escola. Apesar da formação continuada dos gestores voltada a dar-lhes suporte para lidar, como por exemplo, com a gestão de recursos financeiros, recepção, conferência e distribuição da alimentação escolar - dentre diversas outras tarefas que envolvem, inclusive, a compreensão da complexa legislação de prestação de contas -, temos buscado e construído formas voltadas a aliviar a equipe gestora da unidade escolar quanto a essas atividades. Nesse sentido, estamos inclusive estudando a forma desenvolvida em outras unidades da federação, a qual prevê que a logística para a oferta da alimentação escolar seja realizada por uma empresa responsável por todo o processo, desde a compra até a colocação da refeição no prato do estudante, proposta que busca desonerar a equipe gestora das tarefas de recepção e controle de gêneros alimentícios. Com tudo isso, se busca dar condições efetivas de concentração dos esforços da equipe gestora no processo pedagógico.

5. RCC - Políticas de governo raramente produzem efeitos imediatos no campo da educação; mesmo que as condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade melhorem significativamente, os resultados do processo de ensino e aprendizagem tendem a aparecer apenas de modo gradual. Que cenário você visualiza para o futuro da educação no Distrito Federal ao longo da próxima década, caso sejam asseguradas a maturação e a continuidade das políticas atualmente em curso?

Júlio - As políticas, tanto nacionais como locais, sobretudo as que têm sido trabalhadas de forma permanente para a reorganização curricular e, conseqüentemente, para uma nova visão dos espaços educativos, deverão extrapolar os limites da escola e, principalmente, buscar formas de relacionamento entre esses espaços de modo a propiciar ao estudante o desenvolvimento conjunto de competências e habilidades necessárias inclusive a sua inserção no mundo do trabalho. Afinal, a sociedade apresenta-se em constantes e aceleradas mudanças e, por conseqüente, essa realidade exige do nosso estudante cada vez mais proatividade, criatividade, capacidade de relacionamento com os outros e com as diferenças - habilidades socioemocionais, e com o meio ambiente, dentre outros. Por conseqüente, o espaço escolar deve dissociar-se do processo "pedagógico" baseado em conhecimentos estanques e, por isso mesmo, favorecedores de práticas que notadamente visam ao treinamento da capacidade de memorização do estudante.

■ Planejamento governamental da educação brasileira: caminho para institucionalização de políticas públicas

 Fábio Pereira de Sousa *

Resumo: O presente artigo é resultado do trabalho empírico como gestor da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), unidade orgânica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A Subsecretaria atua, em parceria com a sociedade civil, com os órgãos internos à SEEDF, outras Secretarias de Estado, sindicatos e Câmara legislativa do DF na elaboração do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), da Lei Orçamentária Anual (LOA), do Plano Distrital de Educação do DF (PDE/DF). A partir do percurso histórico dos planos nacionais de educação, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e dos planos de governo, explicita-se o tratamento dado pela Constituição Federal de 1988 ao planejamento governamental na área da Educação. Percebe-se que a articulação do PPA, da LDO, da LOA e do PNE corrobora para que haja um processo contínuo da ação estatal para implantação e implementação de políticas públicas na área de Educação no Brasil. O texto se encerra com a análise dos resultados das metas 1 e 2 do PDE/DF, articuladas aos objetivos específicos 1 e 2 do PPA 2016-2019 – Programa Educa Mais Brasília.

Palavras-chave: Estado. Planejamento governamental. Planos de educação. PPA 2016-2019 DF. Plano Distrital de Educação.

* Fábio Pereira de Sousa é licenciado em Biologia e especialista em Gestão Escolar. Professor da SEEDF, atua como Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF. Contato: fabio.pereira@se.df.gov.br.

Introdução

A partir de 1884, o país vivenciou uma das maiores democracias do mundo. Ao longo de aproximadamente 100 anos (1920-2018), o país delineou o planejamento da educação brasileira, marcado por tensões e recuos de várias ordens. Apesar de ainda ser incipiente e incompleta, é possível avaliar como positiva a experiência de planejamento governamental na área de educação no Brasil.

Foi esse período que possibilitou a proclamação da Constituição Federal de 1988 (CF 88), e, ainda, a experiência de testar, no âmbito do Estado, a separação e a alternância de poderes, bem como o funcionamento do pacto federativo. A gestão governamental da educação passou a contar com instrumentos como o PPA, a LDO, a LOA, e com os planos de educação. No campo dos direitos sociais, a CF 88 legitimou o direito à educação de qualidade e a sua universalização, cujo direito pressupõe igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso na escola. Observa-se que, mais recentemente, foi realizada a ampliação desse direito, com a obrigatoriedade da escolarização dos quatro anos aos 17 anos de idade, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e médio, conforme determina a da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

A institucionalização de uma escola pública republicana, obrigatória, gratuita e de qualidade, com prioridade ao atendimento das crianças de quatro aos 17 anos, desafia os governos a buscarem articulação entre o PPA, LDO, LOA, PNE e PDE/DF, além de outros planos, programas e projetos visando à concretização de políticas públicas na área de educação.

No campo do planejamento das políticas educacionais, os planos estaduais, os planos municipais e o plano distrital de educação preservam uma autonomia própria aos estados, municípios e ao Distrito Federal. Além disso, é permitido aos entes federados editar normas de funcionamento do ensino com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96).

Este texto tem como objetivo, portanto, apresentar o percurso histórico dos planos nacionais de educação, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos planos de governo, além de evidenciar o tratamento dado pela Constituição Federal de 1988 ao planejamento governamental na área da educação. Por fim, tem-se a intenção de analisar os resultados das metas 1 e 2 do PDE/DF, articulados aos objetivos específicos 1 e 2 do PPA 2016-2019 do Programa Educa Mais Brasília, tomando por base o relatório de monitoramento do PDE/DF 2015 e 2016. Não se pretende, no entanto, discutir pormenorizadamente os programas que são utilizados como estratégia para alcançar as metas do PDE/DF e do PPA 2016-2019 e, sim, a lógica de planejamento governamental.

1. Sistema de Planejamento Governamental à luz da Constituição Federal 1988

A Constituição Federal 1988 é um marco legal importante para a retomada da prática de planejamento aliado ao orçamento público. A Constituição Cidadã inovou quando instituiu o ciclo orçamentário composto pelo PPA, a LDO e a LOA, ciclo este que teve como objetivo transformar o planejamento governamental em processo contínuo da ação estatal.

O PPA tem o papel de delinear as estratégias de desenvolvimento para o país por quatro anos, sendo um instrumento de médio prazo, com vigência a partir do segundo exercício financeiro do mandato até o primeiro ano do mandato subsequente. É responsável pelas diretrizes, objetivos e metas da administração pública, assim como, é referência para elaboração de outros planos e programas. O art. 165, §1º, da Constituição Federal de 1988 define as regras que conduzem à elaboração do PPA:

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

I – o plano plurianual;

[...]

§1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. (BRASIL, 1988)

Trata-se do principal instrumento de planejamento, tendo em vista a previsão legal, cobertura territorial, as funções e temáticas. A partir do PPA, o poder executivo inicia a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que deve ser aprovada pelo poder legislativo. A Lei deve estabelecer as prioridades e metas para o ano subsequente e orientar a formulação da proposta da Lei Orçamentária Anual (LOA).

A LDO compreende as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, para ser executada no período de sua vigência, ou seja, de um ano. A LDO orienta ainda a elaboração da lei orçamentária anual, que dispõe sobre as alterações na legislação tributária e estabelece a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento.

A LOA decorre do princípio de que toda despesa pública deve ser previamente autorizada. O art. 165, § 2º, da Constituição Federal estabelece que:

A lei de diretrizes orçamentárias compreenderá as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá

a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento. (BRASIL, 1988)

O PPA articula-se e ajusta-se conjuntamente com a LDO e a LOA. Deve haver uma compatibilidade no que se dispõe no PPA com os orçamentos anuais e com a LDO, do mesmo modo que deve haver uma aproximação com os demais documentos elaborados no período vigente de governo como, por exemplo, com os planos e programas nacionais, regionais e setoriais. Logo, não é possível que um investimento que ultrapasse o exercício financeiro seja iniciado sem a preliminar inclusão no PPA ou, então, sem uma lei que autorize tal inclusão. Em caso de desconsideração, remete-se ao crime de responsabilidade fiscal (GARCIA, 2000, p. 176).

O PPA é um instrumento de planejamento elaborado não somente pela União, mas também por estados e municípios brasileiros. O art. 165, § 4º, da CF 88 estabelece que planos e programas nacionais, regionais e setoriais deverão ser elaborados em consonância com o plano plurianual. Em atendimento à legislação, três planos nacionais foram previstos: o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), o Plano Nacional de Cultura (PNC) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Além dos instrumentos gerais de planejamento que compõem o ciclo orçamentário PPA, LDO e LOA, torna-se importante ressaltar a relevância da LDB e do PNE para o planejamento, implantação e implementação de planos, programas, projetos e de políticas públicas para educação brasileira.

2. O Sistema de Planejamento na área de Educação: o percurso histórico dos planos de educação e dos planos de governo

Entre 1920 - 30, o movimento da Reconstrução Nacional pela Educação iniciou pela primeira vez no Brasil, conduzindo as discussões sobre a necessidade de elaboração de Plano Nacional de Educação. Em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, Fernando de Azevedo foi convidado para redigir um documento que expressasse as ideias e as propostas dos educadores com a finalidade de nortear as políticas educacionais do governo provisório de Getúlio Vargas. Nesse mesmo ano, foi criado o Ministério da Educação, e se iniciaram as reformas educacionais do ensino secundário e superior empreendidas por Francisco Campos, primeiro ministro da Educação (CUNHA; MACHADO, 2016, p. 28).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova enfatizou a importância de associar as reformas econômicas às educacionais, e defendeu a educação como uma das funções essenciais e primordiais do Estado; educação laica, gratuita e obrigatória. Em relação à política educacional brasileira, o movimento considerou a doutrina federativa descentralizadora, de maneira

que pudesse caber ao Ministério da Educação zelar pelo cumprimento dos princípios e diretrizes estabelecidos, fazendo executar os rumos gerais da educação de acordo com a Constituição e leis ordinárias. Além disso, o documento reafirmou a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 39-57).

Nesse contexto, foi enorme a contribuição desse Manifesto para Constituição de 1934, cujo capítulo dedicado à educação contempla parte desse documento. Sobre tudo em relação à vinculação de recursos, determinando à União e aos municípios aplicarem no mínimo 10% de sua receita em prol do desenvolvimento da educação; e os Estados e o Distrito Federal até 20% da renda resultante dos impostos (CUNHA; MACHADO, 2016, p. 29). O texto constitucional estabeleceu ainda a obrigação de fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenado e fiscalizado em sua execução, em todo o território do país.

Em 1934, sob a orientação do ministro Gustavo Capanema, o Plano de Educação Nacional passou a ser elaborado pelos conselheiros do Conselho Federal de Educação. O primeiro artigo mudou o título do documento, passando a ser chamado Código da Educação Nacional. Em 1937, esse plano foi deixado de lado em razão da instauração do Estado Novo. Época em que foram empreendidas as reformas educacionais, também conhecidas por Reformas Capanema.

Com o fim do Estado Novo, o processo de redemocratização se reinicia. Com base nesse novo momento, uma nova Constituição foi promulgada em 1946. Entre os anos de 1946 a 1964, observa-se a contradição entre as forças que representam o nacionalismo desenvolvimentista, que atribuía ao Estado o poder de planejar, e aquelas que defendiam a iniciativa privada, e que se contrapõem às decisões unilaterais do Estado. No fim, a segunda tendência prevaleceu, cuja defesa estava ancorada no direito da família escolher o tipo de educação desejada para os filhos. Essas tendências consubstanciaram o debate no Congresso Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, promulgada em 20 de dezembro de 1961, dedica o segundo parágrafo do artigo 92 para fixar o plano de educação. Coube ao Conselho Federal de Educação elaborar um documento. Na primeira parte traçou as metas para um Plano Nacional de Educação, enquanto na segunda parte estabeleceu as metas qualitativas e quantitativas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior, mediante esforço articulado entre União, os estados e os municípios (SAVIANI, 1998, p. 78; AZANHA, 1992,

p. 12). Percebe-se que esse plano foi estruturado com a preocupação de garantir a vinculação de recursos financeiros à educação.

A partir de 1964, a elaboração do planejamento do governo se transfere ao Ministério da Educação e ao Ministério do Planejamento, conforme definido no artigo 53 da Lei de Diretrizes e Base Nacional, Lei nº 5.692/71: “(...) o Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação”. O parágrafo único da mesma lei estabelece que “o planejamento setorial da educação deve estar associado ao atendimento às diretrizes e normas econômicas prevista no Plano-Geral do Governo”. Esse conjunto recebeu a denominação de Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), cuja intenção era elevar o país a uma potência econômica em três décadas, tendo em vista o contexto de endividamento externo e inflação alta.

Na década de 1990, o planejamento deixa de ter influência sobre a gestão e passa a ser algo não só desnecessário à ideia de Estado mínimo como também prejudicial à nova compreensão de desenvolvimento que se instaura. Ao invés de sofisticar e aperfeiçoar as instituições de planejamento – isto é, suas instâncias, organizações, instrumentos e procedimentos –, faz-se justamente o contrário, busca-se reduzir tal função a algo meramente técnico-operacional, destituído de sentido estratégico ou mesmo discricionário (CARDOSO JÚNIOR, 2011, p. 15).

Em 1990, o plano de desenvolvimento do Brasil teve com objetivo retomar o crescimento econômico, estabelecendo três condições: i) refazer o sistema de financiamento do desenvolvimento; ii) criar empregos como forma mais duradoura de distribuição de renda; iii) garantir o fortalecimento do poder de governo.

No cenário internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien na Tailândia, tornou-se referência para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Essa Declaração expressou a necessidade de apoiar o desenvolvimento da educação fundamental, assim como a necessidade da implantação de propostas para a reorganização e a redefinição das políticas educacionais de modo global, com objetivo de responder às demandas de um mercado crescente e competitivo.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, foi promulgada. O percurso no Congresso reclamou a conciliação de várias ideias e ideologias heterogêneas advindas de vários setores da sociedade. A lei definiu que é de competência da União a elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. Além disso, instituiu a Década da Educação (1997-2006).

As reivindicações que vinham sendo pleiteadas, desde a época dos Pioneiros da Educação, contribuíram para a elaboração da Constituição Federal de 1988. O capítulo da educação incorporou princípios, diretrizes e compromissos capazes de fazer avançar a educação brasileira. O legislador, sensível à problemática social e à proposta dos educadores, definiu metas, conforme o art. 214 da CF 88, entre elas: a erradicação do analfabetismo; a universalização do ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio; a melhoria da qualidade do ensino; o piso nacional de salários; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país; e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, assim como fez a previsão da implantação do Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, visando articular o desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.

Em redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, o art. 214 da CF 88 passou a prever a redução do percentual da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento, a obrigatoriedade do ensino de quatro a 17 anos, e a ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Diante dessa delegação de competência à União, o Ministério da Educação (MEC) tomou a decisão de elaborar o plano, com diretrizes e metas, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998). O órgão realizou diversos eventos para colher subsídios e propostas para o plano do Estado. O Ministério da Educação brasileiro priorizou em sua proposta o ensino fundamental, a educação infantil e a educação de jovens e adultos, e, ainda, incluiu o ensino superior com a criação de novos institutos superiores e universidades.

Paralelamente, educadores, intelectuais e a comunidade acadêmica que não se sentiram contemplados com as discussões decidiram apresentar a Proposta da Sociedade Brasileira (1997), consolidada na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação (CONED, 1997), em Belo Horizonte/MG, a partir de um amplo diagnóstico da educação pública brasileira. Esse plano teve como centralidade a busca pela universalização da educação básica e a ampliação do acesso ao ensino superior, por meio do fortalecimento da escola pública estatal e da democratização da gestão educacional em todos os níveis.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação - Lei n. 10.172/2001 foi sancionada. Sem o consenso entre o MEC e a sociedade civil, o último texto teve como ponto de partida o diagnóstico da realidade educacional

brasileira elaborado pela sociedade, mas foram consideradas as diretrizes e as metas do plano elaborado pelo MEC. Esse plano estabeleceu ainda a obrigatoriedade dos estados, do Distrito Federal e dos municípios de elaborarem seus respectivos planos decenais.

Nessa perspectiva, o governo realizou mudanças na educação fundamental e priorizou para essa etapa a organização das fontes de financiamento distribuídas entre os entes federados, com a criação da Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n. 9.424/1996, e atualmente substituído pelo FUNDEB - MP nº 339, 2006 e Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Em 2002, foi elaborado o Plano Brasil de Todos – Participação e Inclusão 2004-2007, cuja ideia basilar priorizou fazer da justiça social o meio para realizar o desenvolvimento do país. Nesse período, o Estado funcionou como indutor da retomada do crescimento, mas chamou ao processo de planejamento as parcerias entre Estado e sociedade, esfera pública e privada, governamental e não governamental (CARDOSO JÚNIOR, 2014, p. 36).

O Plano Plurianual 2004-2007 foi concebido a partir do Plano Brasil de Todos – Participação e Inclusão 2004-2007, e teve três grandes megaobjetivos: i) inclusão social e redução das desigualdades; ii) crescimento com geração de emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e iii) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Na educação, o objetivo principal foi a erradicação do analfabetismo.

O PPA 2008-2011 - Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade - priorizou a expansão da estratégia do PPA anterior, com vistas ao crescimento econômico e à forte expansão do emprego e da renda. Rumo ao desenvolvimento, ele possibilitou a expansão dos investimentos em infraestrutura por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e criou um novo modelo de desenvolvimento da educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), assim como integrou as políticas sociais pela Agenda Social.

Em consonância com o Art. 10, inciso III, da LDB, com o PPA 2008-2011 e com as metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado em 2004 (BRASIL, 2004), reafirmou como princípio o regime de colaboração entre a União, estados, municípios e Distrito Federal.

A LDB define que os estados incumbir-se-ão de:

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios (BRASIL, 1996).

Para possibilitar o alcance das metas traçadas no PNE 2001- 2010, o MEC criou o PDE em conjunto com Plano de Metas Compromisso todos pela Educação (PME). O PME foi instituído por meio do Decreto nº 6.094, de abril de 2007, cuja previsão legal estabeleceu que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, e com a participação das famílias e da comunidade, realizassem uma grande mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

De acordo com o art. 5º do PME, o compromisso de cada ente da federação implica na assunção da responsabilidade em promover a melhoria da qualidade da educação básica na esfera sua competência. Essa responsabilização se expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, e pela observância de 28 diretrizes estabelecidas no art. 2º, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes da rede pública de ensino.

A adesão ao PME possibilitaria aos estados, municípios e Distrito Federal elaborar um diagnóstico por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), com objetivo de obter acesso ao apoio financeiro da União. O PAR também foi instituído por meio do Decreto nº 6.094, de abril de 2007, cuja implementação privilegia o cumprimento das diretrizes constantes do art. 2º do PME e das metas do Compromisso do PME.

Considerando o Plano de Metas, a União, por meio do Ministério da Educação, passou a utilizar recursos técnicos e financeiros para fortalecer os seguintes eixos de ações expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: I. gestão educacional; II. formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III. recursos pedagógicos; e IV. infraestrutura física, conforme disposto no §3, art. 8º do Decreto nº 6.094, de abril de 2007.

O PPA 2012-2015 tomou como base o Plano Mais Brasil, concebido como instrumento constitucional destinado à organização das ações do Estado com objetivo de cumprir os fundamentos da república, principalmente o social. Ele surge a partir da implementação do PAC, do Programa Bolsa Família e de uma série de outras políticas responsáveis pelo atual modelo de desenvolvimento nacional, com prioridade para uma agenda de discussões e elaboração das metas e estratégias com participação da sociedade civil.

Considerando esse período de democratização do planejamento no Brasil, na área de educação foi realizada a Conferência Nacional da Educação 2010 (CONAE 2010). A primeira CONAE contribuiu para elaboração da proposta de texto para projeto de lei (PL nº 8.035/2010), cuja discussão originou o novo Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020, aprovado em junho de 2012.

Diante dos desafios que os PNEs suscitam ao planejamento educacional do Brasil, observa-se que, nos períodos 2001-2010 e 2014-2024 os planos passaram a indicar que União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuariam em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias dos Planos. O art. 8º, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 define que:

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

3. Instrumentos de Gestão Governamental na área de Educação: Plano Distrital de Educação - DF 2015 -2014; Plano Plurianual 2016-2019

Diante do cenário nacional, o Governo do Distrito Federal (GDF) passou a adotar como compromisso a democratização do planejamento na educação. Criou a Lei de Gestão Democrática, Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema Público do Distrito Federal. Além disso, consolidou a disposição da participação da sociedade civil no planejamento governamental da educação do DF. Nessa perspectiva, o artigo 11 da referida lei estabelece que:

(...) a Conferência Distrital de Educação debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação pelo Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2012)

No art. 12 da Lei de Gestão Democrática define-se que o Fórum Distrital de Educação (FDE), de caráter permanente, nos moldes do Fórum Nacional de Educação (FNE), tem a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação das políticas públicas de educação no âmbito do DF.

Em 2011, a sociedade civil iniciou as discussões com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) acerca da elaboração do Plano Distrital de Educação (PDE/DF). Em 2012, foi criado o FDE, por meio da Portaria nº 115 da SEEDF, de 31 de Julho de 2012. Ele constituiu-se por representações do governo e da sociedade civil, nos moldes do Fórum Nacional de Educação. O Fórum local elaborou o texto base do PDE/DF em diversas plenárias regionais, realizadas para a construção das metas e estratégias e, posteriormente, discutidas na

Conferência Distrital de Educação, ocorrida em junho de 2014. Após consolidado, foi enviado ao Secretário de Educação, e submetido ao Conselho de Educação do Distrito Federal, cujo envio à Câmara legislativa do Distrito Federal ocorreu em forma de Projeto de Lei.

O primeiro Plano Distrital de Educação - DF 2015-2024 da história de Brasília tomou forma na Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, sendo sancionado pelo Governador. Criado no formato do Plano Nacional de Educação, composto de 21 metas, com prioridade para o diagnóstico da realidade e diversas estratégias que estabelecem prioridades de ação para o planejamento, acompanhamento e avaliação das metas quanto aos prazos previstos. Nessa perspectiva, o PDE/DF configurou-se como referência para a elaboração dos PPAs nas diferentes esferas de gestão.

O GDF, com o intuito de elaborar o PPA 2016-2019, adotou como sistemática a construção do mapa estratégico, tomando por base as propostas que tiveram origem no Plano de Governo 2015-2018, construído no período pré-eleitoral de 2014. Após a posse em 2015, o governo de Brasília, iniciou-se a elaboração do mapa estratégico, cuja metodologia adotada foi o *Balanced Scorecard*. A Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal (SEPLAG), responsável pelo planejamento governamental, buscou o alinhamento e a sinergia entre os órgãos, assim como a definição de metas e de objetivos que fossem consubstanciados em programas temáticos por área. A adoção do modelo de Gestão por Resultados foi concretizada por meio do planejamento de uma carteira de indicadores, posteriormente monitorado e avaliado pelos órgãos, com objetivo de implantar e implementar políticas públicas.

Nos 60 dias iniciais do governo, o mapa estratégico foi aprovado, sendo composto por 17 objetivos, 252 indicadores e por três fundamentos: i) redução da desigualdade; ii) transformação de Brasília em um modelo de desenvolvimento sustentável; e iii) reconquistar a confiança da população no Estado. O modelo de gestão foi institucionalizado, contendo o mapa e os acordos de resultados anuais para cada secretaria. A SEPLAG passou a monitorar e oferecer suporte, em cada órgão, ao responsável por monitorar os resultados e atualizar o sistema de gestão. Após um ano, foi criado um escritório de projetos, monitorado pelo governador, com a incumbência de administrar projetos com prioridade máxima.

O governo, com objetivo de elaborar o PPA 2016-2019, realizou reuniões locais nas comunidades, chamadas de “voz ativa”, com objetivo de colher contribuições da sociedade civil organizada. A participação da sociedade no planejamento governamental também pode ser percebida durante a elaboração da legislação orçamentária anual, por meio de reuniões e de canais de mídias sociais.

Na área de educação, o PPA 2016-2019 adotou como estratégia o programa Educa Mais Brasília, cujos objetivos

e metas subsidiam os acordos de resultados dos anos 2015, 2016 e 2017 relacionados à SEEDF. Cabe ressaltar que o programa e 14 projetos, dentre eles “Toda criança na escola”, foram elaborados em consonância com o PNE e o PDE/DF.

De acordo com o PNE, cabe cumulativamente aos estados, municípios e Distrito Federal universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos de idade; promover a universalização do Ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos de idade; e garantir que, no mínimo, 95% dos estudantes concluam o Ensino Fundamental na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE. Esses compromissos foram assumidos também pelo PDE/DF e representam alguns dos grandes desafios a serem enfrentados pelos gestores da educação no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

O GDF, tomando por base o PDE/DF, estabeleceu os objetivos estratégicos para a educação, com o intuito de assegurar o amplo acesso à Educação Básica e a permanência dos estudantes, associada à qualidade da educação oferecida na rede pública e particular conveniada. Destaca-se dentre eles os objetivos específicos 001 e 002 do PPA 2016-2019, e as metas 1 e 2 do PDE/DF para análise neste trabalho; descritas a seguir:

Meta 1, Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e de ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas.

Meta 2: Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste plano. (DISTRITO FEDERAL, 2015a)

PROGRAMA TÊMÁTICO: 6221 – EDUCA MAIS BRASÍLIA

OBJETIVO GERAL: Proporcionar uma educação pública democrática e de qualidade, voltada à formação integral do ser humano, com garantia da universalização do acesso à escola e da permanência, com êxito, no processo de ensino-aprendizagem; e assegurar a valorização dos profissionais da educação.

OBJETIVO ESPECÍFICO: 001 – AMPLIAÇÃO DA COBERTURA DA EDUCAÇÃO: Ampliar significativamente o atendimento educacional em todos os níveis e as modalidades de ensino, prioritariamente para a educação Infantil (0-5 anos), de modo a promover um ambiente escolar com infraestrutura favorável ao ensino e às aprendizagens.

OBJETIVO ESPECÍFICO: 002 – QUALIDADE DO ENSINO: Democratizar o acesso à rede pública de ensino e assegurar a permanência, com êxito, dos estudantes, por meio da melhoria do fluxo escolar e, sobretudo, da garantia das aprendizagens, de modo a promover condições de igualdade de oportunidades com vistas à construção da cidadania. (DISTRITO FEDERAL, 2015b)

A SEPLAG, em parceria com a SEEDF, buscou a articulação entre os instrumentos de planejamento: PPA, LDO, LOA, PNE e PDE/DF, fundamentais à educação, com o objetivo de cumprir as metas dos planos e realizar entregas efetivas à população do DF.

Percebe-se que participação social do planejamento governamental requer a prestação de contas à sociedade. Desse modo, o governo optou por exercitar a democracia e realizar “entregas” ao povo. A SEPLAG classificou as entregas em três tipos: o primeiro tipo é “eu quero, eu consigo” - “mais creche”. Os cidadãos recebem a política pública exatamente como a exigiram. O segundo tipo é “eu quero, eu consigo algo diferente”. Cidadãos requerem uma política pública - “mais hospitais” -, mas o pedido é reinterpretado - “melhor prevenção e atenção à saúde básica”. O terceiro tipo é “eu não pedi, mas consigo”. E está diretamente relacionado ao dilema da não oferta de bens públicos (LEMOS 2017, p. 19).

O PPA deverá quantificar financeiramente as diretrizes, objetivos e metas da administração pública do Distrito Federal, no horizonte de quatro anos, conforme estabelece o § 2º do artigo 149 da Lei Orgânica do Distrito Federal. Assim, as projeções de recursos de todas as fontes consideradas na elaboração do PPA 2016-2019 com as deduções ficaram definidas por ano da seguinte forma: em 2016, a receita foi de R\$ 30.881.886.218; em 2017, R\$ 31.382.848.153; em 2018, R\$ 32.852.840.282; e em 2019, R\$ 34.678.075.749 (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 37).

4. Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal 2015 e 2016: Resultados das Metas 1 e 2 conjugadas ao PPA 2016-2019

Com base nas metas 1 e 2 do PDE/DF e nos objetivos específicos 1 e 2 do PPA 2016-2019, foi realizada a análise do Relatório Anual de Monitoramento do PDE 2015/2016. A meta 1, indicador 1A, delimita-se o percentual da população de quatro e cinco anos que frequenta a escola/creche - taxa de atendimento escolar. No período de 2015 e 2016, respectivamente, os percentuais atingidos foram 54,59% e 75,22% em relação ao atendimento na modalidade pré-escola (Tabela 1).

A ampliação da oferta de vagas para crianças de quatro e cinco anos de idade pode ser percebida quando comparados os quantitativos das unidades escolares entre os anos de 2015 e 2016. Em 2015, havia 187 escolas estaduais urbanas e 48 escolas estaduais rurais com oferta para a pré-escola, cujo atendimento era de 18.165 alunos. Quanto à rede particular conveniada, somam-se 70 escolas e 3.348 alunos atendidos. Enquanto que na rede particular, calcula-se 335 escolas

e 15.918 alunos e na rede pública não vinculada uma escola, com 110 alunos atendidos. Observa-se que a rede pública de ensino ainda atende um maior percentual de alunos nessa faixa etária em relação às outras redes de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 28).

Em 2016, ocorreu acréscimo de 69 escolas com oferta de pré-escola na rede pública de ensino, com atendimento a 3.883 novas vagas. A rede particular conveniada ofertou 3.601 vagas em 73 escolas. A rede particular contou com 329 escolas com atendimento de 14.885 alunos e a rede pública não vinculada 167 alunos em uma escola.

A SEEDF criou o Programa Bolsa Educação Infantil Pré-escola, em atendimento à Lei Distrital nº 5.672/2016. O programa foi destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, em período parcial regulamentada pelo Decreto Distrital nº 37.630, de 16 de setembro de 2016. O programa teve como objetivo atender 18.000 novas matrículas, em instituições educacionais comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Na rede pública do Distrito Federal, o valor por aluno matriculado na pré-escola parcial foi de R\$ 3.354,22. Enquanto que o recurso definido, em 2015, para as instituições conveniadas, em relação à modalidade pré-escola integral, foi de R\$ 4.360,48. A execução orçamentária para essa modalidade foi de R\$ 295.502.061,00, conforme Tabela 2.

Tabela 1. Meta 1 e indicadores

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até o final da vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral.

INDICADOR 1 A		Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche (taxa de atendimento escolar)									
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Meta prevista	N	68.763	68.706								
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Meta executada no período	N	37.541	51.685								
	%	54,59	75,22								
INDICADOR 1 B		Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche pública e privada (taxa de atendimento escolar)									
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Meta prevista	N	62.713	62.740								
	%	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Meta executada no período	N	17.161	17.081								
	%	27,36	27,22								
INDICADOR 1 C		Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche pública e conveniada									
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Meta prevista	N	75.256	75.288								
	%	60	60	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%	60%
Meta executada no período	N	6.055	6.733								
	%	8,04	8,94								
INDICADOR 1 D		Percentual de matrículas de 0 a 3 anos que estuda em escola/creche pública e conveniada em período integral									
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Meta prevista	N	5.449	6.059								
	%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%	90%
Meta executada no período	N	5.702	6.417								
	%	94,17	95,3								

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação

Tabela 2. Execução Orçamentária – 2015

Ação Orçamentária – 2015		Valores liquidados (Reais)
4380	Manutenção da Educação Infantil – Unidades de Ensino Pré-Escola	R\$ 35.163.834,00
9316	Alimentação Escolar-Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 4.720.678,00
0004	Saúde Escolar- Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 886,00
9535	Transporte de alunos – Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 2.254.967,00
8843	Administração de pessoal – Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 295.502.061,00

Fonte: GPOR/SUPLAV/SEEDF

Tabela 3. Execução Orçamentária – 2016

Ação Orçamentária – 2016		Valores liquidados (Reais)
4380	Manutenção da Educação Infantil – Unidades de Ensino Pré-Escola	R\$ 56.375.431,00
9316	Alimentação Escolar-Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 5.300.991,00
0004	Saúde Escolar- Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 59.431,00
9535	Transporte de alunos – Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 6.781.245,00
5298	Conservação das estruturas físicas de edificações públicas – educação infantil- pré-escola	R\$ 1.707.148,00
8843	Administração de pessoal – Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 267.490.125,00

Fonte: GPOR/SUPLAV/SEEDF

Tabela 4. Frequência de Alunos

Ação Orçamentária – 2016		Valores liquidados (Reais)
4380	Manutenção da Educação Infantil – Unidades de Ensino Pré-Escola	R\$ 56.375.431,00
9316	Alimentação Escolar-Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 5.300.991,00
0004	Saúde Escolar- Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 59.431,00
9535	Transporte de alunos – Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 6.781.245,00
5298	Conservação das estruturas físicas de edificações públicas – educação infantil- pré-escola	R\$ 1.707.148,00
8843	Administração de pessoal – Educação Infantil Pré-Escola	R\$ 267.490.125,00

Elaboração: Equipe Técnica PDE

Fonte: Relatórios de Monitoramento PDE 2015-2016

Na rede particular conveniada do Distrito Federal, o valor por aluno na pré-escola parcial para o DF foi de R\$ 3.460,99. Enquanto que o recurso definido para a modalidade pré-escola integral foi de R\$ 4.499,28. A execução orçamentária para essa modalidade foi de R\$ 267.490.125,00, conforme Tabela 3.

Em relação ao Indicador 1B: o percentual da população de zero a três anos que frequenta a escola/creche pública e privada em 2015 atingiu o percentual

de 27,36%, e em 2016 foi de 27,22%.

Vale ressaltar que a participação pública em relação à garantia do acesso às crianças de zero a três anos na escola/creche cresceu. Considerando que a rede particular conveniada é mantida por financiamento público, quando comparados os anos de 2015 e 2016 percebe-se um crescimento de 14,4% de alunos frequentes, conforme Tabela 4.

Em relação ao Indicador 1C, observa-se que em 2015 a rede particular conveniada de ensino contava com 37 Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs). Entretanto, em 2016, houve uma ampliação para 42 centros. A SEEDF, com objetivo de responder aos anseios da sociedade, instituiu a política pública para a Primeira Infância. Nesse bojo, em parceria com o governo federal, construiu os CEPIs como estratégia. Além disso, realizou chamamento público e habilitou instituições de ensino comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, interessadas na gestão dos respectivos CEPIs.

A partir de um estudo de viabilidade, detectou-se que as vagas ainda não seriam suficientes. Então, outras ações foram realizadas para que a meta 1 do PDE e do PPA 2016-2019 fossem atingidas, tais como: o aluguel de prédios em regiões administrativas, cujas unidades escolares não tinham condições de acolher as crianças.

A ampliação dessas unidades contou com ações orçamentárias que tiveram por objetivo disponibilizar recursos para instituições conveniadas, na modalidade creche - período integral, de R\$ 3.689,64, e para a creche - período parcial de R\$ 2.683,37. Na rede pública de ensino do DF, o aluno atendido por meio da modalidade creche parcial recebeu o valor de R\$ 3.354,22. A execução orçamentária para

Tabela 5. Execução Orçamentária - 2015

Ação Orçamentária - 2015		Valores liquidados (Em Reais)
4379	Manutenção da educação infantil-creche	R\$ 96.994.799,00
9317	Alimentação escolar - educação infantil-creche	R\$ 1.447.636,00
0040	Programa de Aceleração do Crescimento-PAC-Construção do Centro de Educação de Primeira Infância/CEPIS	R\$ 3.403.328,00
9354	Construção de unidades da educação infantil- creche PAC2	R\$ 6.970.455,00
8842	Administração de pessoal - educação infantil - creche	R\$ 24.468.963,00

Fonte: GPOR/SUPLAV/SEEDF

Tabela 6. Execução Orçamentária - 2016

Ação Orçamentária - 2016		Valores liquidados (Em Reais)
4379	Manutenção da educação infantil - creche	R\$ 95.576.066,00
9317	Alimentação escolar - educação infantil-creche	R\$ 1.737.912,00
9354	Construção de unidades da educação infantil - creche PAC2	R\$ 4.412.080,00
5297	Conservação das estruturas físicas de edificações públicas - educação infantil - creche	R\$ 13.425,00
8842	Administração de pessoal - educação infantil - creche	R\$ 30.641.593,00

Fonte: GPOR/SUPLAV/SEEDF

Tabela 07. CEPIS entregues em 2015

CEPIS ENTREGUES EM 2015			
CEPI	RA	ENDEREÇO	VALOR DA OBRA
Macaúba	XX - Águas Claras	QS 07 Rua 600 Lote 02	R\$ 2.644.490,42
Aroeira	IV - Brazlândia	PIQ 03 - Lote 01 Setor Veredas	R\$ 2.450.900,16
Jacarangá	I - Plano Piloto	EQS 204/205 Lote B	R\$ 2.630.286,86
Rosa-do-Cerrado	XX - Águas Claras	QS 07 Lote 10 (CAIC Walter J. de Moura)	R\$ 2.432.659,04
Capim Dourado	IX - Ceilândia	QNO 10 - AE A (CAIC Anísio Teixeira)	R\$ 2.674.903,89
Gavião	XVIII - Lago Norte	SHIN QI 16 - Lotes A e B	R\$ 2.633.326,78
Sucupira	XII - Samambaia	QS 412 - AE - Setor Norte (EC 412)	R\$ 2.555.998,81
Valor Total			R\$ 18.022.565,96

Fonte: COINF/SIAE/SEEDF

Tabela 08. CEPIS entregues em 2016

CEPIS ENTREGUES EM 2016			
CEPI	RA	ENDEREÇO	VALOR DA OBRA
Cutia	XII - Samambaia	QS 127 - AE 01	R\$ 2.613.467,33
Sagui	IV - Brazlândia	PIQ 02 - Lote 02 Bairro Veredas	R\$ 2.543.598,51
Pinheirinho Roxo	XV - Recanto das Emas	Quadra 300 Conjunto 17 A Lote 01	R\$ 2.955.147,59
Valor Total			R\$ 8.112.213,43

Fonte: COINF/SIAE/SEEDF

essa modalidade foi de R\$ 24.468.963,00, conforme Tabela 5.

Na rede pública do DF, o aluno matriculado na creche parcial recebeu R\$ 3.460,99. Enquanto que o recurso disponibilizado às instituições conveniadas na modalidade creche integral foi de R\$ 3.807,09, e para a creche parcial foi de R\$ 2.768,79. A execução orçamentária para essa modalidade foi de R\$ R\$ 30.641.593,00, conforme Tabela 6.

O indicador 1D aponta que praticamente todas as unidades escolares oferecem educação em tempo integral, quando o atendimento é realizado por meio das creches públicas e particulares conveniadas. Ressalta-se que para a escola se tornar integral deve ofertar ao menos sete horas diárias de atividades.

Em 2015, houve o atendimento de 6.055 matrículas na rede pública e particular conveniada, desse total, 5.702 matrículas eram de alunos da educação integral. Em 2016, foram atendidas 6.733 matrículas, desse número, 6.417 alunos eram da educação integral. Lembrando

Tabela 9. Meta 2 e indicadores

Meta 2: Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste plano.											
INDICADOR 2 A		Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola. (taxa de escolarização líquida ajustada)									
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Meta prevista	N	351.492	351.968								
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Meta executada no período	N	344.159	340.356								
	%	97,91	96,7								
INDICADOR 2 B		Percentual da população de até 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído									
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Meta prevista	N	46.168	46.994								
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Meta executada no período	N	31.615	34.162								
	%	75,08	72,7								

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação

Tabela 10. Matrículas Ensino Fundamental

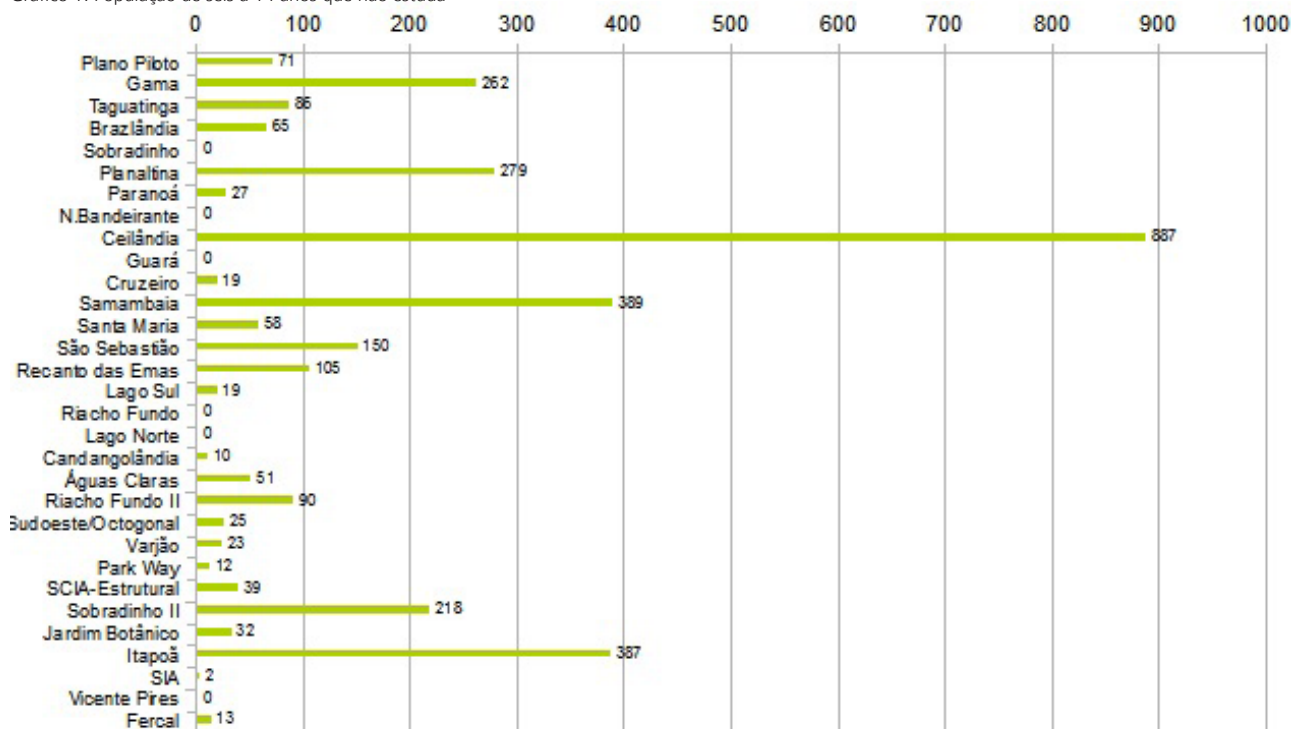
ENSINO FUNDAMENTAL				
Anos Iniciais		Anos Finais		Total
Parcial	Integral	Parcial	Integral	
132.708	10.867	118.357	9.293	271.225
130.585	14.899	119.953	10.348	275.785
2.123	-4.032	-1.596	-1.055	-4.560
1,63	-27,06	-1,33	-10,2	-1,65

Fonte: Educacenso/DIED/SUPLAV

que a meta estabelece o atendimento de 90% da faixa etária de zero a três anos em período integral (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 36).

O PDE/DF estabeleceu metas para ampliação de vagas em creche para crianças de até três anos e de quatro a cinco anos, além da oferta de na forma integral. Nessa perspectiva, a ampliação do número de vagas de creche pode ser classificada como uma entrega à comunidade do tipo “eu quero, eu consigo”, tendo

Gráfico 1. População de seis a 14 anos que não estuda



Fonte: Codeplan PDAD/2015

em vista que famílias economicamente vulneráveis demandaram e receberam, entre 2015 e 2016, dez novas creches próximas à localidade em que as crianças residem. Além dessa ação, outras formas de garantia de acesso à escola dessas crianças foram propor-

cionadas à comunidade do Distrito Federal.

Quando comparados os resultados finais entre 2015 e 2016, e relacionados às matrículas da rede pública, com base no Educacenso, há um decréscimo de -1,65% dos alunos no ensino fundamental, independentemente da idade.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015 (PDAD/2015), a população de seis a 19 anos que não estuda está em maior número nas Regiões Administrativas (RAs) de Ceilândia, Samambaia, Itapoã, Planaltina, Gama e Sobradinho II, conforme Gráfico 1.

Em 2015, em relação ao valor mínimo anual destinado à etapa do ensino fundamental - séries iniciais da zona urbana, o montante é de R\$ 3.354,22; enquanto na séries iniciais da zona rural é de R\$ 3.857,35; séries finais zona urbana é de R\$ 3.689,64; e séries

finais zona rural é de R\$ 4.025,06. A execução orçamentária para essa modalidade foi de R\$ 2.439.372.399,00, conforme Tabela 11.

Em 2016, em relação à etapa do ensino fundamental, séries iniciais zona urbana, o valor é de R\$ 3.460,99; séries iniciais zona rural é de R\$ 3.980,14; séries finais zona urbana é de R\$ 3.807,09; e séries finais zona rural é de R\$ 4.153,19. A execução orçamentária para essa modalidade foi de R\$ R\$ 7.421.118,00, conforme Tabela 12.

O indicador 2B retrata a situação do ensino em relação ao acesso, permanência e conclusão na idade recomendada. A meta considera todos os concluintes do ensino fundamental com 16 anos de idade, matriculados nas redes de ensino do Distrito Federal: pública, particular, particular conveniada e pública não vinculada. Destaca-se que a soma dos concluintes da rede pública perfaz o maior quantitativo, em números absolutos, e totalizam 23.979 alunos. Em 2015, havia 46.168 habitantes na faixa etária de 16 anos, dos quais 34.661 concluíram os estudos, e 3.219 declararam que não estudavam.

Em 2016, segundo projeção realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o Distrito Federal possuía 46.994 habitantes na faixa etária de 16 anos. De acordo com dados do Educacenso, 34.162 concluíram os estudos, aumentando em três pontos percentuais a média obtida no ano anterior. Apesar dos resultados apresentarem índices positivos, pois ultrapassam os 70% de aproveitamento, ainda se mantém distante da meta mínima de 95% de conclusão na idade certa, estabelecida para o país até 2024.

Com base nos dados do Educacenso, os estudantes em defasagem idade-série somam 64.315 alunos, em 2015, e 62.332 em 2016. Com o objetivo de corrigir o fluxo foi implantado Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAE). Entre os anos de 2015 e 2016 o acesso se deu por adesão de forma optativa pelas unidades de ensino. Esse formato de atendimento obteve baixo índice de adesão das unidades de ensino, sendo que em 2015 totalizou 3.850, e em 2016 esse

Tabela 11. Execução Orçamentária - 2015

Ação Orçamentária - 2015		Valores liquidados (Reais)
0001	Manutenção do ensino fundamental-Rede Pública	R\$ 241.599.597,00
0001	Alimentação escolar - alunos do ensino fundamental	R\$ 27.266.364,00
0003	Reforma de unidades do ensino fundamental - Rede Pública	R\$ 2.334.234,00
5503	Reforma de unidades do ensino fundamental - Centro Educacional 07 Ceilândia	R\$ 994.294,00
0001	Saúde Escolar - ensino fundamental	R\$ 50.435,00
0002	Transporte de alunos- ensino fundamental	R\$ 51.422.760,00
6977	Administração de pessoal-profissionais do ensino fundamental	R\$ 2.439.372.399,00

Fonte: GPOR/SUPLAV/SEEDF

Tabela 12. Execução Orçamentária - 2016

Ação Orçamentária - 2015		Valores liquidados (Reais)
0001	Manutenção do ensino fundamental-Rede Pública	R\$ 219.975.011,00
0001	Cartão Material Escolar- ensino fundamental	R\$ 4.332.666,00
0001	Alimentação escolar - alunos do ensino fundamental	R\$ 31.695.784,00
0001	Saúde Escolar - ensino fundamental	R\$ 75.344,00
2512	Elaboração de projetos- ensino fundamental	R\$ 342.108,00
3901	Ampliação de unidades do ensino fundamental	R\$ 1.795.475,00
0013	Reconstrução de unidades do ensino fundamental - Escola Classe Riacho Fundo	R\$ 2.535.670,00
2728	Reconstrução de unidades do ensino fundamental - Reconstrução do CED 07 da QNN 13 Área Especial Cinelândia	R\$ 42.347,00
0038	Programa de Aceleração do Crescimento - PAC- construção e reforma de quadras esportivas nas unidades de ensino fundamental	R\$ 54.570,00
0002	Transporte de alunos- ensino fundamental	R\$ 57.613.847,00
9316	Construção de unidades do ensino fundamental - rede pública	R\$ 208.161,00
5294	Conservação das estruturas físicas de edificações públicas - ensino fundamental	R\$ 7.421.118,00
5381	Conservação das estruturas físicas de edificações públicas-IR ensino fundamental	R\$ 4.133.388,00
6977	Administração de pessoal-profissionais do ensino fundamental	R\$ 1.690.976.611,00

Fonte: GPOR/SUPLAV/SEEDF

número caiu para 2.590, resultados questionados pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 42).

A partir dos resultados alcançados, a SEEDF, por intermédio de sua Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) iniciará um Projeto Piloto, que ocorrerá no CEF 03 da Estrutural. Os resultados dessa vivência subsidiarão a elaboração da nova proposta de atendimento aos estudantes em defasagem idade-ano, culminando na nova política de correção de fluxo escolar.

Destaca-se que os objetivos 001 e 002 do PPA 2016-2019, e a meta 2 do PDE/DF estabeleceram a situação do ensino em relação ao acesso, permanência e conclusão na idade recomendada. Quando comparados os anos de 2015 e 2016, em relação aos concluintes do ensino fundamental com 16 anos de idade, percebe-se o aumento de 3%. Essa entrega também pode ser considerada do tipo “eu quero, eu consigo”.

Considerações Finais

O planejamento governamental é a tentativa de uma sociedade criar seu futuro por meio da transformação do conhecimento dos ambientes institucionais, se valendo da vontade humana, “(...) é recusar-se a aceitar o resultado social que a realidade atomizada de infinitas ações contrapostas oferece-nos anarquicamente” (MATIUS, 1996, p. 182-184). Trata-se da possibilidade de unir várias inteligências em uma ação coletiva e criadora de gestão governamental.

Na área de educação, desde a concepção dos ideais

republicanos presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, entendeu-se urgente a elaboração de planos nacionais voltados à racionalização social da educação, com vistas a organizá-la como um sistema. Nos períodos históricos posteriores, os planos governamentais de educação estiveram associados aos planos de governo, com prioridade para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Mais recentemente, a ideia de plano pode ser traduzida como um instrumento de política educacional consubstanciada pela ideia de planejamento associada ao orçamento público, com prioridade para o crescimento econômico e o cumprimento dos preceitos sociais fundamentais.

Ao longo dos anos, o planejamento educacional brasileiro vem passando por aperfeiçoamentos nos seus instrumentos, no acompanhamento e no monitoramento de suas ações. Nessa perspectiva, o Plano Distrital de

Educação 2015-2024, elaborado com a participação da sociedade civil e da SEEDF, tem como objetivo resgatar a qualidade da educação pública com vistas à garantia de um ensino que represente a formação do pleno desenvolvimento de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. O aperfeiçoamento do planejamento da educação trouxe como aliado o monitoramento do PDE/DF, com a participação da sociedade civil, cujo objetivo se firma na reavaliação e redirecionamento das políticas públicas de educação para o Distrito Federal.

Para tanto, a SEEDF até 2024 deve implementar políticas públicas que respondam às metas propostas pelo PDE/DF, articuladas aos instrumentos que compõem o ciclo orçamentário - PPA, LDO e LOA -, com vistas à promoção da democratização da gestão e do acesso, da inclusão e da permanência dos estudantes no sistema público de ensino, e à qualidade social da Educação. ■


Referências bibliográficas

- AZANHA, José. M. P. **Políticas e planos da educação no Brasil**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 1992.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- _____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: março 2018.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CARDOSO JÚNIOR, José Celso. **Planejamento governamental e gestão pública no Brasil**: elementos para ressignificar o debate e capacitar o Estad. Texto para Discussão n. 1.584. Brasília: IPEA, 2011.
- _____. (Org.). **A reinvenção do planejamento governamental no Brasil**. Projeto Diálogos para o Desenvolvimento, livro 4. Brasília: IPEA, 2011.
- CONED. **Plano Nacional de Educação**: Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, II Coned, 1997.
- CUNHA, da Cunha, MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. **Do Manifesto dos Pioneiros de 1932 à Constituição de 1988**: marcadores de luta inacabada por uma política de Estado na Educação. O MEC Pós-Constituição. Brasília, DF, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito, Brasília, DF, Brasília, DF, 15 Jul. 2015a.
- _____. **Lei nº 5.602, de 30 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Plurianual do Distrito Federal Diário Oficial do Distrito. Brasília - DF, 2015b.
- _____. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema Público do Distrito Federal. Brasília- DF, 2012.
- _____. **Relatório de Monitoramento do PDE 2015-2016**. Secretaria de Estado de Educação DF. Brasília, DF, Fev, 2018.
- GARCIA, R. C. **Reorganização do processo de planejamento do governo federal**: o PPA 2000-2003. Texto para Discussão n. 726. Brasília: IPEA, 2000.
- LEMO. Leany Barreiro de Sousa. **A revista da Escola de Governo de Oxford**. Oxford Government Review. 2017.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS da Educação Nova-1932. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 65, nº 150, mai.-ago. 1984, p. 407-425.
- MATUS, C. **Adeus, Senhor presidente**: governantes governados. São Paulo: Fundap, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien 1990. 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: março 2018.

Bibliografia consultada

- AMARAL. Lucas Alves. **Participação social e conteúdos Estratégicos nos PPAs Estaduais**. Brasília: IPEA, 2014.
- MELO. Valdir. Planos Nacionais de Desenvolvimento: experiência brasileira e lições para o futuro. In: CARDOSO JÚNIOR, J. C. **Diálogos para o desenvolvimento**. Série Diálogos para o Desenvolvimento. Brasília: IPEA, v. 1, 2011.

Novas perspectivas para a gestão de pessoas na SEEDF: efetividade administrativa e relações institucionais humanizadas

 Rosana Carneiro Ferreira Medeiros*
Kelly Cristina Ribeiro de Andrade**
Ana Paula de Oliveira Aguiar***

Resumo: Este artigo busca apresentar uma visão panorâmica acerca da nova perspectiva de gestão de pessoas, adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, a partir da estruturação dos Programas intitulados Carência Zero e DEBEM, enquanto instrumentos de gestão da política pública desenvolvida pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGEP. Os referidos programas consideram a necessidade de se enfrentar, simultaneamente, o duplo desafio de assegurar o atendimento do preceito constitucional da oferta de educação de qualidade a todos os cidadãos, por meio do suprimento das carências de professores em regência de classe, desde o início do ano letivo e de forma ininterrupta, bem como, promover qualidade de vida e bem-estar no ambiente de trabalho para seus servidores, enquanto direito de todo trabalhador e ferramenta de combate ao adoecimento profissional. Dada a impossibilidade de uma abordagem mais aprofundada de ambos os programas, foram desenvolvidos os aspectos relacionados à ação pública, integrada, referentes ao Programa Carência Zero e DEBEM,, considerada sua complexidade e integralidade, sinalizando as relevantes questões a serem abordadas, oportunamente relativas ao Programa DEBEM. O artigo pretende, ainda, revelar impactos alcançados, a partir de 2016, com base na percepção dos atores envolvidos no processo de implementação do programa, tanto no nível central quanto nas regionais de ensino. Ressalta-se o caráter inovador das ações ora apresentadas que, como tal, carecem de pesquisa e compilação de dados consolidados que melhor corroborem sua efetividade, partindo para tanto, no presente artigo, das impressões de alguns dos sujeitos partícipes do processo.

Palavras-chave: Gestão de pessoas. Política pública. Complexidade. Bem-estar no trabalho.

*Rosana Carneiro Ferreira Medeiros é graduada em História pelo Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (1985), mestre em Educação e Ecologia Humana pela Universidade de Brasília (2010). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: rosanacfm1@gmail.com.

** Kelly Cristina Ribeiro de Andrade é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UDF (2001), especialista em Psicopedagogia e Gestão de Pessoas (2003). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: kellycristinah1@yahoo.com.br.

*** Ana Paula de Oliveira Aguiar é graduada em Letras/Inglês pelo Centro Universitário de Brasília, especialista em Gestão Escolar pelo Sistema Integrado de Educação – SIEL. Técnica de Gestão Educacional - Apoio Administrativo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: anap.aguiar@gmail.com.

Introdução

A rede pública de ensino do Distrito Federal conta hoje com 36.607 servidores efetivos¹, sendo 27.199 da Carreira Magistério (Professores e Orientadores Educacionais) e 9.408 da Carreira Assistência à Educação (Analistas, Técnicos, Monitores e Agentes de Gestão Educacional) para o atendimento direto a 465.387 estudantes, distribuídos em 693 unidades escolares e conveniadas, (em diferentes modalidades de ensino ofertadas); três Sedes Administrativas e 14 Coordenações Regionais de Ensino².

Assim, a gestão da educação no Distrito Federal constitui-se numa atividade complexa. Partindo do conceito apontado por Lascoumes e Les Galés (2012, *apud* FREITAS *et al.*, 2015), para quem Políticas Públicas são ações coletivas realizadas por autoridade pública, individualmente ou em parceria, visando o enfrentamento de situações percebidas como problemas, o presente artigo aborda o desenvolvimento e implantação de instrumentos de gestão, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, considerando a necessidade de se enfrentar, simultaneamente, os desafios de se assegurar, de um lado, a oferta de educação pública de qualidade e, de outro, o cumprimento da premissa do direito a bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho.

As questões centrais, nesse processo, apontam para estratégias que buscam reduzir, cada vez mais, o descompasso entre a complexidade inerente à dinâmica de funcionamento de uma rede de ensino de grandes dimensões, em todas as suas nuances pedagógico/administrativas e a necessidade de uma gestão de pessoas humanizada e promotora de bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho, não só enquanto direito fundamental de todo trabalhador, mas também como forma de enfrentamento ao adoecimento profissional crescente, que tantos prejuízos tem acarretado aos servidores e também ao Estado.

Considera-se, ainda, que a ação educativa não se restringe ao estudante, estendendo-se, em suas atividades, às respectivas famílias, bem como a toda a comunidade circunvizinha, sendo o único serviço público oferecido a ter caráter compulsório. A presença do aluno, no ensino fundamental, é constitucionalmente determinada. Isso aumenta exponencialmente a complexidade das relações e ações estabelecidas com vistas a assegurar, entre outras prioridades, a substituição imediata e permanente de professores, nos casos de ausências temporárias, o que não ocorre em outros segmentos profissionais de serviços oferecidos pelo Estado, como saúde e segurança.

A partir do final do ano de 2015, com a criação da Coordenação de Gestão de Pessoas, no âmbito da

Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGEP, a SEEDF passou a desenvolver/aprimorar políticas públicas e instrumentos de gestão especificamente voltados à abordagem complexa das questões postas. Desse modo, tal ação não poderia prescindir da parceria com outros setores internos e externos à SEEDF, como o da modernização e tecnologia; de planejamento e avaliação; e o pedagógico; além da área de saúde ocupacional, vinculada à Secretaria de Estado e Planejamento - SEPLAG.

Neste sentido, passou a se configurar o que Da Cruz Freitas (2017, p. 71), apresenta como conceito de *ação pública*,

[...] aqui entendida [...] como o conceito que abarca o conjunto das interações que ocorrem nos múltiplos níveis sociais, retirando a unicidade indiscutível do Estado na elaboração e realização das políticas, mas sempre compreendendo sua importância estratégica na condução desse processo, pois sob o paradigma da ação pública [...], o Estado se apresenta como um conjunto de relacionamentos entre organizações da sociedade civil, grupos de interesse e outras tantas instâncias e agentes que atuam direta ou indiretamente na esfera estatal. Nesse sentido, podemos afirmar que as políticas públicas se realizam na gestão.

Portanto, ainda segundo a autora, onde se encontra em pauta o reconhecimento e implementação de direitos, as organizações públicas têm a função de resolver essa lacuna. Sendo assim, torna-se relevante registrar que “as organizações públicas se diferenciam de outras organizações por ofertar direitos na forma de serviços” (idem, 2017 – grifo nosso). Desse modo, foram gestados, a partir de processos, procedimentos e setores já existentes na estrutura da instituição, os programas Carência Zero e DEBEM, buscando alcançar as mudanças necessárias e desejadas para a gestão de pessoas na SEEDF. Bergue (2010, p. 42) ao se referir aos processos de mudanças promovidos nas organizações públicas, afirma que:

A compreensão dos fenômenos de mudança [organizacional], portanto, não deve assentar-se tão somente na perspectiva clássica de gestão – mecanicista –, que pressupõe ações deliberadas, objetividade, racionalidade plena, neutralidade, controle amplo e irrestrito (conhecimento e domínio sobre as variáveis) etc., senão como um processo emergente, substantivo, fluido e dinâmico, com ênfase nas relações e essencialmente relacionado às pessoas, elementos estes que caracterizam a perspectiva sistêmica.

E segue:

A mudança organizacional é, então, um processo complexo e multifacetado, [...]. A mudança constitui fenômeno inerente à organização e se manifesta sob diferentes formas, desde os esforços adaptativos de qualquer ordem e intensidade, inovações gerenciais e de estrutura, até transformações mais radicais,

que alcançam aspectos substanciais do comportamento das pessoas na organização.

Coadunando com o autor, os programas sinalizados neste artigo, seguem o preceito da ampla participação, num processo de construção coletiva dos novos instrumentos de gestão, partindo da experiência acumulada pela organização, de forma sistêmica, passando pela adoção de uma política pública inovadora, que incorpora a experiência acumulada pelos diferentes atores/servidores envolvidos no processo. O mesmo Bergue (2010, p. 43) prossegue destacando que a mudança na organização “pode ser percebida como um processo de aprendizagem das pessoas em suas relações de interação mútua, que se projeta no que se define como organização”, e que as mudanças se constituem em fator inerente à organização pública, enquanto estrutura sistêmica, delas dependendo, inclusive, sua sobrevivência.

O presente artigo busca, diante do exposto, apresentar uma visão panorâmica dos programas *Carência Zero* e *DEBEM* - atualmente em fase de estruturação/implantação – que, de forma articulada e complementar, oferecem instrumentos para uma gestão estratégica, voltada para uma reformulação na abordagem da gestão de pessoas, ora em curso na SEEDF.

Programa Carência Zero: o Sistema Integrado de Gestão de Pessoas - SIGEP como instrumento

A gestão de pessoas da SEEDF, no tocante às ações de modulação³, lotação e exercício⁴ dos profissionais da carreira magistério público nas unidades escolares da rede, considerada a recente normatização da modulação formal para os profissionais da Carreira Assistência, foi historicamente marcada por procedimentos burocráticos, realizados de forma arcaica, por meio de instrumentos de acompanhamento e controle manual. Assim, o registro das carências de professores, bem como o acompanhamento da distribuição de pessoal (a modulação), nas 693 unidades escolares, distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino – CREs era realizado em formulários de papel.

A dimensão de tal tarefa pode ser verificada pelos quantitativos apresentados na tabela 1, a partir dos dados atuais da rede.

A construção de ferramentas de modulação que acomodassem as demandas de profissionais para as diversas disciplinas e atividades pedagógicas - nas diferentes grades curriculares, por modalidade de ensino ofertada - com o suprimento de professores efetivos para as carências definitivas⁵ de forma racional e, ainda, a contratação temporária de professores para o atendimento das carências provisórias⁶, configurava-se no grande desafio a ser enfrentado.

Tabela 1. Quantitativo de Escolas (Ref: GSAIG/DISER/COGEP/SUGEP)

UNIDADES	CEPI*	CONVENIADOS	UIS**	UNID. ESCOLARES	TOTAL
CRE Brazlândia				30	30
CRE Ceilândia				96	96
CRE Gama				50	50
CRE Guará		1		28	29
CRE N. Bandeirante				33	33
CRE Paranoá		1		35	36
CRE Planaltina		1		66	67
CRE Plano Piloto	1	4		105	110
CRE Rec. Emas	1		2	27	30
CRE Samambaia				42	42
CRE Santa Maria			1	29	30
CRE São Sebastião			2	25	27
CRE Sobradinho		1		46	47
CRE Taguatinga		2		64	66
Sedes I, II e III		26			26
TOTAL	2	36	5	676	719

Fonte: <<https://www.sigrh.df.gov.br>>. Acesso em 26/01/2018.

*Centro de Educação da Primeira Infância; **Unidade de Internação Socioeducativa

Se consideradas as diversas modalidades de ensino oferecidas na rede, além da relação modalidade/carga-horária-por-disciplina, teremos uma gestão de alta complexidade para assegurar a distribuição eficiente de pessoal para o atendimento das demandas educativas, não incluídas neste cômputo as demandas de pessoal da Carreira Assistência à Educação, que igualmente devem ser moduladas e alocadas nas unidades escolares e administrativas da rede.

Tais procedimentos, realizados de maneira precária, comprometiam não só a qualidade do controle, acompanhamento e distribuição dos profissionais - e, portanto, a efetividade das ações de gestão - como também a dinâmica de substituição dos professores em sala de aula; já que são esses os profissionais que, individualmente, requerem substituição compulsória. Destaque-se, aqui, a relevância do esforço de gestão despendido, durante anos, para a oferta de educação no Distrito Federal.

A ausência de substituto em regência podia chegar a um mês, sendo esta uma situação recorrente nas escolas, até um passado recente. Tal substituição era realizada somente após iniciado o ano letivo, sem possibilidade de antecipação do planejamento, em função dos mecanismos de controle adotados, o que, invariavelmente, gerava transtornos para o processo pedagógico oferecido na unidade escolar. Tal procedimento era tido como “natural” e, portanto, culturalmente absorvido, uma vez que caberia à equipe gestora, a despeito de

Tabela 2. Modalidades de Ensino Oferecidas

MODALIDADE
Educação Infantil
Ensino Fundamental
Ensino Médio
Educação de Jovens e Adultos
Educação do Campo
Ensino Especial
Educação Profissional
Educação Complementar*
Educação nas UIS** e Sistema Prisional
Educação à Distância
Convênios

Fonte: <<https://www.sigrh.df.gov.br>>. Acesso em 26/01/2018.

*Escolas Parque; Escola da Natureza; Centro Interescolar de Educação Física – CIEF; Centros Interescolares de Línguas – CIL; Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP; Escola Parque da Cidade – PROEM. **UIS – Unidade de Internação Socioeducativas.

todo transtorno causado, efetuar a substituição até a chegada de outro profissional. Desta forma, prevalecia a visão fragmentada de que cada unidade deveria, isoladamente, resolver a questão da sua carência, sem uma perspectiva mais integrada e complexa do problema, gerando uma fragilidade sistêmica para a SEEDF.

Complexidade entendida, aqui, como

[...] o que abrange muitos elementos ou várias partes. É o conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo. (MORIN, *apud* PETRAGLIA, 1995).

Esta perspectiva - da fragilidade de uma articulação em nível institucional para busca de soluções - depositava sobre o estudante, principal destinatário da ação educacional pública, os prejuízos decorrentes da ausência sistemática do profissional destinado a atender sua demanda educativa de forma direta, o professor.

Foi neste contexto que um novo olhar sobre a gestão dos profissionais da educação, começou a ser mais efetivamente assumido na SEEDF.

Metodologia

A partir do reconhecimento de iniciativas já desencadeadas na rede, com o desenvolvimento de um sistema informatizado, baseado no aproveitamento dos saberes locais dos servidores envolvidos no cotidiano escolar e, portanto, senhores da realidade vivida; bem como a arregimentação de servidores, reconhecidos pela excelência no desempenho de suas funções, a Gestão de Pessoas começou a delinear sua estratégia de atuação.

O SIGEP que, de forma individual e voluntária, havia sido concebido para o atendimento de uma das unidades da rede, era definitivamente acolhido pelo nível central da Secretaria. Entretanto, muito havia a ser feito para transformá-lo num sistema institucional, que respondesse às demandas complexas de toda a rede.

Assim, o SIGEP, aliado a inúmeros outros procedimentos de gestão, complementares, tais como o aprimoramento dos critérios e procedimentos de modulação e pré-modulação em toda a Secretaria, bem como a ação integrada das áreas competentes, começou a se configurar numa inovadora ação pública.

O SIGEP, enquanto instrumento de gestão, consiste em um sistema informatizado, que traz uma organização do banco de dados, constituído a partir do Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos - SIGRH, sistema oficial de dados do Governo do Distrito Federal,

Imagem 1. Tela SIGEP



Fonte: Disponível em: <<https://sigep.se.df.gov.br/cadastro.jsp>> Acesso em 29/01/2018

além dos oriundos do Sistema i-Educar⁷, utilizado pela SEEDF para registro das matrizes curriculares e realização de matrículas, gerando a modulação das unidades escolares (imagem 1). Dessa forma, os dados alimentados a partir do SIGRH migram periodicamente para o SIGEP, permitindo o acompanhamento, em tempo real e de forma organizada, visando dar maior agilidade e confiabilidade aos procedimentos relativos à gestão de pessoas, como o registro da distribuição de carga horária/turmas; e a emissão de relatórios, entre outros.

O referido sistema permite, essencialmente, que qualquer servidor possa acessar seus dados funcionais de maneira rápida e eficiente sem, entretanto, possibilidade de alteração dos mesmos. Desse modo é possível verificar a autenticidade dos dados cadastrais, bem como conferir a lotação e atuação, entre outros; aspectos a partir dos quais a instituição lida, individual e coletivamente, na implementação das políticas públicas, além de oferecer maior transparência a seus servidores, quanto à gestão.

O Programa Carência Zero tem no SIGEP um de seus pilares estruturais, não se restringindo, no entanto, ao sistema informatizado. Estudos voltados a uma melhor distribuição da carga horária dos profissionais em regência, de forma a evitar a criação excessivas de "janelas"⁸ na grade de atuação, associado à revisão do marco legal regulatório da gestão das unidades escolares e administrativas, foram alguns dos outros instrumentos utilizados para o aprimoramento da gestão institucional, de forma sistêmica. Sendo estes, também, integrantes do programa.

Outro fator relevante foi a adoção de uma metodologia de acompanhamento sistemático das contratações temporárias, que passaram a ter monitoramento semanal, com um controle estrito da liberação da carga horária para contratação de professores substitutos, por meio do registro em sistema informatizado próprio, já em vigor na SEEDF.

O *Programa Carência Zero* tem seu ponto de culminância no momento da preparação para o início do ano letivo, buscando atender integralmente as carências para o retorno às aulas.

Outra medida de forte impacto nesse esforço foi a adoção da figura dos “padrinhos” - servidores selecionados entre os profissionais disponíveis, com melhor *expertise* em modulação, que dedicam-se a apoiar as coordenações regionais nos procedimentos de preparação para o início do ano letivo, particularmente as modulações e contratações temporárias. Os padrinhos têm, ainda, a missão de padronizar os procedimentos adotados, consolidando uma política pública uniformizada, a partir do nível central da gestão, fomentando o aprimoramento do marco legal regulatório do funcionamento da rede.

Cabe destacar o papel fundamental desempenhado pelas equipes regionais que, realizando seu treinamento em serviço, oferecem relevante *feedback* para aprimoramento das ferramentas de gestão do programa, particularmente o SIGEP.

Desta forma, o *Programa Carência Zero* foi implementado a partir de 2016 estando, portanto, no seu terceiro ano de execução. Os benefícios pretendidos não se restringem aos procedimentos administrativos, estendendo-se à área pedagógica, com a garantia da oferta de educação, ininterrupta e de qualidade, aos estudantes da rede pública de ensino, compreendendo uma significativa articulação de políticas públicas, no âmbito da SEEDF, durante todo o ano letivo.

À guisa de resultado: percepções de atores envolvidos

A avaliação dos impactos acerca da implementação de um programa com o nível de complexidade do *Programa Carência Zero*, consideradas as diversas ações desencadeadas e, principalmente, da implantação do SIGEP, enquanto instrumento impulsor da ação pública pretendida demanda um estudo específico e aprofundado.

Entretanto, diante da impossibilidade de tal avaliação, neste momento, optou-se pelo levantamento de percepções, junto a diferentes atores diretamente envolvidos no processo, quanto aos aspectos positivos e/ou avanços ainda necessários ao Programa.

Foram solicitadas contribuições de servidores tanto do nível central quanto de algumas unidades escolares da rede, destinatárias últimas das ações desencadeadas. Foi encaminhada a seguinte pergunta, via *wathsapp*, para servidores/professores lotados em unidades escolares: “Em sua opinião, quais os aspectos positivos e quais os avanços ainda necessários ao *Programa Carência Zero*?”

A seguir, algumas das declarações recebidas e que, numa análise mais qualitativa, desempenham papel central, além de complementar as percepções coletadas mais informalmente:

Sobre o Programa Carência Zero, ele aconteceu o ano passado e este ano e tem evoluído bastante. Os ganhos são realmente vistos desde o início do ano, quando vemos todos os professores já prontos para atuar desde o início do ano. Todas as vezes que nas duas escolas [atua em carga horária 20/20h] estiveram precisando de professores substitutos para atuar em casos de atestados ou por alguma lei [afastamentos legais], sempre teve outra pessoa rapidamente colocada no lugar. Eu acredito que o que pode ser melhorado... é uma melhor articulação entre as regionais [de ensino] e a Secretaria [nível central], porque os documentos demoram muito..., mas eu acredito que, sendo a preocupação maior os alunos, este ano nós vamos, novamente, começar o ano sem falta de professor. (PROFESSORA REGENTE em duas Unidades Escolares distintas)

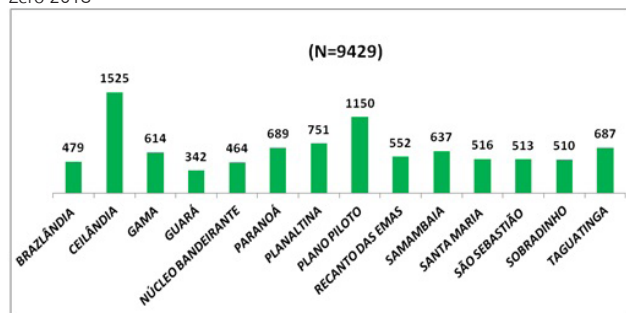
[...] pela primeira vez nós iniciamos o ano sem ter televisão na porta, sem sala de aula sem professor... o maior beneficiado nisso tudo são os alunos. [...] os próprios professores, contratos temporários, têm feito muitos elogios, porque a organização [para a contratação] é nítida. [...] o que eu entendo que teria ainda que melhorar é a questão do sistema [SIGEP] para alocação das turmas do [ensino] especial. (PROFESSORA/GESTORA de Unidade Escolar)

Conforme fica explícito nas declarações, o programa vem possibilitando uma alteração significativa no cenário escolar da rede. A possibilidade de se iniciar o ano letivo com o quadro completo de professores regentes e, ainda, assegurar que direitos, como licença para tratamento da própria saúde, além de outros afastamentos legais, tais como afastamento para estudo, possam ser assegurados, são alguns dos impactos positivos apontados e que demonstram, claramente, a relação intrínseca entre a implementação das ações do *Programa Carência Zero* e as outras, desencadeadas a partir do *Programa DEBEM*, que indicam para a necessidade de acolhimento dos profissionais da educação em suas demandas de bem-estar e promoção de qualidade de vida no trabalho, como analisado posteriormente neste artigo.

A questão relacionada à necessidade de maior integração entre o nível central e as regionais de ensino, com vistas a uma maior agilidade na tramitação das comunicações pode, inclusive, estar sendo superada em função do advento de outro importante instrumento de gestão pública: o Sistema Eletrônico de Informações – SEI. Implantado pelo Governo do Distrito Federal, vem promovendo maior agilidade nas comunicações institucionais e na instrução processual de modo geral, mesmo considerando o recente início das atividades.

Como forma de apontar a efetividade das ações

Gráfico 1. Carências Supridas* por Regional de Ensino – Programa Carência Zero 2018



Fonte: Relatório da Diretoria de Administração de Pessoas – DIAD/COGEP/SUGEP

desenvolvidas no âmbito do *Programa Carência Zero*, segue abaixo gráfico demonstrativo, por CRE, das carências bloqueadas por professores efetivos e/ou temporários, para assegurar o atendimento da rede de ensino para o início do ano letivo de 2018 (gráfico 1).

As Carências apresentadas no gráfico 1, N = 9.429 representam o total da demanda para o pleno início do ano letivo em 2018. Assim, espera-se contemplar, em sua integralidade, a atividade pedagógica, fim da SEEDF, desde o primeiro dia letivo, sendo este, em última análise, o objetivo central do *Programa Carência Zero*.

Programa “DEBEM”: em busca de uma Gestão de Pessoas (mais) humanizada

A necessidade de se buscar formas de enfrentar o crescente adoecimento profissional - que, seguindo a tendência mundial, observa uma predominância do adoecimento psíquico -, particularmente na Carreira Magistério, onde o crescimento tem se revelado mais acentuado, mobilizou a gestão de pessoas na SEEDF para a construção de uma ação pública integrada, que possibilitasse o desenvolvimento de instrumentos voltados não só à reintegração daqueles profissionais já adoecidos, de forma a aproveitar a capacidade laborativa ainda preservada, como também para a prevenção. Segundo o site ONUBR (2017),

[...] O relatório “Depressão e outros distúrbios mentais comuns: estimativas globais de saúde” aponta que 322 milhões de pessoas em todo o mundo vivem com este transtorno mental, a maioria mulheres.

[...] O número de pessoas que vivem com depressão aumentou 18% entre 2005 e 2015. É o que aponta um novo relatório global lançado nesta quinta-feira (23[de fevereiro de 2017]) pela Organização Mundial da Saúde (OMS). *No Brasil, a depressão atinge 11,5 milhões de pessoas* (5,8% da população), enquanto distúrbios relacionados à ansiedade afetam mais de 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população). (grifos nossos).

Assim, partir das experiências acumuladas institucionalmente com a Mediação de Conflitos, inicialmente vinculada aos procedimentos disciplinares, e com

o desenvolvimento de uma política especificamente voltada para a reintegração humanizada dos profissionais readaptados⁹ ao ambiente de trabalho, a partir de 2011, a SEEDF buscou ampliar o escopo dessa atuação, com o desenvolvimento de uma política pública centrada no acolhimento e valorização do servidor.

A criação do Programa DEBEM, visa congregiar projetos, planos e ações destinadas à promoção de bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho, bem como à prevenção do adoecimento dos profissionais da educação.

Parte de quatro pilares estruturantes em sua construção, formatados em unidades orgânicas de gestão: a sistematização e análise da informação institucional, como subsídio à gestão de pessoas; a mediação de conflitos, de caráter não correccional, com foco na promoção de cultura de paz e comunicação não violenta; o apoio a segmentos funcionais com demandas específicas, tais como readaptados e pessoas com deficiência; e o desenvolvimento de pessoas como estratégia de prevenção ao adoecimento e promoção de saúde, bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho; para desenhar uma política pública, cujos instrumentos de gestão estejam voltados para o papel central, desempenhado pelo servidor-humano-trabalhador, no cumprimento da missão institucional da SEEDF.

Entretanto, a busca pela construção de uma política de saúde e bem-estar no ambiente de trabalho, não constitui tarefa fácil.

Conforme apresentado por Dejours (2007, p. 16),

A saúde é definida como um estado de bem-estar físico, psíquico e social. [Entretanto] Os estudos clínicos, em todo caso aqueles que partem do trabalho, negam essa definição: a saúde não é um estado; aliás a saúde não existe. [...] A saúde é antes um ideal – desejável na medida em que constitui um ponto de referência ou de partida.

Para o autor, partimos da concepção idealizada de saúde para tentarmos construir essa mesma saúde, acabando por nos contentar com certa *normalidade* submetida a um julgamento de *aceitabilidade*. Dejours (idem) prossegue afirmando que essa *normalidade aceitável*, em termos de saúde, no mundo do trabalho, é “um compromisso, [...] que é preciso sempre reconquistar”.

Nesse diapasão, se considerarmos que o trabalho na educação tem cunho fortemente relacional, particularmente na atividade docente, que alia, ainda, um recorte de gênero, marcadamente feminino - cuja jornada de trabalho é historicamente duplicada - teremos delineado o considerável desafio na construção complexa de uma ação pública que considere, simultaneamente, tantas vertentes.

É nesta perspectiva que se inscreve o Programa DEBEM, na medida em que busca construir instrumentos de gestão que, num contexto de adoecimento

profissional de aproximadamente 10%¹⁰ dos servidores ativos da SEEDF, possa não só promover o enfrentamento desse quadro, como também desenvolver mecanismos institucionais de prevenção e promoção de uma *normalidade aceitável*, tal qual preconizada por Dejours.

A estratégia assumida nessa jornada está centrada na busca de uma maior humanização da relação instituição/servidor, por meio da gestão de pessoas, com foco na mudança da cultura institucional, aqui compreendida como

[...] o conjunto de representações imaginárias sociais [...], construídas e reconstruídas nas relações cotidianas dentro da organização, que são expressas em termos de valores, normas, significados e interpretações, visando a um sentido de direção e unidade, e colocando a organização como fonte de identidade e de reconhecimento para os seus membros. (FREITAS *apud* FERREIRA, 2009, p. 246).

O autor considera, ainda, assim como no *Programa Carência Zero*, as diversas abordagens necessárias para contemplar a complexidade da atuação na educação pública do Distrito Federal, com especial atenção, neste caso, ao bem-estar do servidor da SEEDF.

Os instrumentos

O caminho traçado para implementação do programa levou à construção de diferentes instrumentos de gestão, a partir dos pilares assinalados anteriormente.

Sistematização da informação – a partir da necessidade de subsídios que sustentassem a tomada de decisão para uma gestão de pessoas mais humanizada, foi estruturado o projeto “Anuário Estatístico” que tem como fundamento a identificação de dados quantitativos, coletados a partir do SIGRH e sistematizados com vistas ao atendimento das demandas de informação por parte dos diferentes setores da própria gestão de pessoas; órgãos de controle; público em geral, particularmente quanto aos quantitativos de profissionais, das diversas áreas, atuantes na secretaria; dentre outras demandas menos recorrentes.

O desenvolvimento do projeto parte da identificação e correção de eventuais inconsistências na alimentação dos dados no SIGRH, consideradas as fragilidades de um sistema que, implantado no ano de 1994, apresenta-se insuficiente para as demandas atuais de gestão de pessoas carecendo, na SEEDF, da complementação de outros sistemas, tais como SIGEP, GESPRO¹¹ e SIGRHWEB¹² sem, entretanto, deixar de ocupar lugar central de sistema oficial, utilizado em todo o GDF.

Prossegue com a disponibilização de dados de uso recorrente, em página própria, como subsídio aos diversos setores da gestão de pessoas e/ou quaisquer outros que deles necessitem. Pretende, finalmente, organizar

os dados de maior relevância em anuários, retroagindo a 2015 e estabelecendo uma rotina de disponibilização sistemática que permita o acompanhamento da evolução da gestão de pessoas, por meio dos dados compilados.

Mediação de Conflitos – como segundo pilar do programa DEBEM, a mediação tem sua origem na área judicial, onde conflitos de natureza criminal são abordados em busca de solução alternativa.

Entretanto, diferentemente do judiciário, na SEDF a Mediação de Conflitos migrou do âmbito da sindicância/procedimentos disciplinares para o segmento de promoção de bem-estar, visando tornar-se instrumento de resgate das relações interpessoais que, dada sua intensidade no desempenho da atividade educativa, geram conflitos que, mesmo não provocando danos ao erário, provocam outra sorte de prejuízos, como o adoecimento no trabalho.

A mediação baseia-se em princípios fundamentais: voluntariedade para participação; confidencialidade quanto ao exposto pelas partes; informalidade (oralidade, sem geração de provas); imparcialidade por parte do mediador; e autonomia das partes envolvidas para a construção da resolução do conflito (autocomposição).

Considera-se, conforme apontado por Bruch e Monteiro (2011, p. 121), que

O trabalho é uma atividade eminentemente social que se estabelece na interação entre pessoas. [...]

Os conflitos, o sofrimento e o prazer que emergem em situação de trabalho estão relacionados à dinâmica da organização do trabalho e às dificuldades que surgem entre dois ou mais indivíduos que formam um coletivo de trabalho. Logo, é possível considerar que, na organização do trabalho, as relações sociais ocupam um espaço relevante no que diz respeito à compreensão da relação entre trabalho e saúde mental.

Diante disto, a mediação atende servidores da SEEDF envolvidos em conflitos no trabalho que, não tendo uma solução na origem, são encaminhados à equipe especialmente capacitada para o uso de métodos e técnicas voltadas para o resgate das relações e superação dos conflitos, com vistas à melhoria do ambiente de atuação profissional e prevenção de novas situações de desgaste e mesmo de adoecimento, como a experiência tem demonstrado.

O alto grau de resolutividade apresentado pela mediação aponta para a assertividade da política adotada que, inclusive, tem sido referência no DF. A construção dessa ferramenta de gestão conta com a contribuição de outras instituições, sem as quais não seriam possíveis os avanços alcançados, com destaque para a Controladoria Geral do DF - CGDF o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios – TJDF; a Defensoria Pública do DF e o Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

Acompanhamento de segmentos funcionais

específicos – dentre os segmentos de servidores efetivos da SEEDF, alguns demandam acompanhamento diferenciado, em função de sua situação funcional específica. Trata-se, atualmente, dos servidores em restrição temporária de função¹³, dos já readaptados e dos servidores com deficiência que passam a ter espaço institucional de acolhimento humanizado, com o gerenciamento individual.

A partir da realização dos Fóruns Regionais sobre Readaptação, quando foram escutados aproximadamente 2.400 servidores, entre readaptados e gestores, começou a ser delineada a política que, dentre outras ações, culminou com a publicação de portaria especificamente voltada para a regulamentação dos critérios de distribuição, modulação e atuação desse segmento que, até então, carecia de atenção diferenciada.

Com a criação, em parceria com a Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão – SEPLAG, da página SIGRHWEB/CadastrodePessoal/MantémReadaptados, iniciou-se o registro de dados destinados ao mapeamento sistemático desse segmento da rede (servidores em restrição temporária e readaptados), com vistas ao aprimoramento da política. A adoção desse instrumento proporcionou maior clareza nas informações, visto que o dado segue para o sistema SIGEP, podendo ser visualizado por servidores e gestores, tendo sido inclusive, fundamental para a implementação da portaria de modulação/atuação de readaptados.

De forma complementar, foi constituído grupo de estudo juntamente com a Subsecretaria de Saúde e Segurança no Trabalho/SUBSAUDE/SEPLAG, com o objetivo de aprimorar o atendimento, bem como os procedimentos administrativos e de avaliação pericial dos servidores da educação, consideradas as especificidades inerentes ao funcionamento da rede, assim como à dinâmica de trabalho dos profissionais, particularmente os professores, constituindo-se no que pode ser considerada uma oficina de gestão interativa/ integrativa.

Outro instrumento de gestão relevante nesse processo é o “Posto Avançado” SUGEP, junto à SUBSAUDE, que participa do acolhimento de servidores e realiza o controle e lançamento de dados relativos ao atendimento no sistema SIGRH, buscando assegurar maior qualidade na informação gerada.

Relativamente às Pessoas com Deficiência – PCDs atuantes na rede, o primeiro passo para a estruturação da política de atendimento foi o mapeamento desses profissionais com o levantamento quantitativo - 596 servidores das Carreiras Magistério e Assistência¹⁴ - e a identificação de sua distribuição na rede. Partindo do acolhimento e orientação individual, já realizado de forma sistemática, a escuta coletiva dos servidores e gestores é o ponto pretendido para a construção de uma política de inclusão baseada na identificação das

adequações necessárias a cada servidor, considerada sua deficiência, bem como uma abordagem coletiva para inclusão social de todo o segmento.

Desenvolvimento de pessoas – compreendendo que se faz necessário buscar, tanto quanto possível, desenvolver mecanismos de bem-estar e qualidade de vida do servidor no ambiente de trabalho, enquanto direito inerente a todo trabalhador, mas também como ferramenta para o aprimoramento da oferta de educação universal e de qualidade, este segmento da política busca considerar as especificidades da atuação pedagógica, típica da educação, para desenvolver instrumentos específicos de promoção e prevenção.

Concebe, ainda, como estruturante, a natureza relacional do exercício da profissão docente, assim como das atividades de assistência à educação, entendendo, portanto que, para além da análise clínico-pericial, a prevenção ao adoecimento e a promoção de bem-estar aos profissionais da educação deve, também, considerar a natureza das relações estabelecidas no ambiente de trabalho, assim como a própria formação dos profissionais que atuam no segmento.

Desta forma, o Grupo de Trabalho Formação Inicial Docente e Adoecimento Profissional, composto por equipe multisetorial, dentro da SEEDF, fez realizar o *Colóquio Formação Inicial Docente, Adoecimento Profissional e Absenteísmo – contribuições possíveis para o enfrentamento na Carreira Magistério da SEEDF*, que congregou, no final do ano de 2016, representantes de Instituições de Ensino Superior - IES do DF e entorno, buscando levantar subsídios à reflexão acerca do adoecimento docente e possíveis mecanismos de enfrentamento.

Como resultado dos debates, a partir da discussão dos diversos temas apresentados, foram apontados desdobramentos, sistematizados a seguir:

1. Necessidade de revisão do modelo de estágio supervisionado ofertado pelas IES e proposição de preceptorial, com sensibilização para recepção dos estagiários na rede da SEEDF;
2. Consideração dos aspectos relacionados ao adoecimento e absenteísmo docentes no processo de reformulação do currículo das licenciaturas, determinado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE na Resolução nº 02 de 01/07/2015;
3. Aprofundamento sobre o fenômeno do adoecimento e absenteísmo docente, por meio da realização de seminários e pesquisas, entre outros, numa continuidade da parceria entre IES e SEEDF;
4. Campanha de valorização dos profissionais da carreira magistério;
5. Realização de Fórum, com a participação de outros segmentos ligados à formação e atuação docentes, para discussão ampliada do tema;

Considerada a relevância de todos os itens apontados como resultado dos debates destaca-se o papel da pesquisa enquanto instrumento fundamental para a elaboração de políticas consistentes, que partam da escuta sistemática e fundamentada, dos servidores. Assim, a partir de parceria, ora em curso, entre a SEEDF e instituição superior de ensino, iniciou-se processo de ampla escuta sobre a temática: Absenteísmo¹⁵, Presençaísmo¹⁶, Síndrome de Burnout¹⁷, Liderança, Ética e Estratégias de Enfrentamento em Servidores da SEEDF, a partir da qual se pretende levantar elementos que possam subsidiar a tomada de decisão pelos diversos setores institucionais.

A tabela 3 demonstra a aplicação do questionário físico da pesquisa, por amostragem, realizado durante o segundo semestre do ano letivo de 2017. A partir dessa tabela pode ser verificado o primeiro alcance da pesquisa que envolve servidores das Carreiras Magistério e Assistência e pretende, no segundo momento de sua aplicação, por meio eletrônico, em parceria com a área de planejamento da SEEDF, ser disponibilizada ao total dos servidores ativos.

Dentre as ações planejadas e em desenvolvimento, nesse segmento da política, encontram-se, ainda, as de acolhimento e ambientação de servidores recém ingressados nas carreiras; oferta de formação especificamente voltada para os temas de promoção e prevenção; preparação para a aposentadoria; educação financeira, dentre outras, sempre em parceria com segmentos internos e externos à SEEDF, responsáveis pelas políticas específicas de formação continuada e órgãos do poder judiciário, sem os quais tais avanços não seriam possíveis.

O Projeto SER-VIR, ainda implementado como piloto, constitui-se em outra importante ferramenta da política. Propõe a utilização da carga horária residual¹⁸ de professores para oferta de atividades esportivas, culturais e artísticas, de forma voluntária, aos colegas servidores, com vistas à promoção de bem-estar e melhoria da qualidade de vida. Para o primeiro semestre de implementação do projeto foi selecionada a CRE de Ceilândia, Escola Parque Anísio Teixeira, onde o espaço

físico disponível e a concentração de servidores das Carreiras Assistência e Magistério lotados, se mostraram propícios à ação. Ressalte-se a adesão da equipe gestora, como também dos professores que, se disponibilizaram para a oferta das modalidades de Canto/coral; Jiu Jitsu; Fitness; Vôlei; Violão e Tênis de Quadra, envolvendo 120 servidores das duas carreiras, efetivamente matriculados. A avaliação do projeto foi realizada por meio de pesquisa elaborada com ferramenta “Google Forms” e disponibilizada aos servidores participantes das atividades via aplicativo *whatsapp*, tendo retorno de 42 dos 120 matriculados.

No gráfico 2 apresentamos o resultado compilado das principais questões do questionário de avaliação das primeiras turmas do Projeto SER-VIR.

Observa-se claramente uma forte predominância dos aspectos positivos tanto nas questões de natureza operacional, quanto nas relativas ao impacto sobre a qualidade de vida do servidor participante das atividades oferecidas. As repostas sinalizam para a efetividade do projeto, estimulando a ampliação da oferta para outros setores e regionais de ensino, buscando legitimar institucionalmente as ações propostas.

Considerações finais

Os Programas apresentados no presente artigo, de forma aparentemente estanque, necessitam ser compreendidos em sua mais profunda articulação e representação. Ambos, consideradas suas especificidades, apresentam a mudança estrutural, concebida enquanto política pública, intencionalmente articulada no contexto da Gestão de Pessoas da SEEDF.

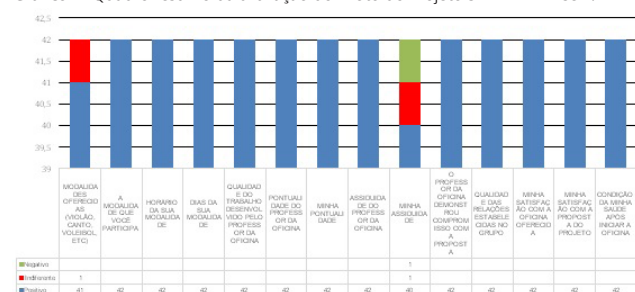
Os principais avanços alcançados pela implementação dos programas *Carência Zero* e *DEBEM*, enquanto ações públicas, apontam particularmente para a efetividade da integração de diferentes políticas que, voltadas para um objetivo comum, desencadeiam mudanças capazes de alterar não só o quadro de gestão propriamente dita, com também de efetividade dos serviços públicos de educação ofertados à população, além de impactar a natureza da relação instituição/servidor público, buscando a construção de relações mais humanizadas.

Tabela 3: Aplicação de questionário físico da pesquisa, por amostragem

UNIDADE	Nº de Servidores Previstos para Participação	Número de Questionários Físicos Retornados	% DE RETORNO DA AMOSTRA DEFINIDA
Unidades Administrativas	192	106	55,2
CRE Ceilândia	788	386	48,98
CRE PPC	588	277	47,1
CRE Brazlândia	429	131	30,53
CRE Paranoá	385	153	39,74
CRE Samambaia	489	135	27,6
TOTAL	2.871	1.188	41,38

Fonte: Relatório GADEP/DISER/COGEP/SUGEP 2017

Gráfico 2. Quadro resumo da avaliação do Piloto do Projeto SER-VIR - 2º sem/2017



Fonte: Relatório do Projeto SER-VIR, GADEP/DISER/COGEP/SUGEP, fev./2018

Os resultados quantitativos alcançados pelo *Programa Carência Zero*, conforme apresentados para o ano letivo de 2018, revelam o potencial qualitativo alcançado a partir dos dados. Assim, a possibilidade de se buscar a complementação dos quadros de pessoal, a partir da modulação das Carreiras Assistência e, particularmente, Magistério, não somente visa assegurar o direito a uma educação de qualidade, por meio da presença de profissionais qualificados, de forma sistemática, como também, permite o planejamento e uma melhor gestão institucional buscando o atendimento a direitos dos servidores em caso de afastamento compulsório por motivo de saúde, aposentadoria ou outros, de natureza legal.

Cabe destacar que, para além do suprimento das carências em regência de classe, foco principal do programa, o sistema SIGEP permite o mapeamento sistemático de todos os profissionais da secretaria, por meio da modulação; possibilitando um planejamento criterioso e mais confiável que, no médio prazo, permitirá um maior aprimoramento inclusive das ações pedagógicas, por meio de uma distribuição mais qualificada não somente dos profissionais da Carreira Magistério, como também dos servidores de todos os cargos da Carreira Assistência, como suporte fundamental à ação pedagógica. Assim, *Programa Carência Zero* está, hoje, centrado no suprimento das carências em sala de aula por serem estas as demandas mais urgentes e de impacto direto sobre a vida escolar dos estudantes. Entretanto, o desdobramento de sua implementação levará a um mapeamento mais eficaz das demandas de pessoal nas diversas áreas de atuação, que contribuam, cada vez mais, para a oferta de uma educação de qualidade.

Por outro lado, a implementação do *Programa DEBEM*, por si, revela a disposição para a promoção de mudanças nas relações entre instituição e seus servidores, numa perspectiva mais humanizada que reconheça os desafios enfrentados para se atuar em um segmento profissional tão relevante e complexo, quanto a educação pública.

Nesse contexto Bergue (2010, p.43) destaca que:

[...] a mudança pode ser reconhecida, fundamentalmente, como processo de aprendizagem. Portanto, os resultados

positivos de um processo de mudança tendem a ser proporcionais à amplitude da compreensão do fenômeno, o que se dá, inicialmente e em larga medida, pela explicitação das suas categorias centrais (variáveis) e das relações múltiplas e, por vezes, mútuas que se estabelecem, aspectos estes característicos da perspectiva sistêmica, que se opõe à visão fragmentada e parcial do fenômeno.

E prossegue,

Outro ponto a destacar na condução do processo de mudança é o papel dos atores organizacionais. Nesse particular, ressalta-se a importância do amplo envolvimento dos agentes da organização nos processos de mudança.

Cabe aqui o reconhecimento do papel fundamental desempenhado pelos servidores diretamente envolvidos na execução das políticas promovidas no âmbito dos dois programas. Sem o empenho e dedicação, muito além do senso de obrigação profissional, por parte desses agentes públicos, as mudanças ora implementadas não seriam possíveis.

Assim, o fortalecimento das relações estabelecidas entre os diferentes setores internos e externos à SEEDF, numa perspectiva de integração das políticas desenvolvidas, promovendo cada vez mais uma articulação efetiva, trará ganhos substanciais às ações implementadas, bem como o aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos (*hardware* e *software*) necessários ao desenvolvimento das atividades, com o amplo acesso aos diversos setores da instituição.

Neste sentido, tem especial destaque a necessidade de se assegurar o aprimoramento contínuo da ferramenta SIGEP, enquanto instrumento de gestão em processo de construção. Por outro lado, os instrumentos de gestão vinculados ao Programa DEBEM demandam cuidado especial quanto a sua consolidação na estrutura da SEEDF, considerando tratar-se de uma política inovadora, com impacto direto na cultura institucional, bem como por abordar temática de importante relevância para a efetividade da política pública, como o enfrentamento aos índices de adoecimento profissional.

Por fim, cabe destacar a necessidade da realização de estudos mais aprofundados do impacto, benefícios e desafios enfrentados pela ação pública ora descrita, no sentido de contribuir para o aprimoramento dos instrumentos e ações estabelecidas, consolidando os programas aqui apresentados de forma panorâmica. ■

Notas

¹ Não computados os profissionais terceirizados e de contratação temporária, destinados a complementar o atendimento oferecido pelas carreiras efetivas.

² Fonte: Gerência de Sistematização e Análise da Informação para a Gestão – GSAIG/DISER/COGEP/SUGEP, em 26/01/2018.

³ Modulação - quadro de pessoal necessário à realização das atividades pedagógicas, administrativas e de suporte,

estabelecidas consoante estratégia de matrículas e grade curricular, no caso das unidades escolares.

⁴ Lotação - distribuição dos servidores, mediante participação em procedimento de remanejamento, em uma das 14 Coordenações Regionais de Ensino, ou das três Unidades Administrativas;

Exercício diz respeito ao direito adquirido, para professores, mediante contagem anual de pontos entre pares, visando atuação em uma das Unidades Escolares da rede pública de ensino.

⁵ Carências definitivas - geradas por vacâncias tais como aposentadoria, morte, demissão, entre outras previstas em lei.

⁶ Carências provisórias - decorrentes de afastamentos legais de professores, de caráter provisório, tais como tratamento de saúde, afastamento remunerado para estudo, mandato classista, entre outros.

⁷ i-Educar - software de gestão escolar [em nível nacional] que [...]auxilia na gestão das informações educacionais, disponibilizando aos Diretores, Secretários de Educação e Prefeito [governantes] informações da rede de ensino em tempo real. Disponível em <https://softwarepublico.gov.br/social/i-educar>. Acesso em 13/02/2018.

⁸ Nome comumente utilizado para designar os horários vagos na grade de atuação em regência de classe.

⁹ A LC 840 estabelece na Seção III – Da Readaptação, art. 277, “Ao servidor efetivo que sofrer redução da capacidade laboral, comprovada em inspeção médica, devem ser proporcionadas atividades compatíveis com a limitação sofrida, respeitada a habilitação exigida no concurso público.” (grifo nosso)

¹⁰ Fonte: SIGRHWEB Cadastro de Pessoal/mantém readaptados. Sistematizado por GASAIG/DISER/SUGEP referência 01/2018.

¹¹ GESPRO – Sistema de Gestão dos Professores Substitutos.

¹² SIGRHWEB – Sistema SIGRH, com base de dados disponível na rede de computadores do GDF.

¹³ Servidores que, em função de adoecimento, necessitam ter algumas de suas atividades profissionais restringidas, com vistas à recuperação. No caso da Carreira Magistério, atualmente, essa restrição se dá, via de regra, na atividade de regência de classe.

¹⁴ Fonte: SIGRH – GSAIG/DISER/COGEP/SUGEP – Referência 12/2017.

¹⁵ Absenteísmo - É o ato de abster-se de alguma atividade ou função, é o “estar fora, afastado ou ausente”, podendo ser utilizado para qualquer condição de não participação de um indivíduo dentro de uma tarefa ou de um processo de trabalho ou de uma atividade qualquer. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/absenteismo>. Acesso em 11/02/2018.

¹⁶ Presenteísmo – consiste na presença do trabalhador, mesmo sentindo mal-estar físico e/ou emocional, o que faz com que o rendimento, a motivação e a satisfação caiam exponencialmente. Disponível em: <https://www.blog-segurancadotrabalho.com.br/2017/03/absenteismo-e-presenteismo-diferenca.html>. Acesso em 11/02/2018.

¹⁷ Síndrome de Burnout - Caracterizada por ser o ponto máximo do estresse profissional, pode ser encontrada em qualquer profissão, mas em especial nos trabalhos em que há impacto direto na vida de outras pessoas. Disponível em: <https://www.einstein.br/estrutura/check-up/saude-bem-estar/saude-mental/sindrome-burnout>. Acesso em: 11/02/2018.

¹⁸ Carga horária residual – carga horária de trabalho destinada à atuação em regência de classe não ocupada pelo professor, em função da quantidade de matrículas/turmas para o ano/semestre letivo.

Referências bibliográficas

- BERGUE, Sandro T. **Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público**: uma perspectiva da vivência docente no contexto curso. Brasília, ENAP, 2010; p. 41-43
- BRUCH, Vera L. A. e MONTEIRO, Janine K. Relações entre colegas como manifestações de resistência ao adoecimento no trabalho. In: FERREIRA, M. C. et al (Orgs.). **Dominação e Resistência no contexto trabalho saúde**. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, p. 121.
- DA CRUZ FREITAS, Urânia F. **Participação e Destinação de Terras da União para habitação de interesse social**: o que se aprendeu com a luta e o que mudou no território? Revista NAU Social - v.8, n.15, p. 67-78. Nov 2017/Abr 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/rs/article/view/645/505>>. Acessado em 02/01/2018.
- DEJOURS, Christophe, Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In: MENDES, Ana M.; CRUZ LIMA, Suzana C. da; FACAS, Emílio P. (Orgs.). **Diálogos em Psicodinâmica do Trabalho**. Brasília, Paralelo 15, 2007, p. 16.
- FERREIRA, Mário César; SEIDL, Juliana. **Mal-estar no Trabalho**: Análise da Cultura Organizacional de um Contexto Bancário Brasileiro. Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso), Brasília DF, v.25, n.2, p. 245-254, 2009. Disponível em <http://www.ergopublic.com.br/?pg=consultar_conteudos&subcat=10&categoria=8>. Acesso em: 26/01/2018.
- FREITAS, U. F. C.; ANDRADE, D. L.; LUCIO, M. L.; DAROIT, Dorian. **Ação política nas cidades e o princípio educativo da luta**: o Movimento Nacional da População de Rua em cena. Trabalho apresentado no VI Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas, Madri, Espanha. 2015. Mimeografado.
- LASCOUMES, Pierre; LE GALES, Patrick. **Introduction**: Understanding Public Policy through Its Instruments—From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. January 2007 (p. 1–21). Disponível em <http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/2_1939/materiale/lascumesle%20gales.pdf>. Acesso em 18/01/2018.
- ONUBR (Organização das Nações Unidas no Brasil). **OMS registra aumento de casos de depressão em todo o mundo**; no Brasil são 11,5 milhões de pessoas. Atualizado em 24/02/2017 – Disponível em <<https://nacoesunidas.org/oms-registra-aumento-de-casos-de-depressao-em-todo-o-mundo-no-brasil-sao-115-milhoes-de-pessoas/>>. Acesso em 26/01/2018.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 48.

A gestão escolar em Brasília: síntese histórica das concepções em disputa

 Robson José Ribeiro Santos*
Wellington Ferreira de Jesus**

Resumo: O presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado em educação, que objetiva identificar os limites e possibilidades da participação do grêmio estudantil, enquanto órgão do colegiado, na gestão de um Centro de Ensino Médio (CEM) público do Distrito Federal nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro, a partir da Lei Distrital n. 4.751/2012, que estabeleceu a normatização para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. O trabalho discute a eleição para diretores das escolas públicas como bandeira ideológica que catalisou as concepções de gestão em disputa no DF e traz uma síntese histórica desse processo. Por fim, apresenta os mecanismos viabilizadores da gestão democrática, na forma da Lei Distrital n. 4.751/2012.

Palavras-chave: Gestão democrática. Eleição para diretor. Lei Distrital n. 4.751/2012.

*Robson José Ribeiro Santos é graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2007) e mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília (2017). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: sublimesom@me.com.

**Wellington Ferreira de Jesus é graduado em História - FFLCH da USP (1985), licenciado em História pela FE da USP (1985), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2007), e doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). Professor de História na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Membro do Fórum Nacional de Educação; integra a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), a Fineduca (Associação de pesquisa em financiamento da educação) e a SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação). Contato: wellingtonfj@gmail.com.

Considerações iniciais

A gestão democrática nas escolas públicas é prevista a partir da Constituição Federal de 1988¹. Vale ressaltar que, conforme Albuquerque (2012, p. 22), na Assembleia Nacional Constituinte “o princípio da gestão democrática, mesmo sem ser negado, sofreu restrições com referência ao seu alcance, limitou-se ao ensino público”, também “o acréscimo da expressão *na forma da lei* adiou sua exequibilidade à legislação complementar” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 122, grifo do autor). Outras legislações específicas para a educação pública reforçam a proposta de gestão democrática, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB),² o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE),³ e o PNE 2014-2024⁴.

Segundo Mendonça (2000) a Constituição Federal de 1988 inovou ao prever a gestão democrática nas escolas públicas na forma da lei, e acabou por resumir toda a demanda dos educadores organizados. Esperava-se que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/1996, tratasse essa questão criando mecanismos de controle das políticas pela sociedade, contudo, ela não incorporou as exigências apontadas na Carta de Goiânia⁵, repetindo com economia o texto constitucional, acrescentando que esse princípio se dará na forma da lei e *da legislação dos sistemas de ensino* (grifo nosso). Isso provocou uma brecha para a existência de diversas experiências de implantação de mecanismos de gestão democrática em diferentes estados e municípios.

Há experiências de implantação de mecanismos de gestão democrática nos sistemas estaduais anteriores ao estabelecimento do princípio constitucional. No caso do Distrito Federal, a proposta de uma gestão envolvendo uma escolha participativa se apresenta desde a “primeira escola⁶ do Distrito Federal que teve sua diretora escolhida através da eleição, mesmo tendo participado apenas as professoras” (FALCÃO, 2007, p. 25).

O regime militar-empresarial-tecnocrata⁷ do período de 1964-1985 suprimiu os direitos de cidadania e, dessa forma, a proposta de democratização na gestão pública em todo o país. O decreto⁸ que dispunha sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC)⁹ como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do Brasil, é um reflexo disso. É possível encontrar em seu texto palavras que sugerem um caráter disciplinador e que buscava sustentar valores do referido regime.

O Art. 3º, do Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969a), por exemplo, caracterizava a EMC como disciplina e prática que deveria ser ministrada em todos os graus e ramos da escolarização. O Art. 6º coloca entre as incumbências da Comissão Nacional de Moral e Civismo¹⁰, articular-se com as autoridades civis e militares, para a implementação e manutenção

da doutrina da EMC, além de colaborar na elaboração de currículos e influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da EMC, órgãos formadores de opinião, como jornais, entidades de classe etc. Nas finalidades expressas no Art. 2º, encontram-se, dentre outras coisas, o culto da obediência à lei, a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso e o culto à Pátria.

Durante o período de 1964 a 1985, “a gestão educacional do DF foi marcada pelo verticalismo das decisões, restritas em geral, a um pequeno grupo de dirigentes que se revezavam nos principais postos da burocracia central da SEEDF e da FEDF” (GRACINDO et al., 2012, p. 149).

Já em 1985, um acordo coletivo entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), no Governo José Aparecido de Souza (1985-1988), e o Sindicato dos Professores do DF (Sinpro/DF), culmina nas primeiras eleições para diretores escolares, respaldada no discurso de concretização do processo democrático. Acordo esse quebrado em 1988 com a nomeação de Joaquim Roriz para governador e “no contexto do retorno do grupo conservador à Secretaria de Educação” (GRACINDO et al., 2012, p. 152). Em nível nacional, a inclusão da gestão democrática das escolas públicas como princípio na Constituição de 1988 torna-se um marco que favoreceu a ampliação do debate em torno desse tema.

Eleição para direção da escola como bandeira de luta pela gestão democrática

Lima (2014) afirma que a eleição de membros dos órgãos diretivos e demais colegiados representam um quesito considerado elementar, especialmente pelo contraste que possui aos regimes autoritários com os seus critérios de nomeação unipessoais.

Souza (2009) entende que a gestão democrática da escola pública vai além da tomada de decisão por parte da comunidade, implicando em identificar problemas, acompanhar ações, controlar, fiscalizar e avaliar resultados. Isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, tornando insuficiente os processos de tomada de decisões, dentre eles, a escolha dos membros da direção.

Contudo, Mendonça (2000) afirma que, num contexto de predominância de uma visão autoritária e patrimonialista da coisa pública que caracterizava o Brasil, a eleição de diretores acabou materializando a luta pela democratização da educação e catalisou o esforço e a mobilização do movimento docente para a inovação e experiências de administração participativa, principalmente no período posterior às primeiras eleições presidenciais pós-regime militar. Os argumentos que seguravam essa bandeira giravam em torno da possibilidade de permitir um maior grau de participação da

comunidade escolar, bem como na dimensão política que marca a escola.

Percebe-se então que, apesar de insuficiente para garantir o caráter democrático da gestão escolar, a eleição de diretores tornou-se um elemento de destaque na luta pela gestão democrática das escolas públicas. No DF, ações políticas de diferentes governantes, a partir de meados da década de 1980, expõem as disputas políticas e ideológicas pelo modelo de escolha de diretores.

Vale ressaltar que no Grupo Escolar 01¹¹, primeira escola de Brasília, inaugurada em setembro de 1957, “o primeiro provimento de cargo de diretor caracterizou-se por uma tomada de decisão participativa e democrática, ainda que restrito aos profissionais de ensino” (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Indicações para diretor de escola no regime militar (1964-1984)

O regime militar-empresarial-tecnocrata do período de 1964-1985 trouxe consigo uma série de ações políticas antidemocráticas¹², como censura, perseguição, supressão de direitos constitucionais etc. A educação brasileira não passou incólume frente a esse cenário político e foi ponto estratégico na formação de uma sociedade idealizada por quem estava no poder. Nesse sentido, cabe a análise de algumas legislações nacionais do período para tentar identificar trechos que possam remeter ao modelo de gestão das escolas.

Alguns dos documentos e decretos aprovados não explicitavam qual devia ser o modelo de gestão das escolas, diferentemente da Constituição de 1988, que deixa claro o princípio da gestão democrática, na forma da lei. Entretanto, os documentos oficiais deixavam transparecer a busca por um controle rígido, centralizador e autoritário dos sistemas de ensino.

O Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969, previa castigos à professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. O seu Art. 1º definia o que eram consideradas infrações disciplinares, dentre os seus seis incisos estabelecia que a prática de atos destinados à organização de movimentos “subversivos”, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados e a incitação à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar, por exemplo, eram atos passíveis de punições previstas no seu § 1º (BRASIL, 1969).

O Decreto n. 68.065/71, que regulamentava a Lei n. 869/1969, incluiu a Educação Moral e Cívica (EMC)¹³ nas escolas de todos os graus e modalidades de ensino do país. A EMC tinha como objetivo desenvolver nos sujeitos, já desde crianças, os hábitos e costumes que o governo vigente acreditava serem benignos para a nova fase da nação brasileira. A Comissão Nacional da Moral

e do Civismo (CNMC) foi criada e regulamentada por esse mesmo decreto, e possuía entre suas atribuições, implantar e manter a EMC, articulando-se para esse fim, com as autoridades civis e militares, em todos os níveis do governo, mostrando-se seu caráter hierarquizado e centralizador.

Antes disso, houve uma expansão da “doutrina do regime militar, baseada na segurança nacional, tendo como centro irradiador a Escola Superior de Guerra¹⁴, que ajudou no avanço e no desenvolvimento de diferentes órgãos repressivos” (COIMBRA, 2000, p. 8).

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1971¹⁵ é possível encontrar diversos artigos que expressam seu caráter centralizador. Previa que a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino devia ser regulada e aprovada por órgão centralizado do respectivo sistema de ensino, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. Além disso, reforçava a obrigatoriedade da EMC e encarregava o Conselho Federal de Educação de definir os currículos, matérias e objetivos da educação pública.

O Art. 62 definia que entidades que congregassem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino, deviam ser compreendidos como parte do sistema de ensino, e os serviços de assistência educacional dessas entidades deveriam servir, preferencialmente, para garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar. Funcionando mais como um grupo de fiscalização do cumprimento da lei, do que um colegiado responsável por discutir e debater decisões no âmbito pedagógico, administrativo ou financeiro da instituição. Cabia ao poder público estimular a organização de tais entidades, constituídas de pessoas de *comprovada idoneidade e devotadas* aos problemas socioeducacionais (grifos do autor).

Esse cenário político do Brasil impedia, legalmente, o avanço de propostas democratizantes para as instituições de ensino do país. No Distrito Federal, apesar da eleição ocorrida no Grupo Escolar 01, em 1957, a indicação para o cargo feita pelo governador, figurou-se de 1958 até 1985, como mostra o quadro 01.

Breve percurso histórico da Lei da Gestão Democrática no DF: síntese histórica

De meados da década de 1980 até 2012, houve legislações novas para tratar da gestão democrática a cada troca de governo (quadro 01). Sendo o modelo de escolha da direção das escolas o principal alvo de disputas. É compreensível a ênfase nesse elemento de gestão democrática, “pelo atrelamento que o processo eleitoral tem com a democracia, e também pelo espaço que esse mecanismo ocupou como bandeira de luta dos movimentos sociais” (MENDONÇA, 2001, p. 87).

Em 1985, um acordo entre o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) e a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) permitiu que a escolha para diretores fosse por meio de eleição direta, entretanto, segundo Falcão (2007), esse Acordo Coletivo impunha uma condição, que era a do dirigente eleito ser nomeado como ‘cargo de confiança’. Embora possa passar despercebido num primeiro momento, esse detalhe foi decisivo para mostrar a incompatibilidade que pode haver entre modelos burocráticos e ações democráticas.

Completa Falcão (2007)

que um diretor de uma escola pública da Ceilândia - DF foi exonerado do cargo pela FEDF, com a alegação de que ele não havia cumprido as determinações da instituição, ou seja, é no mínimo inconciliável que um gestor eleito pela comunidade dentro de um processo democrático de escolha, seja exonerado por um órgão centralizador antes de passar pelo crivo dos que o elegeram.

Entre 19 de setembro de 1988 e 9 de março de 1990, Joaquim Roriz, na época do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi indicado governador do DF pelo Presidente da República. Entre 15 de março de 1991 e 1º janeiro de 1995 permaneceu no cargo, só que dessa vez como governador eleito. Desde o princípio ele manifestou-se desfavorável à continuidade do processo eleitoral para escolha de diretores. Na condição de governador eleito, “renegava o processo eleitoral para as escolas considerando que o povo lhe deu a confiança dos votos, por consequência, o direito de escolher quem quisesse para as direções das escolas” (GRACINDO et al., 2012, p. 152).

No dia 1º de janeiro de 1995 toma posse como governador eleito do DF Cristovam Buarque, na época do Partido dos Trabalhadores (PT). Logo em novembro do mesmo ano, ele sanciona a Lei n. 957/1995, que dispunha sobre a Gestão Democrática, e logo no Art. 1º, inciso III, dizia que é um princípio da lei a “escolha dos diretores da unidade de ensino, com participação direta da comunidade, de acordo com o estabelecido nessa lei” (DISTRITO FEDERAL, 1995).

Essa lei¹⁶ também trouxe como princípios a participação da comunidade nos processos de instâncias

Quadro 01. Forma de provimento ao cargo de diretor de escola pública do DF (1957-2012)

Modelo de escolha do diretor	Normatização	Período de vigência	Governo
Grupo de docentes define direção do Grupo Escolar 01 por eleição direta a partir de rodízio no cargo	Não localizada	1957	Israel Pinheiro (administrador do DF durante o período de construção da capital e, posteriormente, indicado primeiro prefeito oficial do DF)
Indicação do governador	Não localizada	1958-1985	Israel Pinheiro (1960) - Prefeito nomeado Segismundo de Araújo Melo (1960) - Prefeito interino Bayard Lucas de Lima (1961) - Prefeito nomeado Paulo de Tarso (1961) - Prefeito nomeado Ángelo Dário Rizzi (1961) - Prefeito nomeado José Câmara (1961-1962) - Prefeito nomeado Ivo de Magalhães (1962-1964) - Prefeito Nomeado Ivan de Souza (1964) - Prefeito nomeado Plínio Reis (1964-1967) - Prefeito nomeado Wadiô da Costa Gomide (1967-1969) - Prefeito nomeado Hélio Prates Silveira (1969-1974) - Governador nomeado Elmo Serejo Faria (1974-1979) - Governador nomeado Aimê Lamaison (1979-1982) - Governador nomeado José Ornellas Filho (1982-1985) - Governador nomeado Ronaldo da Costa Couto (1985) - Governador nomeado
Eleição direta	Acordo coletivo com sindicato dos professores	1985-1988	José Aparecido Oliveira (1985-1988) - Governador nomeado
Indicação do governador	Não localizada	1988-1993	João Domingos Roriz (1988-1990) - Governador nomeado Wanderley Vallim Silva (1990 - 1999) - Vice-governador
Indicação do governador	Lei n. 575/1993	1993-1995	João Domingos Roriz (1990-1995) - Governador eleito
Eleição direta	Lei n. 957/1995	1993-1995	Cristovam Buarque (1995-1999) - Governador eleito
Lista triplíce com indicação do governador	Lei n. 247/1999	2000-2007	João Domingos Roriz (1999-2006) - Governador eleito Maria de Lourdes Abadia (2006 - 2007) - Vice-governadora eleita. José Roberto Arruda (2007-2010) - Governador eleito Paulo Octávio (2010) - Vice-Governador eleito Wilson Lima (2010) - Governador interino
Processo seletivo com eleição	Lei n. 3.046/2007	2008-2011	Rogério Rosso (2010) - Governador eleito pela Câmara Legislativa do DF Agnelo Queiroz (2011) - Governador eleito
Eleição direta	Lei n. 4.751/2012	Em vigor	Agnelo Queiroz (2011-2014) - Governador eleito Rodrigo Rollemberg (2014-...) - Governador eleito

Fonte: Mendes (2012) [com atualizações do autor]

decisórias, bem como a autonomia das unidades de ensino, no que lhes couber pela legislação vigente, de aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Contudo, o único órgão colegiado para o que a Lei dispõe todo um capítulo¹⁷ para tratar é o conselho escolar, não fazendo referências ao grêmio estudantil, por exemplo. Entretanto, era reservado espaço para estudantes comporem cadeiras tanto no conselho escolar, como na comissão eleitoral.

Joaquim Roriz retorna ao cargo de governador do DF em janeiro de 1999 e altera a lei distrital da gestão democrática aprovada no governo anterior, dessa vez pela sanção da Lei Complementar n. 247, de 30 de setembro do mesmo ano (DISTRITO FEDERAL, 1999).

Essa lei suprime o item que previa autonomia da gestão nas escolas nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro, e também retira o poder de decisão da comunidade escolar na escolha dos gestores com o Art. 3º, que previa que os cargos de comissão de diretor escolar das unidades escolares seriam preenchidos pelo governador, escolhidos dentre os integrantes da lista triplíce.

Já em janeiro de 2007, José Roberto Arruda, do partido Democratas (DEM), toma posse como governador do DF e sanciona a Lei Distrital n. 4.036, em 25 de outubro de 2007, que institui a Gestão Compartilhada como forma de provimento ao cargo de diretor e vice das escolas públicas do DF. A Gestão Compartilhada¹⁸ previa, entre outras determinações, uma avaliação de conhecimentos através de prova objetiva e eliminatória aos candidatos como primeira fase do processo de escolha, sendo a apresentação do plano de trabalho e

a eleição direta, a segunda e terceira etapa, respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2007).

Esse padrão durou até a aprovação da Lei Distrital n. 4.751, em 2012, já no Governo Agnelo (PT), em que a eleição de diretores passa a ser a forma mais comum de investidura na função de diretor e vice das escolas públicas do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Vale ressaltar que houve três versões do projeto de gestão, processo que culminou na aprovação da Lei n. 4.751/2012, e algumas contradições nesse percurso. A primeira versão foi construída ao longo dos primeiros cinco meses da primeira gestão da SEDF do Governo Agnelo, que partiu de um debate que envolveu diferentes segmentos da educação, contudo, não foi encaminhado à Câmara Legislativa do DF (CLDF). Um novo grupo¹⁹ assume a gestão da Secretaria de Educação e encaminha oficialmente ao Legislativo um projeto que trazia alterações em relação ao primeiro, sob a denominação de PL n. 588/11. Antes da aprovação pela CLDF ainda houve o substitutivo do deputado Washington Mesquita (PTB)²⁰. Alguns temas foram colocados em confronto nos três momentos desse processo (GRACINHO et al., 2012).

Com a aprovação da Lei n. 4.751/2012, considera-se que essa instabilidade possa ter sido superada. Essa crença baseia-se no fato de essa lei ter sido construída com intensa participação dos diversos segmentos da sociedade civil organizada. Entretanto, “a aprovação de uma lei, a promulgação de um decreto, a adição de uma portaria ou de uma resolução não implicam a garantia absoluta de que a eleição de diretores será mantida, pois a promulgação de novos instrumentos legais revogatórios é sempre uma possibilidade” (MENDONÇA, 2000, p. 146).

Mecanismos viabilizadores da gestão democrática na Lei Distrital n. 4.751/2012

Apesar do destaque que teve a eleição para diretores das escolas na história do DF, a Lei n. 4.751/2012 expressa que deve haver outros mecanismos viabilizadores da gestão democrática. Conforme Mendonça (2001, p. 90), “qualquer que seja o processo de escolha, o diretor permanece sendo uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição escolar. Uma das formas de limitação deste poder monocrático é a implementação de colegiados”.

No seu Art. 9º, a Lei afirma que a gestão democrática das escolas públicas só será efetivada por meio dos mecanismos de participação, a ser regulamentado pelo poder executivo, a contar: os órgãos colegiados (sete ao todo) e a direção da unidade escolar.

Dentre os órgãos colegiados, três representam uma esfera distrital (macro/externa a cada unidade escolar),

e são eles: Fórum Distrital de Educação, Conferência Distrital de Educação e Conselho de Educação do DF. Os outros quatro representam a esfera local (micro/exclusivo a cada unidade escolar), a contar: Assembleia Geral – instância máxima de participação direta da comunidade escolar; Conselho Escolar – composto por representantes equitativos de cada segmento, sendo o diretor membro nato, um para cada escola; Conselho de Classe – um pra cada turma; e Grêmios Estudantis – “deve ser estimulado e implementado como forma de desenvolvimento da cidadania e autonomia dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 10).

A Assembleia Geral Escolar é a instância máxima de participação da comunidade escolar, dela fazendo parte todos os segmentos da escola, não havendo representantes eleitos, sendo estabelecidos na Lei n. 4.751/2012²¹ os critérios para convocação e também suas competências.

A Assembleia Geral Escolar é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações da escola, e dentre suas oito competências previstas na Lei n. 4.751/2012, destacam-se: conhecer o balanço financeiro da instituição; decidir e aprovar, mediante motivação, sobre a exoneração do diretor e vice-diretor das unidades escolares, respeitando a legislação; apreciar o regimento interno da instituição de ensino; aprovar ou não a prestação de contas dos recursos repassados à unidade escolar; avaliar semestralmente os resultados alcançados pela Unidade Escolar.

O Conselho Escolar é órgão de natureza representativa, fiscalizadora, deliberativa, mobilizadora e consultiva da comunidade escolar. É um para cada escola e o número de membros é de acordo com a quantidade de estudantes matriculados na instituição de ensino, sendo no mínimo cinco e no máximo 23 integrantes. Deve haver, de forma equitativa, representantes de todos os segmentos da escola, sendo que na ausência de estudantes habilitados para se candidatar, haverá uma substituição dessas vagas por representantes do segmento pais. O diretor da unidade escolar é membro nato do conselho e não deve existir remuneração para conselheiros, pois a Lei n. 4.751/2012 o considera serviço público relevante.

O mandato é de três anos e os segmentos que devem ser representados segundo essa lei são: segmento carreira magistério, segmento carreira assistência, segmento pais e segmento estudantes. Dentre as 13 competências do Conselho Escolar previstas na Lei n. 4.751/2012²², destacam-se: analisar, discutir e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela equipe gestora; garantir mecanismos de participação democrática da comunidade escolar na elaboração e avaliação do PPP da unidade escolar; divulgar, periodicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros;

fiscalizar a gestão da unidade escolar; promover, anualmente, a avaliação institucional, nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

O Conselho de Classe é órgão colegiado integrante da gestão democrática e destina-se a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e aprendizagem, havendo um para cada turma da escola.

O grêmio estudantil é o órgão colegiado com menor atenção dada pela Lei n. 4.751/2012. Há apenas um artigo²³ que trata do tema e ele limita-se a dizer que “as instituições educacionais devem favorecer a implementação e o fortalecimento dos grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e como espaço de participação estudantil na gestão escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 11), além disso, há um parágrafo único que versa sobre o regimento.

As competências e características dos demais órgãos colegiados (Conferência Distrital de Educação, Fórum Distrital de Educação e Conselho de Educação do DF), são apresentadas a partir do Art. 10 e se estendem até o Art. 20. Dentre as características do Conselho de Educação do DF, há critérios que definem a quantidade e representatividade dos membros, exigindo que sejam pessoas de notório saber e probidade.

Além de dispor sobre as características, funções e competências dos órgãos colegiados, a Lei n. 4.751/2012²⁴ apresenta algumas das finalidades e princípios norteadores da gestão democrática. Tem como finalidade garantir o caráter público da escola quanto ao financiamento, a gestão e a destinação, além disso, observa sete princípios.

O primeiro deles é a participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar.

Os princípios definidos nos incisos II, III, V e VI, do Art. 2º preveem, respectivamente, o respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos; autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; garantia da qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento das pessoas, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho e democratização das relações pedagógicas.

Os outros dois princípios que alicerçam essa Lei são: transparência da gestão da rede pública de ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro; e a valorização do profissional da educação.

O capítulo III define critérios para que cada escola possa desenvolver autonomia pedagógica, administrativa e

financeira, enquanto o capítulo V regulamenta o processo eleitoral, definindo os pré-requisitos para ser candidato, além das regras e etapas do processo.

Nesse último capítulo são definidos os caminhos a serem percorridos no processo de eleição, além da duração dos mandatos dos eleitos. Define ainda os habilitados a votar e a se candidatar aos cargos eletivos, como também a proporcionalidade do peso dos votos de cada segmento, de forma que haja equidade de poderes de decisão na eleição entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Há sete incisos no Art. 40 da referida Lei que descreve os critérios exigidos para aqueles que desejam se candidatar.

Portanto, a Lei Distrital n. 4.751/2012 dispõe sobre diversos mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão democrática, ampliando o conceito para além da eleição direta dos diretores da unidade escolar, mesmo considerando a relevância desse tipo de escolha para sua efetivação. Percebe-se assim um avanço em relação às leis que a precederam e tratavam do mesmo tema. Vale ressaltar que a lei, por si só, não garante a efetivação desse princípio constitucional na realidade das escolas públicas do DF.

Considerações finais

A gestão democrática das escolas públicas é um preceito legal que ganhou espaço após a Constituição Federal de 1988, que a instituiu como princípio. No período de redemocratização do país, pós-regime militar (1964-1984), a eleição para diretores das escolas públicas catalisou as reivindicações pela democratização das relações escolares e tornou-se símbolo de luta por parte dos movimentos organizados que defendiam a gestão democrática. Apesar disso, o modelo de escolha dos membros da gestão é insuficiente para caracterizar uma escola como democrática, necessitando de outros elementos que devem se colocar de maneira articulada, como participação, autonomia, descentralização, colegiados.

No caso do DF, a gestão democrática, consequentemente, a forma de provimento para os cargos de direção das escolas, tornou-se elemento de disputa política nas últimas três décadas, acarretando numa série de legislações que tratavam do tema e mudava a cada troca de grupo político que assumia o governo da capital federal. Em fevereiro de 2012, foi aprovada a Lei 4.751/2012, fruto de uma proposta que se construiu através da participação de diversos segmentos da sociedade civil organizada. Essa lei continua em vigor, e dispõe sobre diversos aspectos inerentes à gestão democrática, como autonomia administrativa, pedagógica e financeira; participação, colegiados e processo de eleição da direção da unidade escolar. ■


Notas

- ¹ Art. 206, Inciso VI.
- ² Lei n. 9.394/1996, Art. 3, inciso VIII.
- ³ Lei n. 10.172/2001, na meta 2.3.
- ⁴ Lei n. 13.005/2014, trata do tema na meta 19.
- ⁵ “A Carta de Goiânia, fruto principal da IV Conferência Brasileira de Educação, que organizou a mobilização de educadores no ordenamento da educação brasileira a ser incluído na Constituição Federal de 1988, propugnou pelo controle da execução da política educacional pela sociedade civil nos níveis federal, estadual e municipal” (MENDONÇA, 2000, p. 10).
- ⁶ Segundo Falcão (2007), no dia 10 de setembro de 1957, inaugurou-se a primeira escola pública de Brasília, o Grupo Escolar n. 1 da Candangolândia, denominada Escola Classe Júlia Kubitschek. No início foram feitos rodízios entre as professoras, em que cada uma dirigia a escola por 15 dias; no final, elas escolheram a diretora definitiva por eleição.
- ⁷ Conforme Comparato (2014), no percurso histórico do Brasil a organização do poder apresentou-se numa estrutura dualista, englobando, de um lado, os agentes estatais e, de outro, os grandes proprietários e empresários. A partir de 1883 até a Proclamação da República, uma série de incidentes expôs a insatisfação das Forças Armadas, que começaram a reivindicar direitos fundamentais de cidadania que lhe eram recusados. Ao final do Império as Forças Armadas entraram em aberto conflito com os dois grupos titulares efetivos da soberania, o poder político e os empresários. Daí por diante foram muitas circunstâncias de negociação e conciliação entre as Forças Armadas e esses dois grupos; contudo, nos últimos anos do regime constitucional de 1946, as possibilidades de conciliação tornaram-se cada vez mais reduzidas devido ao agravamento do confronto político entre esquerda e direita no mundo, no contexto da Guerra Fria. Temerosos pelo seu futuro, os grandes proprietários e empresários, nacionais e estrangeiros, aliaram-se às Forças Armadas, a fim de que estas depusessem os governantes em exercício, substituindo-os por outros, associados aos potentados privados.
- ⁸ Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969a).
- ⁹ Incluída em todas as escolas brasileiras como disciplina obrigatória pelo Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, tinha como uma de suas bases filosóficas a disciplinarização e formação da consciência cívica dos alunos.
- ¹⁰ Composta por nove membros, dentre pessoas delicadas à causa da EMC, nomeados pelo Presidente da República, era subordinada ao Ministério de Estado, e foi criada no mesmo Decreto-Lei n. 869, que dispôs sobre a inclusão da EMC como disciplina obrigatória.
- ¹¹ Inicialmente denominada Júlia Kubitschek.
- ¹² Um exemplo que fundamenta esse pensamento é o Ato institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968.
- ¹³ O Art. 3º, § 1º e § 2º, estabelecia que essa matéria devia ser ministrada na forma de Organização Social e Política Brasileira (OSP) nos estabelecimentos de grau médio e como Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) nos estabelecimentos de grau superior.
- ¹⁴ Fundada em 1949, a Escola Superior de Guerra (ESG) desde o seu início esposou o anticomunismo, a partir de 1964 “passou a funcionar como formadora de quadros para a administração do novo regime” (COIMBRA, 2000, p. 19).
- ¹⁵ Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).
- ¹⁶ Art. 1º.
- ¹⁷ Capítulo II.
- ¹⁸ Art. 7º da Lei n. 4.036/2007.
- ¹⁹ No início do mês de setembro de 2011, a Secretaria de Educação, o Secretário Adjunto, alguns subsecretários e assessores diretos pediram exoneração dos cargos, considerando, inclusive, as contradições evidenciadas na falta de celeridade no encaminhamento da PL da Gestão Democrática à Câmara Legislativa (GRACINDO et al., 2012, p. 167).
- ²⁰ Partido Trabalhista Brasileiro.
- ²¹ Art. 22.
- ²² Art. 25.
- ²³ Art. 36.
- ²⁴ Art. 2º.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Ana, E. M. **O princípio da gestão democrática na educação pública**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- BRASIL. **Decreto n. 68.065, de 14 DE Janeiro de 1971**. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.
- _____. **Decreto n. 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- _____. **Decreto n. 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. Brasília, 1969a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- _____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.
- _____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> . Acesso em: 4 jun. 2015
- _____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> . Acesso em: 4 jun. 2015
- COIMBRA, Cecília M. B. Doutrinas da segurança nacional: banalizando a violência. In: **Psicologia em Estudo**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-22, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a02.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- COMPARATO, Fábio K. Compreensão histórica do regime empresarial-militar brasileiro. In: **Cadernos IHU Ideias**. São Leopoldo, RS, ano 12, n. 205, v. 12, 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/205cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 957, de 24 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.tc.df.gov.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- _____. **Lei complementar n. 247, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <<http://saedf.org.br/site/arquivos/legislacao/>>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- _____. **Lei Distrital n. 4.036, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord403607>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- _____. **Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 de fev. 2012. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_4751.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.
- FALCÃO, Gícia de C. M. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal**. 2007, 93 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.
- GRACINDO, Regina V.; MENDONÇA, Erasto F.; ARAÚJO, Adilson C. De A.; COSTA, Vânia, M. Do R. S. A gestão democrática no Distrito Federal: um passo em frente, dois passos atrás? In: CUNHA, C.; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da (Orgs). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Liber Livro, 2012, p.145 – 180.
- LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.
- MENDES, Carolina S. Como os modelos de escolha de dirigentes incidem na gestão escolar? 2012, 185f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF. 2012.
- MENDONÇA, Erasto F. A regra do jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000, 323f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP. 2000.
- _____. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público do Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- SOUZA, Ângelo R de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

As condicionalidades de educação do programa Bolsa Família: proteção social e sucesso escolar

 Mary Kawauchi*
Joaquim José Soares Neto**
Cecília Brito Alves***

Resumo: O presente artigo tem como finalidade refletir sobre a importância do Programa Bolsa Família, bem como da participação da escola na gestão das condicionalidades de educação dessa política pública, como sendo uma possibilidade para promover o sucesso escolar do público beneficiário, além de contribuir para reforçar a rede de proteção social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Para isso, o texto aborda pontos levantados pelo debate acadêmico produzido acerca das condicionalidades de educação do PBF, apresentando alguns resultados que demonstram que essa política vem trazendo contribuições para reduzir as taxas de evasão escolar e para melhorar o desempenho de seus estudantes.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Condicionalidades de Educação. Desigualdades Educacionais e Socioeconômicas. Transferência de Renda.

* Mary Kawauchi é bacharela e licenciada em História, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, e doutoranda no Programa de Pós-Graduação para o Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília – UnB. É indigenista especializada na Fundação Nacional do Índio - Funai. Contato: marykawa10@gmail.com.

** Joaquim José Soares Neto é graduado e mestre pelo Instituto de Física da Universidade de Brasília, doutor pela Aarhus University (Dinamarca) e pós-doutor pelo California Institute of Technology (Caltech), nos Estados Unidos. Professor Titular do Instituto de Física da Universidade de Brasília. Atua no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam/UnB) e no Pólo do Instituto de Física do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, ambos da Universidade de Brasília. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE); e Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). Contato: jjsoaresneto@gmail.com.

*** Cecília Brito Alves é graduada e mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, doutora em Psicologia Educacional pela Universidade de Alberta - Canadá (doutorado financiado pela CAPES), e pós-doutora pela Universidade de Califórnia em Berkeley, 2011-2013 e pela Universidade de Alberta, 2016-2017. Pesquisadora colaboradora e professora credenciada no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília. Psicometrista no Conselho Médico do Canadá, Ottawa/ON. Contato: cecilia.brito.alves@gmail.com.

Nas últimas décadas, diversas políticas têm sido implementadas em vários países para combater a pobreza, com foco nos segmentos mais vulneráveis da população, a exemplo dos programas de transferência condicionada de renda. Em 2011, 18 países na América Latina já haviam implementado programas dessa natureza (CECCHINI; MADARIAGA, 2011).

No Brasil, a principal política pública de transferência de renda é o Programa Bolsa Família (PBF), que foi criado em 2003¹, com a finalidade de atender famílias em situação de pobreza (com renda mensal familiar per capita de até R\$ 170,00) e de extrema pobreza (até R\$ 85,00)².

Essa política está estruturada em três dimensões³:

- I. Transferência direta de renda, para o alívio imediato da pobreza: o dinheiro é enviado diretamente ao responsável familiar, que pode realizar os saques em locais credenciados, por intermédio de um cartão magnético.
- II. Reforço ao exercício de direitos sociais básicos, por meio do cumprimento de condicionalidades, nas áreas de saúde e educação:
 - a. Saúde: crianças menores de sete anos devem cumprir o calendário de vacinas (de acordo com as orientações do Ministério da Saúde) e devem ter o peso e a altura acompanhados, semestralmente; gestantes devem realizar as consultas de pré-natal;
 - b. Educação: beneficiários de seis a 15 anos devem ter frequência escolar mensal mínima de 85%; de 16 e 17 anos, 75%.
- III. Promoção de oportunidades para o desenvolvimento das famílias, com a finalidade de promover a superação do quadro de vulnerabilidades e situação de pobreza.

No mês de dezembro de 2017, 13.828.609 famílias residentes em todos os 5.570 municípios brasileiros, incluindo o Distrito Federal, receberam benefícios transferidos diretamente pelo Governo Federal, com valor médio mensal de R\$ 179,41, por família⁴.

O PBF tem sido, desde sua criação, objeto de muitos debates e também tem gerado um grande número de trabalhos acadêmicos, que buscam pesquisar diversos aspectos dessa política. Como exemplo dessa ressonância no universo acadêmico, foi possível identificar no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁵, por meio de sua ferramenta de buscas, 947 teses e dissertações sobre o PBF, produzidos no período de 2004 a 2017.

Muitos desses trabalhos acadêmicos dedicaram-se a investigar as relações entre o PBF e a educação, buscando analisar se - e o quanto - este programa de transferência de renda poderia contribuir para melhorar o quadro da vida escolar de seus beneficiários. Mesmo não

havendo consenso, vários resultados positivos podem ser observados nesses trabalhos. Alguns destes serão expostos adiante.

Partindo da pesquisa realizada junto à produção acadêmica sobre o PBF, o presente artigo tem como finalidade refletir acerca da importância das condicionalidades do PBF, bem como da participação da escola em sua gestão, como sendo mais uma possibilidade para reforçar a rede de proteção social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, bem como para promover o sucesso escolar desse público.

As condicionalidades de educação do PBF

As condicionalidades do PBF têm a finalidade de contribuir para o rompimento do ciclo intergeracional de pobreza, por meio do reforço ao acesso a serviços básicos de saúde e educação. As condicionalidades são compromissos que devem ser assumidos não só pelas famílias que tenham integrantes com o perfil indicado (beneficiários de até 17 anos de idade e gestantes), como também pelo poder público, cujas instâncias locais – estaduais ou municipais – também participam da gestão das condicionalidades e devem buscar assegurar o acesso das famílias aos referidos serviços.

A gestão das condicionalidades de educação é feita, envolvendo um grande contingente de profissionais, ao longo do território nacional. Inicialmente, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), responsável pela execução do PBF, envia ao Ministério da Educação (MEC) uma relação contendo beneficiários de 6 a 17 anos, cujas informações referentes à frequência escolar deverão ser coletadas. O MEC encaminha essa relação às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e estas, por sua vez, às escolas em que esse público está matriculado. As escolas, então, devem informar, por meio do “Sistema Presença”, gerido pelo MEC, a frequência escolar de seus estudantes beneficiários e, em caso de baixa frequência, buscar identificar as possíveis razões que a ocasionaram. Todas essas informações são consolidadas pelo MEC e encaminhadas ao MDS, para que este gere a folha de pagamento dos benefícios das famílias, considerando o cumprimento ou não das condicionalidades. Toda essa operação se repete cinco vezes ao ano, com vistas a cobrir a quase totalidade do ano letivo⁶.

O PBF teve, em setembro de 2017, o registro individualizado da frequência escolar de mais de 13,4 milhões de beneficiários, sendo que, destes, cerca de 12,8 milhões (95%) cumpriram as condicionalidades⁷.

O debate realizado pela literatura acadêmica acerca da implementação e obrigatoriedade das condicionalidades do PBF traz diferentes posicionamentos. Alguns autores consideram que a obrigatoriedade das

condicionalidades é excessiva ou, ainda, desnecessária, pelo fato de que tanto a educação como a saúde já são consagradas como direitos constitucionais e, portanto, não deveria haver cobrança de contrapartidas (GALVÃO, 2016). Além disso, pelo fato de a Educação Básica, principalmente o Ensino Fundamental, já se encontrar praticamente universalizada no Brasil, as famílias, cientes da importância da educação, já teriam seus filhos matriculados e frequentando a escola, independentemente de serem ou não beneficiários do PBF (FEIJÓ, 2014).

Outros autores discutem, ainda, a efetividade da obrigatoriedade da frequência escolar apenas, uma vez que o PBF não acompanha o desempenho escolar de seus beneficiários nem a qualidade de ensino ofertada pelas respectivas escolas. (KONO, 2016; SOUSA, 2016). Medeiros, Britto e Soares (2007), considerando o custo que a fiscalização das condicionalidades representa, questionam sua validade: "(...) não se sabe ao certo quão necessárias são as condicionalidades, quanto se gasta para controlá-las e o que exatamente se ganha com isso" (p. 14).

Por outro lado, a literatura também tem apresentado diversas razões pelas quais as condicionalidades podem representar uma contribuição para o avanço do atual quadro da educação pública brasileira.

No caso das condicionalidades de educação, foco do presente artigo, é interessante observar que o percentual de frequência escolar obrigatória prevista pelo PBF (85% para beneficiários de seis a 15 anos) é maior do que o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional^B, que é de 75%, demonstrando ser este um aspecto bastante valorizado pelo Programa.

Para Célia Craveiro e Ximenes (2013), a relevância conferida pelo PBF à assiduidade escolar de seus beneficiários, sob o foco das condicionalidades, parte da premissa de que, ao longo das décadas, no Brasil,

(...) as famílias que se encontram em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza têm apresentado maiores dificuldades para que suas crianças, adolescentes e jovens tenham acesso à escola e nela permaneçam até a conclusão da educação básica. (...). O insucesso na trajetória escolar pode acarretar também menor acesso a direitos básicos, acabando por reproduzir o ciclo de pobreza da geração anterior. (p. 110)

Assim sendo, as condicionalidades de educação constituem-se como parte importante para a configuração de uma trajetória escolar que venha a contribuir para o rompimento do ciclo intergeracional de pobreza, na medida em que a assiduidade seria requisito essencial para promover o acesso ao conhecimento escolar, ampliando as possibilidades de acesso a outros direitos e oportunidades sociais.

Francine Xavier (2015), questionando por quais

razões as condicionalidades teriam sido incluídas no PBF, uma vez que as atividades prescritas já seriam parte dos deveres das famílias, chegou à conclusão de que

A resposta é estratégia. A presença da criança na escola assume o caráter de garantia de direitos como objetivo secundário ao aprendizado formal. Sem essa proteção, eles tornam-se expostos a diferentes tipos de riscos e vulnerabilidades. (XAVIER, 2015, p. 23)

Assim, mais do que assegurar a presença em sala de aula como parte dos requisitos essenciais para assegurar o acesso ao conhecimento e ao aprendizado formal, a frequência escolar pode contribuir, ainda, para fortalecer a rede de proteção social que envolve crianças e adolescentes, visando evitar ou mitigar a exposição a diferentes tipos de riscos sociais.

Diversos estudos têm sido realizados com a finalidade de avaliar se o PBF e suas condicionalidades contribuem, de fato, para promover o acesso de beneficiários à educação, sua permanência na escola e seu sucesso escolar. Serão destacados, aqui, resultados de alguns estudos de natureza quantitativa, comparando beneficiários e não beneficiários matriculados na rede pública em todo o país.

Analisando os efeitos do PBF sobre o desempenho médio das escolas brasileiras, a partir de dados do Censo Escolar⁹, da Prova Brasil¹⁰ de 2009 e do acompanhamento da frequência escolar do PBF, Camargo e Pazello (2014) concluíram que o PBF está positivamente associado à redução das taxas de abandono escolar:

As estimativas encontradas apresentam indícios de que uma elevação de um ponto percentual na proporção de alunos beneficiados pelo PBF em uma escola, em média, reduz em 0,012 p.p. a taxa de abandono da escola; de outra forma, se todos os alunos da escola são beneficiários do Programa Bolsa Família, condicional a ter o mesmo perfil socioeconômico de alunos, a taxa de abandono será 1,2 ponto percentual menor do que a de outra onde nenhum aluno recebe bolsa família. (p. 636)

A relevância do resultado encontrado pelos autores deve ser destacada, considerando-se que a taxa de abandono nas escolas, em que o percentual de beneficiários é superior a 75%, era de 5,41%, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2009 (CAMARGO; PAZELLO, 2014).

Em estudo realizado por Guilherme Gonçalves (2015), utilizando dados do Censo Demográfico¹¹ de 2010 e do PBF, foi possível constatar que

(...) o recebimento do Bolsa Família aumentou as chances de as crianças de 7 a 14 anos frequentarem a escola, apesar da baixa variabilidade da variável resposta. Mas, especificamente, para o grupo de crianças que residem em domicílios com

rendimento per capita até R\$ 70,00, o programa aumentou em quatro vezes a chance de essas crianças estarem matriculadas na escola, sendo que esse valor é um pouco menor para o setor urbano (...). Na zona rural, os beneficiários têm quase cinco vezes mais chance de estarem matriculados. (p. 131)

Associações positivas também foram encontradas por Lia Chitolina, Foguel e Menezes-Filho (2016), em estudo realizado acerca dos efeitos do Benefício Variável Vinculado ao Adolescente, conhecido pela sigla BVJ¹². O BVJ foi criado em 2007, com a finalidade de estimular a continuidade nos estudos para beneficiários de 16 e 17 anos.

A criação desse benefício teria provocado, segundo os autores, um impacto positivo sobre a frequência escolar dos beneficiários de 16 e 17 anos - público-alvo do BVJ - em quatro pontos percentuais, sendo que esses efeitos foram ainda maiores sobre a frequência escolar das regiões Nordeste e Sudeste.

Observa-se, portanto, que, para os estudos destacados, o PBF contribui para fomentar o acesso de beneficiários à educação, bem como a permanência destes na escola.

Em relação ao desempenho, os resultados encontrados sugerem reflexões mais complexas e aprofundadas.

Comparando os resultados obtidos por estudantes beneficiários e não beneficiários matriculados nas escolas públicas brasileiras, em 2013, na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹³, Iara Vianna e colaboradores (2015) observaram que

(...) alunos beneficiários do Programa Bolsa Família possuem desempenho inferior, tanto medido pela prova ANA quanto pelo rendimento escolar (beneficiários têm menor taxa de aprovação e maior taxa de reprovação). (p. 175)

Em estudo realizado por Cireno, Silva e Proença (2013), buscando analisar o desempenho na Prova Brasil de 2011, comparando beneficiários e não beneficiários matriculados nas escolas públicas do país, observaram que os primeiros apresentaram, em média, piores resultados, tanto no 5º quanto no 9º ano. Contudo, ao comparar os resultados desses dois anos, os autores destacaram a ocorrência de uma inversão da desvantagem (baixo desempenho e reprovação), demonstrando que o PBF e suas condicionalidades estão associados a efeitos positivos sobre a trajetória escolar de seus beneficiários; ou seja, apesar da desvantagem inicial, os autores observaram que o PBF contribui para ajustar os fluxos dos estudantes entre o 5º e o 9º ano, fazendo com que a diferença entre o desempenho de beneficiários e não beneficiários vá diminuindo, com o decorrer do tempo:

A diferença média da proficiência entre alunos participantes do programa é de 0,63 ponto para o 5º ano e de 0,44 para o 9º

ano, sendo negativa para os alunos do Bolsa Família. Porém, esta diferença cai 0,18 ponto no período, mostrando uma tendência de ajustamento dos alunos do programa ao longo do tempo. O mesmo padrão se mantém para a repetência, em que o grupo dos beneficiários sai de uma desvantagem de mais 3,6% no 5º ano para uma diferença de praticamente zero no 9º ano. (CIRENO; SILVA; PROENÇA, 2013, p. 301)

Resultado semelhante foi apresentado por Craveiro e Ximenes (2013):

Embora, na média nacional dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, os resultados das *taxas de aprovação* sejam piores para os estudantes do PBF, verifica-se que, nos anos finais, o resultado se inverte a favor dos estudantes do PBF nas regiões Norte e Nordeste, inclusive com pouco mais de 3 p.p. de diferença na região Nordeste. Nos *anos finais do ensino fundamental*, os estudantes do PBF das regiões Norte e Nordeste conseguem melhores taxas de aprovação que os demais estudantes da rede pública (...). A partir dos anos finais do ensino fundamental, há uma tendência positiva de aprovação dos estudantes do PBF, que se consolida no ensino médio. (p. 118. Grifos dos autores)

Compreende-se, desse modo, que, no decorrer dos anos, especialmente quando chegam ao Ensino Médio, os estudantes beneficiários, quando comparados aos não beneficiários da rede pública, melhoram progressivamente no desempenho escolar, invertendo o resultado dos anos iniciais, em favor dos primeiros.

Assim, pode-se observar que as condicionalidades vêm contribuindo para incrementar: o acesso do público das condicionalidades à educação básica – pelo crescimento do número de matrículas –; a permanência na escola – pela diminuição das taxas de abandono e evasão escolar –; e o sucesso escolar, pelos resultados do desempenho e aprovação que vão melhorando, conforme aumenta o tempo de exposição ao Programa.

A importância da escola para a consecução dos objetivos das condicionalidades

Do universo de alunos matriculados na rede pública de ensino no Brasil, em 2013, pode-se estimar que cerca de 56% do público de seis a 15 anos são beneficiários do PBF; na faixa de 16 a 17 anos, 60% (VIANNA et al., 2015, p. 156). A magnitude dos números demonstra a importância de as equipes escolares estarem esclarecidas acerca dos objetivos e regras de funcionamento desse programa, considerando o grande contingente de beneficiários matriculados na rede pública de ensino no Brasil.

Um dos aspectos do PBF que vem demandando maior atenção, por parte das equipes escolares, refere-se ao descumprimento das condicionalidades. Quando os estudantes não comparecem às aulas na frequência

estabelecida, o responsável familiar é comunicado do fato, por meio de carta e pelo extrato bancário. A frequência abaixo do mínimo pode dar início à aplicação de efeitos por descumprimento de condicionalidades, que podem vir a interferir no recebimento dos benefícios¹⁴. Parte da literatura acadêmica considera esse processo como sendo a faceta punitiva do PBF, em detrimento da educativa (PINTO, 2016), e que acaba por responsabilizar a própria família por suas vulnerabilidades, transformando o que deveria ser um direito em processo de negação da cidadania (GONÇALVES, 2015).

Contudo, é interessante observar que o PBF considera, conforme expresso na Portaria 251, de 12.12.2012, e em outros documentos (BRASIL, 2013, por exemplo), que o monitoramento do cumprimento de condicionalidades tem a finalidade precípua de identificar vulnerabilidades que “afetam ou impedem o acesso das famílias beneficiárias aos serviços a que têm direito, demandando ações do Poder Público voltadas a seu acompanhamento” (Portaria 251/2012).

Desse modo, o acompanhamento das condicionalidades configura-se como um canal de comunicação com a família, em que o poder público teria uma oportunidade para identificar as que se encontram em situação de vulnerabilidade, bem como avaliar a necessidade de adequar a oferta dos serviços públicos essenciais, para que o acesso a estes seja ampliado e assegurado.

Além disso, algumas vezes, famílias beneficiárias, por diferentes razões, podem não estar cientes de que seus filhos estão se ausentando das aulas e a comunicação do PBF com os responsáveis familiares pode contribuir para que eventuais situações de vulnerabilidade e exposição a riscos sociais possam ser superadas.

Quando as condicionalidades de educação não são cumpridas, a escola tem papel fundamental na busca pela inclusão e garantia de direitos dessa família.

A baixa frequência sinaliza sempre que algum fato está perturbando, desestimulando ou impedindo a ida diária à escola. É preciso identificar a causa para saber como agir, no sentido de evitar que a frequência baixa conduza ao abandono e à evasão escolar. (MEC, 2013)

Para esse registro, o MEC formulou uma “Tabela de motivos de baixa frequência” (MEC, 2013), contendo 71 itens, desdobrados em vários subitens, com os principais motivos que podem causar a ausência do beneficiário às aulas. Alguns desses motivos podem justificar¹⁵ a ausência e não provocar efeitos sobre os benefícios – são fatores que impedem o deslocamento do estudante e que estão fora do alcance de resolução da família (por exemplo, doenças e falta de transporte). Os outros motivos, aqueles que podem provocar efeitos sobre os benefícios (por exemplo, negligência dos pais ou desinteresse do próprio estudante), necessitam ser acompanhados de modo mais

próximo, acionando, se preciso, a rede de proteção social existente na comunidade em que a escola está inserida, tais como as unidades locais da Assistência Social e instâncias como o Conselho Tutelar, dependendo do caso em questão.

Como se pode observar, a participação das equipes escolares na gestão das condicionalidades é de fundamental importância. Acerca deste foco, diversos estudos também têm sido realizados, especialmente os de natureza qualitativa, com a finalidade de levantar o ponto de vista dos professores da rede pública a respeito do PBF e de suas condicionalidades.

Embora não haja consenso acerca da opinião dos docentes, o ponto importante que vários desses trabalhos têm assinalado refere-se à falta de envolvimento ou mesmo o desconhecimento de parte significativa desses profissionais, apontando para a importância de que não só os professores como também o conjunto da equipe escolar sejam envolvidos nos processos relativos às condicionalidades do PBF, com vistas a aprimorar os procedimentos dessa política pública, bem como – e principalmente – obter os resultados esperados (FLORES, 2015; OLIVEIRA, 2014; SANTOS, 2014; SCHEFER, 2014).

Realizando um estudo de caráter etnográfico, em uma escola de Porto Alegre – RS, em que 75% dos matriculados são oriundos de famílias do PBF, Maria Cristina Schefer (2014) identificou que, por diferentes motivações, o corpo docente deixava de comunicar ao MEC, por muitas vezes, os casos de estudantes beneficiários com baixa frequência. Seja qual for a motivação – por conveniência pessoal, por sentimentos paternalistas ou de solidariedade, por exemplo – para a autora, o “abono” dessas faltas pode representar muito mais do que uma atitude assistencialista. No entendimento da autora, esta ação pode ser caracterizada como uma desqualificação, por parte da escola, do comprometimento que a família tem – ou deveria ter – com o processo educativo de seus filhos, como se a escola já descartasse previamente a necessária participação da família nesse processo. Além disso, e principalmente, não comunicar as faltas pode acabar por ocultar a existência de alguma situação de vulnerabilidade que possa estar dificultando a frequência desses estudantes.

Por essa razão, a escola possui papel fundamental – dentre tantos outros que já possui –, na busca de identificar as possíveis causas da não frequência às aulas, uma vez que os beneficiários já se encontram em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Essa identificação seria feita com a finalidade de sanar essas causas, provocando, quando necessário, ações intersetoriais que envolvam a rede de proteção social voltada para a criança e o adolescente. Isto é o que daria sentido ao acompanhamento de condicionalidades e à detecção dos casos de descumprimento, cujos procedimentos poderiam ultrapassar o caráter meramente punitivo, que inflige sanções aos beneficiários.

Outro ponto que pode ser destacado da literatura pesquisada, acerca do ponto de vista de docentes sobre o PBF, é a ideia de que as condicionalidades deveriam estar vinculadas ao desempenho escolar de seus beneficiários – e não só à frequência escolar, conforme apurados em depoimentos de professores coletados pelos trabalhos de Livia Amaral (2015) e Roberta Oliveira (2015).

O estudo realizado por Elianice Castro (2014), utilizando os dados da Prova Brasil de 2011, corroborou resultados semelhantes, expostos por outros trabalhos (CIRENO; SILVA; PROENÇA, 2013; CRAVEIRO; XIMENES, 2013), ao identificar que escolas que possuíam a maior parte de seu corpo discente composta por beneficiários (em média, 89% do total de matriculados) apresentaram desempenho médio de 218 pontos – muito aquém da média brasileira, que foi 243. O estudo observa, porém, que esse grupo de escolas se caracteriza por possuir nível socioeconômico bastante desfavorável, cuja condição de pobreza é evidenciada, ainda, pelo nível de infraestrutura das respectivas escolas, categorizadas, em sua maioria, como sendo elementar e básica, de acordo com escala proposta por Soares Neto e colaboradores (2013a)¹⁶. Assim, as camadas mais pobres da população vêm frequentando as escolas com menores condições materiais de infraestrutura, ressaltando os contextos desiguais de estudo a que se encontram submetidos a população brasileira (SOARES NETO et al., 2013a).

Desse modo,

(...) fica posto que, nas escolas em que o percentual de estudantes PBF é maior e o nível socioeconômico é baixo, há a necessidade de manutenção de programas de transferência de renda, uma vez que o NSE [nível socioeconômico] é a variável que mais explica o desempenho escolar. (CASTRO, 2014, p. 114).

Parâmetros internacionais indicam que, segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2012), estudantes oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos são duas vezes mais propensos a terem baixo desempenho escolar. Além disso, o relatório também aponta que, em média, um em cada cinco jovens abandona a escola antes de completar o Ensino Médio.

Desse modo, é importante ressaltar que, pelo fato de os estudantes beneficiários fazerem parte dos segmentos mais empobrecidos da população brasileira, exigir o desempenho escolar em troca da manutenção dos recursos da transferência de renda pode significar a exclusão de parte significativa deste público – exatamente aquela parte que mais necessitaria estar incluída.

Conforme demonstram os estudos anteriormente mencionados, o maior tempo de participação no PBF vem contribuindo para que os beneficiários consigam obter melhores resultados no desempenho escolar. Portanto, estabelecer critérios de corte no PBF, exigindo-se bom desempenho escolar,

poderia ceifar prematuramente processos de ajuste e crescimento desses estudantes, cujos resultados só poderiam ser colhidos com o decorrer dos anos.

Considerações finais

A conclusão geral do relatório da OCDE (2012) é que promover a educação de crianças que vêm de contextos desfavorecidos é, acima de tudo, uma questão de justiça social e, além disso, tende a contribuir para a formação de sociedades mais democráticas e com economias sustentáveis.

Contudo, quando se trata de educação, certamente não existem fórmulas simples para a resolução de problemas, especialmente quando estes estão vinculados a contextos de pobreza e desigualdade, que são, por sua natureza, “fenômenos complexos e multidimensionais, com forte persistência ao longo da história do país” (Renata BICHIR, 2010, p. 129). As enormes desigualdades educacionais existentes estão associadas a fatores socioeconômicos, como demonstra o estudo realizado por Soares Neto e colaboradores (2013a). Estudantes pertencentes a famílias de níveis socioeconômicos mais baixos frequentam escolas com infraestrutura mais frágeis e apresentam graus de aprendizado inferiores ao de estudantes pertencentes a famílias com níveis socioeconômicos mais altos. Infelizmente, esta desigualdade tem resistido a todos os esforços realizados pelos sucessivos governos brasileiros, nas últimas décadas.

Assim, não se tem a pretensão de propugnar que um único programa de transferência de renda possa vir a resolver as inúmeras questões que desafiam a educação na atualidade. A redução do abandono escolar entre beneficiários do PBF e a universalização da educação são marcos importantes para a história do país, porém esses são apenas alguns passos de uma longa jornada, cujos desafios se renovam a cada dia, sem que anteriores tenham sido resolvidos. Evidentemente, muitas medidas são necessárias, para que um maior avanço ocorra, considerando ações que valorizem os profissionais das equipes escolares e melhorem suas condições de trabalho, fortalecendo, ainda, os espaços de capacitação e reflexão permanentes do corpo docente, na busca de alternativas para a construção de ambientes cada vez mais favoráveis aos processos educativos.

A participação das equipes escolares na gestão das condicionalidades pode ser estratégica, representando a soma de esforços para que mais um passo seja dado, rumo à inclusão social desse segmento populacional. Promover o maior envolvimento das equipes escolares, levando ao conhecimento e reflexão desses profissionais os desafios e as conquistas advindas desse programa, pode contribuir para que preconceitos em relação ao PBF e seus beneficiários sejam vencidos e novos parâmetros de proteção social possam também ser consolidados e elaborados na coletividade do cotidiano escolar. ■

Notas

- ¹ O PBF foi criado pela Medida Provisória nº 132, de 20.10.2003, posteriormente convertido em lei pela Lei nº 10.836, de 09.01.2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17.09.2004.
- ² Valores em vigência, estabelecidos pelo Decreto Nº 8.794, de 29/07/2016.
- ³ https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/simulacao/sum_executivo/pdf/fichadescritiva_12.pdf. Último acesso em 28/01/2018.
- ⁴ Relatórios de Informações Sociais do MDS. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio.php>. Acesso em 28/01/2018.
- ⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possui em seu portal um banco de teses e dissertações (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) defendidas em todo o país. A busca de trabalhos foi feita por meio das palavras “bolsa família” – entre aspas – no dia 28/01/2018. O número informado corresponde ao total apresentado pela busca, sem que tenha sido feito qualquer tratamento metodológico de verificação ou seleção dos trabalhos.
- ⁶ Informações disponíveis em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/gestao-do-programa/condicionalidades>. Acesso em 29/01/2018.
- ⁷ Dados disponíveis em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/dados>. Acesso em 14/01/2018.
- ⁸ Lei Nº 9394, de 20.12.1996.
- ⁹ “O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas] Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país”. (<http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 28.01.2018).
- ¹⁰ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho” (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 26.01.2018).
- ¹¹ Elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- ¹² O BVJ, criado como Benefício Variável Jovem, passou a ser denominado como Benefício Variável Vinculado ao Adolescente, mas BVJ é a sigla que continua sendo utilizada. O BVJ é “(...) uma nova modalidade de benefício do PBF vinculado ao adolescente de 16 e 17 anos. O BVJ é pago às famílias beneficiárias do Programa, por meio do responsável legal pela família, no mesmo cartão das demais modalidades de benefício” (<http://www.mds.gov.br/suas/noticias/saiba-mais-sobre-o-beneficio-variavel-vinculado-ao-adolescente-bv-j-bolsa-familia>. Acesso em 20.01.2018).
- ¹³ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. (<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana> . Acesso em 26.01.2018).
- ¹⁴ O descumprimento de condicionalidades pode gerar, de acordo com a Portaria 251, de 12/12/2012, a aplicação de efeitos sobre os benefícios, de modo gradativo. Inicia-se, no primeiro descumprimento, com uma advertência (que não altera o recebimento do benefício). No segundo, desde que este tenha ocorrido em prazo inferior a 180 dias, contado a partir do primeiro descumprimento, o benefício pode ser bloqueado por um mês (podendo ser sacado junto com o valor do mês subsequente). A partir do terceiro, o benefício pode ser suspenso, por dois meses. Para que ocorra o cancelamento do benefício, há uma normatização complexa, mas o fundamental é que o cancelamento só pode vir a ser efetivado se a família tiver recebido alguma forma de acompanhamento específico para esses casos da assistência social.
- ¹⁵ O registro dos motivos para a baixa frequência é classificado como “justificável” – que não provoca efeito sobre o benefício – e “injustificável” – que provoca. “Para o PBF, são ‘justificáveis’ os motivos que, do ponto de vista social, não estão sob a governabilidade da família, já que se caracterizam como situações imprevisíveis, inusitadas ou externas. Por outro lado, ‘injustificáveis’ são aqueles motivos que, embora graves, estão sob a governabilidade do núcleo familiar, mas necessitam de apoio social e acompanhamento familiar. Estes motivos identificam vulnerabilidades e demandam a intervenção de políticas públicas com o propósito de reverter a circunstância”. (http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Informes/Informe%2074.pdf. Acesso em 27/01/2018).
- ¹⁶ De acordo com esse estudo, as escolas de educação básica do Brasil se encontram distribuídas em escala que considera quatro categorias de infraestrutura, em ordem crescente (elementar, básica, adequada e avançada), de acordo com 24 variáveis que representariam as condições materiais ofertadas aos estudantes brasileiros. As categorias elementar e a básica são as que identificam escolas com infraestruturas mais precárias ou com menos recursos.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Livia M.P.A. **“Um incentivo a mais pra mandar os filhos pra escola”**: apreensões da condicionalidade da educação em famílias beneficiárias do Bolsa Família no Conjunto São Miguel. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BAPTISTA, J.R.D. **Aproveitamento escolar de alunos oriundos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família na rede pública de ensino fundamental de Campos dos Goytacazes**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociologia) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2013.
- BRASIL. **Bolsa Família** – Transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social. Brasília: MDS, 2015. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf. Acesso em 27/01/2018.
- CAMARGO, P.C.; PAZELLO, E.T. **Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras**. Economia Aplicada. São Paulo, v. 18, n. 4, p. 623-640, 2014.
- CASTRO, Elianice S. **Estudo do resultado na Prova Brasil de 2011 das escolas com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- CECCHINI, Simone; MADARIAGA, A. **Conditional Cash Transfer Programmes: The Recent Experience in Latin America and the Caribbean**. Cuadernos de la CEPAL, nº. 95, set./nov., 2011. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1962666>. Acesso em 28/01/2018.
- CHITOLINA, Lia; FOGUEL, M.N.; MENEZES-FILHO, N.A. The impact of the expansion of the Bolsa Familia Program on the time allocation of youths and their parents. In: **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, p. 183-202, abr./jun., 2016.
- CIRENO, F.; SILVA, J.; PROENÇA, R.P. Condicionalidades, desempenho e percurso escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, T.; NERI, M.C. (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, Ipea, 2013.
- CRAVEIRO, Célia B.A.; XIMENES, D.A. Dez anos do Programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da Educação Básica no Brasil. In: CAMPELLO, T.; NERI, M.C. (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, Ipea, 2013.
- FEIJÓ, Ana Paula S. **Programa Bolsa Família: relação entre frequência escolar e saída da pobreza a partir da visão de beneficiárias residentes na Região Sul de Campinas (SP)**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.
- FLORES, Daniela F. **“A gente não tem noção”**: pontos de vista de professores de uma escola pública de Campinas (SP) em relação ao Programa Bolsa Família. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.
- GALVÃO, Adilma P. **O Programa Bolsa Família: um estudo sobre os efeitos do descumprimento das condicionalidades em Presidente Dutra-BA**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Política Social) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2016.
- GONCALVES, Aline C. **A influência do Programa Bolsa Família na educação escolarizada** - olhares e vivências. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.
- GONÇALVES, Guilherme Q. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre indicadores educacionais dos jovens brasileiros**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

- HATTIE, J. A. **Teachers make a difference**: What is the research evidence? Paper prepared for the 2003 Australian Council for Educational Research. Nouvelle Zélande: University of Auckland, 2003.
- HATTIE, J. A. **Visible learning**. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.
- KONO, Claudia P.R. **Programa Bolsa Família e rendimento escolar**: uma análise do desempenho dos bolsistas nas escolas de Ensino Médio da Zona Oeste de Boa Vista (2012-2014). 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.
- MEC. **Tabela de Motivos de Baixa Frequência** – 2013. Disponível em: <http://static.mec.gov.br/presenca/attachments/final/motivos.pdf>. Acesso em 28/01/2018.
- MEDEIROS, M.; BRITTO, T.; SOARES, F. **Transferência de Renda no Brasil**. Novos Estudos, [s.l.], n. 79, p. 5-21, nov., 2007.
- OECD. **Equity and Quality in Education**: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing, Paris, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OLIVEIRA, B.R. **A implementação dos programas Bolsa-Família e Oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional**: uma análise a partir dos agentes públicos de base. 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- OLIVEIRA, Roberta R. **As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família**: percepções da comunidade escolar em um município de pequeno porte. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- PINTO, Patrícia da S. **Representações da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família** – um estudo a respeito da função da educação para os adolescentes e famílias bolsistas. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- PIRES, A. **Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?** Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 21, n. 80. P. 513-532, jul./set., 2013.
- PIRES, A.; DIAS, Tainah B. **A exigência de frequência escolar segundo beneficiárias do Programa Bolsa Família**. Roteiro. Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 185-198, jan./jun., 2014.
- SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement**. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.
- SANTOS, Cinthya C.G. **Transferência de Renda e Educação**: uma análise da contrapartida educacional do Programa Bolsa Família e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- SCHEFER, Maria C. **Relações periféricas na escola**: incumbências e sucumbências do Programa Bolsa Família. Educação Unisinos. São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 150-156, maio/ago., 2014.
- SOARES NETO, J.J.; JESUS, G.R.; KARINO, C.A.; ANDRADE, D.F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. In: **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n.54, p. 78-99, jan./abr., 2013a.
- _____. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 64, n.3, p. 377-392, jul./set., 2013b.
- SOUSA, Marcus S. **Entre o elaborar e o implementar de uma política pública de combate à pobreza**: limites do Programa Bolsa Família no Combate ao Trabalho Infantil. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- VIANA, Iara A.V.; CIRENO, F.; ALVES, Cecília B.; SOARES NETO, J.J. O PNE e o Bolsa Família. In: RONCA, A.C.C.; ALVES, L.R. (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: Educar para a Equidade. São Paulo: Fundação Santillana, v. 1, p. 151-177, 2015.

XAVIER, Francine P.G. **Condicionalidades do Programa Bolsa Família Relativas à Educação Vistas por Beneficiários**. 2015. 30 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

Legislação consultada sobre o PBF

BRASIL. Lei Nº 10.836, de 09/01/2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm. Acesso em 20/01/2018.

_____. Decreto Nº 5.209 de 17/09/2004 - Regulamenta a Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm. Acesso em 20/01/2018.

_____. Portaria Nº 555 de 11/11/2005 – Estabelece normas e procedimentos para a gestão de benefícios do Programa Bolsa Família. Disponível em: http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/206101. Acesso em 20/01/2018.

_____. Portaria Nº 341 de 07/10/2008 – Dispõe sobre procedimentos operacionais necessários ao ingresso de famílias no PBF. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=208362>. Acesso em 20/01/2018.

_____. Portaria 251 de 12/12/2012 – Regulamenta a gestão das condicionalidades do PBF, revoga a Portaria 321/2008 e dá outras providências. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/_doc/portarias/2012/Portaria%20no%20251%2012%20de%20dezembro%20de%202012.pdf. Acesso em 20/01/2018.

_____. Decreto Nº 8.794, de 29/06/2016 - Altera o Decreto Nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e o Decreto Nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8794.htm. Acesso em 20/01/2018.

■ Breve histórico do modelo de Gestão para Resultados do Governo de Brasília implantado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



*Claudia Garcia de Oliveira Barreto**
*Valéria Cristina de Castro Gabriel***

Resumo: Busca-se, neste artigo, apresentar de forma bastante sucinta o histórico da implantação, do monitoramento e da implementação da estratégia de gestão adotada pelo Governo do Distrito Federal, a qual utiliza a metodologia Balanced Scorecard adaptada para o setor público e os demais instrumentos relacionados ao modelo Gestão para Resultados. Inicialmente são apresentadas as etapas da implantação desse modelo de gestão em nível macro e, portanto, abrange as ações desenvolvidas pelo Governo do Distrito Federal que, similarmente ao sucedido nos estados de Pernambuco e de Minas Gerais, foram delegadas à Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal. Passa-se, posteriormente, ao relato de algumas ações destinadas à implantação, ao monitoramento e à implementação desse modelo de gestão na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Finalmente, é apresentado um exemplo prático desse modelo de gestão por meio do detalhamento do planejamento, da execução e do monitoramento de um projeto estratégico pertencente ao Programa de Governo Educa Mais Brasília, cuja competência é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação.

Palavras-chave: Gestão para Resultados. Estratégia. Políticas Públicas Educacionais.

* *Claudia Garcia de Oliveira Barreto é graduada em Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1998), especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2003). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: claudia.barreto@se.df.gov.br.*

** *Valéria Cristina de Castro Gabriel é graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (1996), especialista em Educação a Distância: Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Paraná (2016). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: valeria.gabriel@se.df.gov.br..*

Introdução

O Governo de Brasília, em busca de estratégias de gestão destinadas a aumentar a eficácia das políticas públicas, adotou o modelo de Gestão para Resultados (GpR) adequado ao setor público e à sua organização administrativa verticalizada, com vistas à realização de um minucioso planejamento associado a um sistemático monitoramento, observados o alinhamento e a sinergia entre os órgãos, em prol da consubstancialização de suas políticas públicas.

Com base nesse modelo de gestão, portanto, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) vem, desde 2015, implantando e implementando ações referentes a planejamento, implantação, implementação e monitoramento de programas e projetos relativos à gestão das políticas públicas educacionais no âmbito do Distrito Federal.

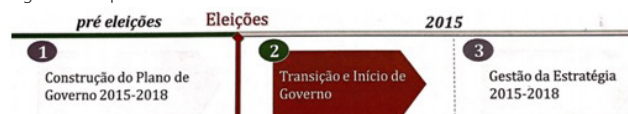
Neste sentido, o presente artigo é iniciado com a apresentação de um breve relato sobre a implantação do modelo de Gestão para Resultados (GpR) adotado pelo Governo de Brasília. Posteriormente são apresentadas algumas ações essenciais à implantação e à implementação desse modelo de gestão desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Finalmente, é detalhada a utilização de algumas ferramentas do modelo GpR relacionadas ao planejamento, à implantação e ao monitoramento do projeto estratégico Toda Criança na Escola.

Modelo de Gestão para Resultados (GpR) adotado pelo Governo de Brasília

Com o propósito de aumentar a eficácia das políticas públicas, o Governo de Brasília adotou uma estratégia de gestão que teve seu introito ainda no período pré-eleitoral, com o advento da construção do *Plano de Governo 2015-2018*, consoante pode ser observado na Figura 1, que apresenta as etapas da Gestão de Riscos desde a construção do Plano de Governo 2015-2018.

Ao se detalhar a Figura 1, observa-se que a Fase I da Gestão de Riscos do Governo deu-se, portanto, com a construção do *Plano de Governo 2015-2018*, cujos principais produtos foram: análise das realizações da gestão 2011-2014; revisão/confirmação da visão de futuro para o Estado; e definição das principais linhas de ações como proposta de Governo. Enquanto a Fase II correspondeu ao período de transição e início de Governo e teve como foco: diagnósticos relacionados à

Figura 1. Etapas da Gestão de Riscos



Fonte: Extraído do Modelo de Gestão de Riscos. Transição GDF Fase II. Jan. 2015

situação presente dos principais órgãos do GDF; definição da macroestrutura do Governo; mapeamento e a implantação do modelo de Gestão da Estratégia do Governo para os primeiros 120 dias da gestão; e definição das prioridades e do desenho do modelo de gestão da Agenda Positiva para esse período. Por fim, a Fase III, relativa à Gestão da Estratégia 2015-2018, vem sendo desenvolvida ao longo desse período com o propósito de, dentre outras ações, executar o Planejamento Estratégico / Plano Plurianual (PPA) dos quatro anos de gestão e, para tanto, vem utilizando o modelo de Gestão para Resultados (GpR).

Dentre as ações iniciais da Fase III, foi realizada a contratualização de resultados por parte dos gestores das Pastas que compõem o Governo, de modo a especificar as contribuições de cada uma delas. Nesse momento também foram implantados o Modelo de Acompanhamento e Gestão; o Modelo de Governança Colaborativa; e o Plano de Comunicação.

Conforme descrito, o Governo concebeu sua estratégia de gestão voltada a reconhecer, mapear e diagnosticar a situação daquele momento, de modo a viabilizar a adoção de mecanismos e a escolha consciente de caminhos viáveis à consubstancialização do incremento da eficácia de suas políticas públicas. Nessa perspectiva, a concepção de estratégia adotada para o alcance dos objetivos foi aquela que a considera um conjunto integrado de escolhas destinadas a posicionar a organização em vista do alcance de determinados resultados no longo prazo.

Por conseguinte, conforme pode ser observado na Figura 2, a estratégia define um posicionamento único da instituição equivalente à situação atual (Ponto A) de modo a viabilizar a indicação e o estabelecimento de processos e rotinas destinados ao alcance de resultados correspondentes a uma situação futura (Ponto B).

Em prol da consolidação da GpR, foi adotada a metodologia *Balanced Scorecard* (BSC) que, consoante Kaplan e Norton (1997), é basicamente um mecanismo para a implementação da estratégia, não para sua formulação, visto que é um instrumento valioso para a tradução dessa estratégia em objetivos, medidas e metas específicas,

sobretudo, considerando que toda medida escolhida deve ser um elemento dentro de uma cadeia de relações de causa e efeito e, portanto, há que se comunicar o significado da estratégia da instituição a todos os seus níveis: estratégico, tático e operacional. Assim, as relações devem ser expressas por uma sequência de afirmativas do tipo “se-então”, de forma a explicar as

Figura 2. Estratégia para o alcance de resultados



Fonte: Jan Rivkin, “Where do great strategies come from?” Harvard Business School Faculty Seminar Series Lecture

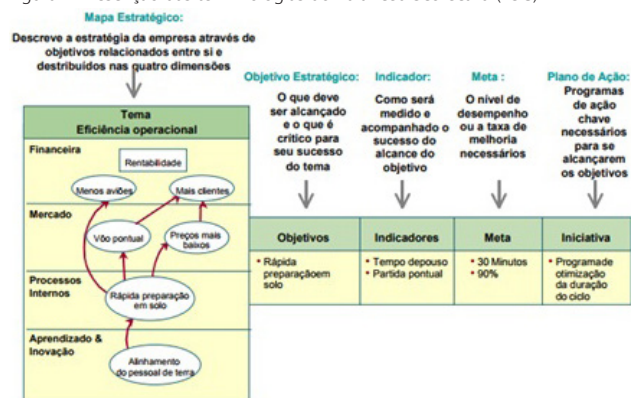
relações entre os objetivos para que possam ser gerenciadas e validadas.

Para Olve, Roy e Wetter (2001), o BSC inclui medidas de vários aspectos e condições que são importantes para a gestão; contudo, essas medidas, em si mesmas, não são o que interessa, visto que o fato de apenas se colocar algumas medidas no papel não resultará em um *balanced scorecard*, pois a sua essência é o processo de discussão relativo às medidas – antes, durante e depois.

Ainda sobre o BSC, segundo David Kallás (2005), esta é uma sigla que, traduzida para o português, significa Indicadores Balanceados de Desempenho e se refere a uma metodologia voltada à gestão estratégica que, a partir de uma visão integrada e balanceada, permite descrever a estratégia de forma clara, por meio de objetivos estratégicos em quatro perspectivas (financeira, mercadológica, processos internos, e aprendizado e inovação) relacionados entre si, mediante uma relação de causa e efeito, de modo a promover o alinhamento dos objetivos estratégicos com os indicadores de desempenho, as metas e os planos de ação, com vistas a possibilitar o gerenciamento da estratégia de forma integrada e a garantir que os esforços da organização sejam direcionados à estratégia. Portanto, consoante pode ser observado na Figura 3, Kallás apresenta as seguintes terminologias relativas ao BSC: Mapa Estratégico, cujos objetivos devem estar relacionados entre si e ser distribuídos em quatro dimensões; Objetivo Estratégico, que representa as perspectivas da instituição; Indicadores, destinados ao acompanhamento com vistas ao alcance do objetivo; Metas, relacionadas ao nível de desempenho ou à taxa de melhoria necessários; e Plano de Ação, que são os programas de ação necessários à consecução dos objetivos.

O BSC apresenta ampla aplicabilidade, uma vez que seus princípios podem ser utilizados em variados tipos de atividade e permitem a realização de controle eficiente em prol da melhoria contínua. Não obstante, para que os resultados sejam amplamente aproveitados, a

Figura 3. Descrição das terminologias do Balanced Scorecard (BSC)



Fonte: Extraído de O que é o Balanced Scorecard, David Kallás. Symnetics. 2005

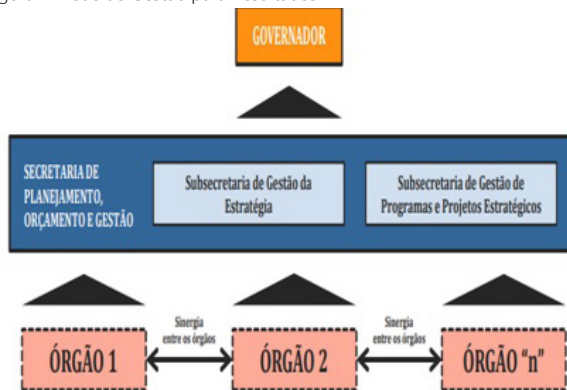
aplicação do BSC deve contar com a participação e o comprometimento de todas as instâncias envolvidas. Ressalta-se que, nas organizações administrativas verticalizadas, a iniciativa de definir a estratégia deve originar-se no nível mais alto da organização e, após o estabelecimento das estratégias de longo prazo, comunicadas aos níveis hierarquicamente inferiores de modo a abarcar todas as instituições e suas respectivas unidades orgânicas.

Cumprir esclarecer que, no caso específico do Governo de Brasília, foi empregada a metodologia *Balanced Scorecard* adaptada para o setor público e, do mesmo modo como foi realizado nos estados de Pernambuco e de Minas Gerais, a implantação, o monitoramento e a implementação da estratégia junto aos demais órgãos do Governo, por meio da Rede de Gestão para Resultados, ficou sob a responsabilidade do órgão de planejamento do Governo, o qual no Distrito Federal corresponde à Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão (SEPLAG), conforme pode ser verificado na Figura 4.

Como pode ser também observado na Figura 4, apesar da organização verticalizada, não há relação hierárquica entre as Secretarias de Estado e os órgãos equiparados do Governo do Distrito Federal. Contudo, importante destacar a imprescindibilidade da sinergia entre todas as instâncias governamentais para que sejam alcançados os objetivos estratégicos do governo.

Para consubstancialização dessa Rede de Gestão, foi instituído o então Sistema de Monitoramento e Gestão, atual Gestão-DF, que é um sistema integrado de monitoramento e gestão do Distrito Federal no qual são reunidos os indicadores; os acordos de resultados; o calendário de entregas estratégicas; o detalhamento dos projetos estratégicos e, ainda, o *Portal da Estratégia*, que é um canal de comunicação. Por conseguinte, desde janeiro de 2015, o Gestão-DF vem sendo utilizado para o mapeamento das ações; sendo que, a partir de 2016, foi iniciada a fase de controle dos projetos estratégicos e, em

Figura 4. Rede de Gestão para Resultados



Fonte: Extraído do Programa de Capacitação em Gestão da Estratégia, set. 2015 (Com adaptações)

2017, passou a ser efetuado também o acompanhamento dos indicadores do governo.

A organização dessa ferramenta de gestão deu-se de maneira gráfica e intuitiva com finalidade gerencial de fácil visualização das ações estratégicas, as quais se encontram atreladas aos seus responsáveis, aos prazos para sua execução, ao *status* e, sobretudo, possibilita o rápido acesso a relatório gerencial com lista de resultados. Essa ferramenta, por conseguinte, é capaz de auxiliar tanto o Governador quanto os gestores dos órgãos na definição dos caminhos a percorrer, na priorização de suas ações e, especialmente, disponibiliza informações suficientes para a tomada de decisão de forma consciente.

No que se refere à logística para o funcionamento da rede de Gestão para Resultados no Governo de Brasília, conforme pode ser visualizado na Figura 5, a SEPLAG atua como o ponto focal dessa rede e, para tanto, em linhas gerais, é responsável por alinhar a metodologia; capacitar os Assessores de Gestão Estratégica e Projetos (AGEPs); acompanhar os resultados; promover reuniões e formações; e, principalmente, viabilizar o alinhamento e a sinergia entre as Secretarias.

Há que se esclarecer que, dentre as ações destinadas à implantação da metodologia, houve o direcionamento do Governo para que fosse efetivada a reestruturação das Secretarias de Estado de modo a contemplar as especificidades inerentes a essa reorganização da gestão que, como grande diferencial, contou com a criação da Assessoria de Gestão Estratégica e Projetos, cuja competência é o monitoramento e o acompanhamento da execução da estratégia, dos programas e dos projetos estratégicos de Governo que competem ao seu respectivo órgão e também cabe a esse assessor a interface junto à SEPLAG. Consequentemente, as atribuições dos Assessores de Gestão Estratégica e Projetos (AGEPs) são o monitoramento e o acompanhamento dos programas e projetos estratégicos de sua respectiva Secretaria e o compartilhamento dessas informações junto à SEPLAG,

por meio do sistema de monitoramento *on-line* e do preparo de relatórios e informações destinados a subsidiar os gestores de seus respectivos órgãos.

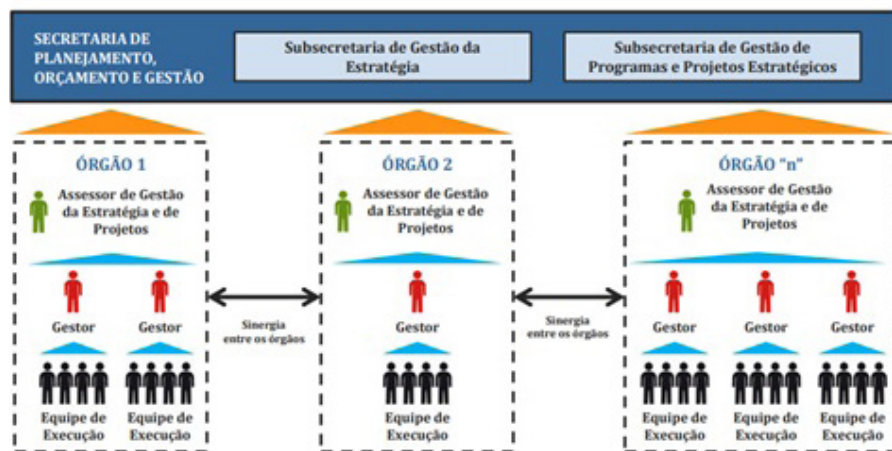
Nessa configuração, os AGEPs são, portanto, assessores que apoiam a implementação da estratégia no âmbito dos respectivos órgãos e informam à SEPLAG sobre o andamento das ações previstas e, para tanto, são os responsáveis pela coleta de informações junto aos gestores e às equipes técnicas e pela elaboração de relatórios destinados ao compartilhamento das informações e à busca de soluções, dentre diversas outras ações imprescindíveis à gestão dos respectivos órgãos. Para facilitar ainda mais a comunicação entre as Secretarias e a SEPLAG, dentre os AGEPs de cada órgão, foi indicado um para ser o ponto focal de articulação.

Ressalta-se que os AGEPs participaram de oficinas e cursos teóricos e práticos relativos à Gestão da Estratégia / Rede de Gestão para Resultados do Distrito Federal com a finalidade de formação para atuação no âmbito do acompanhamento da gestão e da execução dos programas e projetos estratégicos nas respectivas Secretarias. Nesse contexto, essas formações foram de suma relevância para o preparo dos AGEPs e dos demais atores diretamente envolvidos nesse processo com vistas à condução e ao acompanhamento das ações que contribuem direta e fortemente para a identificação dos resultados, dos gargalos dos processos críticos e, sobretudo, para o alcance dos objetivos previstos no mapa estratégico. Mais detalhadamente, as fases da capacitação dos AGEPs foram desenvolvidas conforme a configuração apresentada na Figura 6.

Retomando as ações de gestão, no início de 2015, foram definidos os papéis e as responsabilidades de cada órgão que compõe o Governo de modo a contribuir para o desenvolvimento dos programas e projetos estratégicos do Governo de Brasília. Desse modo, foi concebido o modelo de gestão do Governo voltado a orientar a gestão da estratégia por meio da definição

de metas e resultados a serem alcançados inicialmente em três períodos: nos primeiros 120 dias; no ano de 2015; e no período compreendido entre 2016 e 2019, conforme pode ser observado na Figura 7. Importante destacar, inclusive, que o Plano Plurianual (PPA) para o período 2016-2019 foi construído com base em todo o planejamento estratégico do Governo, de modo a garantir o alinhamento das ações e a adequação da previsão orçamentária para sua execução.

Figura 5. Rede de Gestão para Resultados – Alinhamento e Sinergia entre os Órgãos



Fonte: Extraído do Programa de Capacitação em Gestão da Estratégia, set. 2015

Como consequência do desdobramento das ações iniciais da Gestão da Estratégia, foram definidos os papéis e as responsabilidades de cada órgão de modo a contribuir para o desenvolvimento dos programas e projetos estratégicos do Governo. Assim como, em ação conjunta, os dirigentes do Governo planejaram a estratégia e elaboraram um Mapa Estratégico de Governo, no qual foram estabelecidos objetivos a serem alcançados por meio de 12 programas compostos por diversos projetos estratégicos, cuja denominação passou a ser Carteira de Programas e Projetos Estratégicos, conforme apresentado na Figura 8.

Essa Carteira de Programas e Projetos Estratégicos consiste no esforço a ser realizado na consecução dos objetivos estabelecidos no Mapa Estratégico (Figuras 10 e 11). Por conseguinte, os 12 programas apresentados refletem as competências e as contribuições das diversas instâncias do Governo para compor o Mapa Estratégico fixado para o período de 2016 a 2019.

Isto posto, há que se reforçar que programa consiste em um agrupamento de projetos estratégicos voltados a uma agenda de determinada área temática de Governo, enquanto que projeto é um esforço específico e temporário, com início e fim determinados, empreendido no sentido do desenvolvimento de produtos, serviços ou resultados em prol do alcance dos objetivos estratégicos de Governo.

Nesse sentido, em razão dos três anos decorridos, como era de se esperar, essa Carteira de Programas e Projetos Estratégicos manteve seus 12 programas; contudo, em razão das especificidades e necessidades ao longo de sua execução, no período de 2015 a 2017, o quantitativo de projetos estratégicos vinculados aos programas passou de 218 para 380 projetos, conforme pode ser observado na Figura 9.

Ao longo da gestão do Governo, o desenvolvimento desses programas e a execução dos respectivos projetos estratégicos vêm sendo regularmente monitorados com o propósito de avaliar o cumprimento das metas assumidas e, quando detectada alguma condição específica, efetuar correções nos projetos e nas metas, com vistas à obtenção dos resultados previstos. Ao final de cada ano, é feito o balanço dessas ações e estabelecidos projetos e indicadores voltados ao alcance dos Objetivos Estratégicos do Governo de modo a conceber o Acordo de Resultados daquele ano.

Figura 6. Programa de Capacitação em Gestão para Estratégia



Fonte: Extraído do Programa de Capacitação em Gestão da Estratégia, set. 2015

Figura 7. Construção da Estratégia de Governo – Governo de Brasília (2015)
O NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESTRATÉGIA DO GOVERNO DE BRASÍLIA



Fonte: Extraído do Programa de Capacitação em Gestão da Estratégia, nov. 2015

Figura 8. Carteira de Programas e Projetos Estratégicos Governo de Brasília (2015)



Fonte: Extraído do Programa de Capacitação em Gestão da Estratégia, set. 2015

Figura 9. Carteira de Programas e Projetos Estratégicos – Governo de Brasília (2017)



Fonte: Extraído de <http://www.seplag.df.gov.br/gestao-estrategica/estrategia-da-seplag.html> dez, 2017.

Para composição do referido Acordo de Resultados são eleitos projetos estratégicos para os quais os dirigentes assumem o compromisso de realizar etapas pré-acordadas. Essas etapas são chamadas de entregas e compõem parte do documento subscrito pelos dirigentes dos órgãos e pelo Governador do Distrito Federal. Nesse acordo, consoante pode ser encontrado no próprio *site* da SEPLAG, são pactuadas metas para indicadores que devem ser analisados regularmente com o objetivo de averiguar a qualidade dos serviços prestados e a eventual necessidade de planos de ação de melhorias. Pelo exposto, a própria SEPLAG conceitua o Acordo de Resultados como sendo o *documento no qual os Secretários de Estado e dirigentes de entidades governamentais se comprometem a atingir determinadas metas para a melhoria dos serviços públicos, por meio de projetos e o acompanhamento de indicadores de desempenho durante cada ano, sendo que esses projetos e indicadores visam ao alcance dos objetivos estratégicos do governo, os quais compõem o mapa estratégico fixado para o período de 2016 a 2019 e cuja visão é Orgulho de Viver em Brasília.*

Resumidamente, conforme pode ser visualizado na Figura 10, o primeiro ano de gestão contou com o desdobramento da estratégia por meio da organização do Mapa Estratégico, cujo monitoramento deu-se com base nas informações atualizadas permanentemente pelos órgãos junto aos instrumentos de acompanhamento desenvolvido a partir do mapeamento de Programas e Projetos Estratégicos, inclusive no Painel de Contribuição, para então, por meio da análise apurada das informações prestadas, estabelecer o Acordo de Resultado firmado para o ano seguinte entre o Governador e o Dirigente da Pasta, com a interveniência da SEPLAG.

Por fim, conforme anteriormente apresentado, a ferramenta utilizada para mapear as ações e controlar os projetos estratégicos e indicadores do governo foi o *Gestão-DF*, que é um sistema integrado de monitoramento e gestão no qual são reunidos os indicadores;

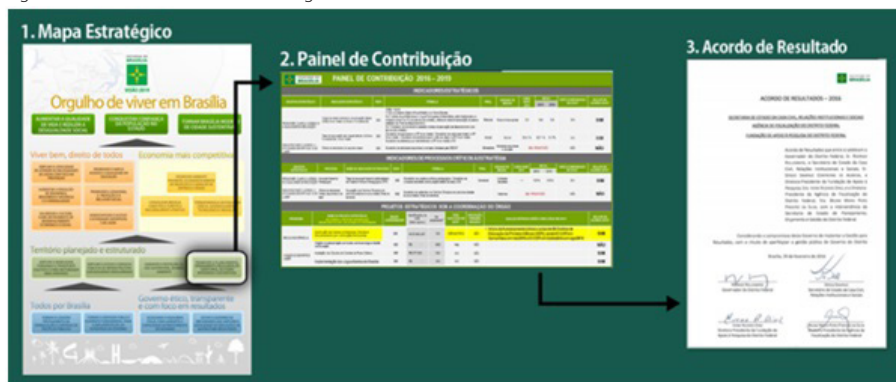
os acordos de resultados; o calendário de entregas estratégicas; o detalhamento dos projetos estratégicos e o portal da estratégia, sendo este um canal de comunicação do Governo. Conforme dados presentes nesse portal, o ano de 2017 findou com o envolvimento de 60 gestores responsáveis pela alimentação do sistema e pelo acompanhamento das temáticas relacionadas às suas Secretarias e às Empresas Públicas monitoradas pelo sistema.

Modelo de Gestão para Resultados do Governo de Brasília – Implantação e Implementação na Secretaria de Estado de Educação

Com a implantação do modelo Gestão para Resultado (GpR), ainda no início do Governo, e a partir das orientações para a reorganização estrutural de todos os órgãos a fim de contemplar as características necessárias à consubstancialização dessa estratégia de gestão, a Secretaria de Estado de Educação promoveu sua reestruturação orgânica de modo a, dentre outras ações, instituir a Assessoria de Gestão Estratégica e Projetos, composta por Assessores de Gestão Estratégica e Projetos (AGEPs), figura imprescindível para a nova modelagem de gestão adotada pelo Governo. Nos primeiros meses de 2015, após a criação dessa Assessoria, dentre os AGEPs, foi indicado um assessor como ponto focal para ser o articulador direto junto à SEPLAG e o multiplicador das formações e das informações junto aos demais AGEPs na Secretaria. A SEEDF, assim como as demais Secretarias, participou das formações relativas ao novo modelo de gestão em fase de implantação. Ainda no início de 2015, foram realizadas duas capacitações direcionadas aos Gestores das Pastas (Secretários, Secretários Adjunto e Subsecretários) e diversas outras direcionadas aos AGEPs, sobretudo, aos pontos focais, consoante disposto na Figura 6. A partir do ano de 2016, foram mantidos esses encontros; contudo, suas características passaram a ser menos de formação e mais de alinhamento estratégico.

O ano de 2015 foi, portanto, marcado por inúmeras formações e desafios. Afinal, mapear, organizar, executar, manter e acompanhar o planejamento estratégico, por natureza, demanda um grande envolvimento das unidades orgânicas de toda Secretaria. E, com a implantação do então Sistema de Monitoramento e Gestão, atual *Gestão-DF*, a Secretaria de Estado de Educação necessitou

Figura 10. Desdobramento da Estratégia



Fonte: Extraído de <http://www.seplag.df.gov.br/gestao-estrategica/estrategia-da-seplag.html> dez, 2017

reorganizar-se de modo a atender às proposições do modelo de gestão implantado pelo Governo.

Vale lembrar que, culturalmente, planejar costuma ser uma atividade açambarcada pelas inúmeras demandas do dia a dia das instituições públicas. Isso porque, as organizações tendem a perder-se no constate “apagar fogo” e, conseqüentemente, buscam justificar o adiamento de ações imprescindíveis para o bom funcionamento da administração pública, dentre elas, o planejamento. Além disso, a experiência mostra que, para alguns setores, é difícil encontrar relação entre o trabalho realizado e os objetivos organizacionais, especialmente, quando estes objetivos são definidos de forma mais precisa, detalhada e com prazo para sua execução. No entanto, a quebra desse ciclo torna-se indispensável à consubstancialização das políticas públicas.

Posto esse desafio, o Governo de Brasília implantou o modelo de Gestão para Resultados (GpR) a fim de alcançar melhorias na gestão. Dessa forma, assim como as demais Secretarias de Estado, a Secretaria

de Estado de Educação passou a desenvolver suas atividades em consonância com o modelo GpR e, conforme a necessidade, articuladamente às demais unidades da administração direta, indireta e fundacional do Governo, de modo a promover condições de alcance do objetivo estratégico da Educação presente no Mapa Estratégico do Governo, consoante o apresentado na Figura 11.

Nesse momento, cumpre destacar que, conforme pode ser observado no Mapa Estratégico do Governo, o Objetivo Estratégico relacionado à Secretaria de Estado de Educação “promover o amplo acesso e a qualidade da educação” encontra-se presente no grupo temático Viver bem, direito de todos.

Nos 120 primeiros dias de Governo, momento em que foi implantado o modelo de Gestão de Riscos e construído o Mapa Estratégico do Governo, foi paralelamente iniciada a utilização da ferramenta de monitoramento e acompanhamento por meio da implantação do então Sistema de Monitoramento e Gestão.

Figura 11. Mapa Estratégico do Governo – Objetivo Estratégico da Educação



Fonte: Extraído de <http://www.seplag.df.gov.br/gestao-estrategica/estrategia-da-seplag.html> dez, 2017.

Figura 12. Sistema de Monitoramento e Gestão – Gestão de Riscos

Ação Concluída	Área Temática	Órgão Gestor	Programa	Status
NÃO	Educação	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF	INFRAESTRUTURA ESCOLAR	[Ícone de risco]
NÃO	Educação	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF	APRENDER MAIS	[Ícone de risco]
NÃO	Educação	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF	VALORIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO QUADRO DE PROFISSIONAIS E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	[Ícone de risco]
NÃO	Educação	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF	MODELO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	[Ícone de risco]

Fonte: Extraído de <http://www.gestao.df.gov.br/dez>, 2017

Quando à alimentação desse sistema, conforme pode ser observado na Figura 12, cuja imagem refere-se à aba Gestão de Riscos na área de Educação, os riscos mapeados no período de transição do Governo para acompanhamento foram divididos em quatro grandes áreas: Infraestrutura escolar; Aprender Mais; Valorização, qualificação e adequação do quadro de profissionais e trabalhadores da educação; e Modelo de gestão e avaliação de desempenho.

A partir desse mapeamento por áreas de risco, foram elencadas inúmeras entregas destinadas a solucionar os problemas detectados e evitar possíveis comprometimentos futuros. Esse sistema de monitoramento, portanto, tem como objetivo o acompanhamento permanente das ações desenvolvidas e dispõe, inclusive, de sinalização por cores destinada a demonstrar o *status* da ação e alertar, tanto a própria Secretaria quanto à SEPLAG, acerca da situação daquele determinado risco.

Cumprir salientar, conforme pode ser visualizado na Figura 13, que a construção de cada um dos programas do Governo atendeu aos requisitos determinados pelo modelo de gestão definido pelo próprio Governo, no qual se estabeleceu que todo programa apresentasse seu objetivo específico e os projetos estratégicos necessários para a efetivação do respectivo programa.

Rememora-se que a construção da Carteira de Programas e Projetos Estratégicos (Figuras 8 e 9) deu-se simultaneamente à construção do Mapa Estratégico do Governo (Figura 11) o qual é subdividido por temáticas das políticas públicas. Desse modo, o objetivo estratégico relacionado à temática da educação “promover o amplo acesso e a qualidade da educação” foi desenvolvido como o programa Educa Mais Brasília, detalhado a seguir na Figura 14.

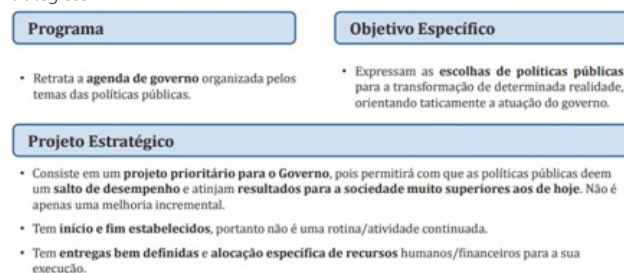
O programa Educa Mais Brasília tem como objetivo geral “proporcionar uma educação pública democrática e de qualidade, voltada à formação integral do ser humano, com a garantia da universalização do acesso à escola e da permanência, com êxito, no processo de ensino-aprendizagem; e assegurar a valorização dos profissionais da educação”.

Conforme pode ser observado na Figura 14, esse programa foi constituído com base em três objetivos específicos:

- **Ampliação da Cobertura:** ampliar significativamente o atendimento educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, prioritariamente, na Educação Infantil (0-5 anos), de modo a promover um ambiente escolar com infraestrutura favorável ao ensino e às aprendizagens;
- **Qualidade do Ensino:** democratizar o acesso à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e assegurar a permanência, com êxito, dos estudantes, por meio da melhoria do fluxo escolar e, sobretudo, da garantia das aprendizagens, de modo a promover condições de igualdade de oportunidade com vistas à construção da cidadania; e
- **Gestão na Educação:** fortalecer o sistema público de ensino por meio da valorização, da formação continuada e da otimização do quadro de profissionais da educação; e assegurar a gestão participativa e democrática.

Esses três objetivos específicos, por sua vez, foram desmembrados inicialmente em 14 projetos estratégicos estabelecidos em

Figura 13. Conceitos do Modelo de Gestão do GDF: Programas e Projetos Estratégicos



Fonte: Extraído do Programa de Capacitação em Gestão da Estratégia, set. 2015

consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE); o Plano Distrital de Educação (PDE); o Plano Plurianual (PPA) e o Plano de Governo.

Por sua vez, há que se esclarecer que, conforme visualizado na Figura 14, a estruturação do Programa foi desenvolvida com base na ferramenta Estrutura Analítica de Projetos (EAP), cuja organização baseia-se na decomposição hierárquica dos projetos orientada às entregas, ou seja, às ações a serem executadas pelas respectivas áreas técnicas a fim de alcançar os objetivos de cada um dos projetos estratégicos, sendo que, a cada nível descendente da EAP gradualmente maior se torna o seu detalhamento. Além da EAP, outros instrumentos utilizados para o desenvolvimento, consolidação e monitoramento dos programas do Governo foram utilizados, tais como: Canvas, Termo de Abertura de Projetos (TAP), e Cronograma.

Exemplo de um Projeto Estratégico Desenvolvido na Secretaria de Estado de Educação

Após a apresentação das etapas e dos instrumentos de gestão, será detalhado a seguir o desenvolvimento de um dos projetos estratégicos do programa Educa Mais Brasília de competência da Secretaria de Estado de Educação: o projeto Toda Criança na Escola.

Inicialmente há que se ressaltar que o projeto Toda Criança na Escola foi idealizado com vistas a atender

Figura 14. Programa Educa Mais Brasília – Carteira de Programas e Projetos Estratégicos



Fonte: Extraído de <http://www.gestao.df.gov.br> dez, 2017

uma demanda da sociedade acolhida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), expressa nas respectivas Meta 1, cujo teor refere-se ao propósito de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e de ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas.

Nesse ponto é importante relembrar que o programa Educa Mais Brasília surgiu como um desdobramento da Agenda Positiva na temática relacionada à Educação ainda no início da gestão e, posteriormente, se tornou base para o estabelecimento dos Acordos de Resultados dos anos 2015, 2016 e 2017.

Isso posto, a seguir serão apresentadas sucintamente as ações, em ordem cronológica, da implantação do projeto estratégico Toda Criança na Escola.

Inicialmente se destaca que, antes mesmo do estabelecimento do referido projeto, a Agenda Positiva do ano 2015 previu algumas entregas a serem efetivadas no ano 2016 com a finalidade de garantir o cumprimento da Meta 01 dos referidos planos de educação (PNE E PDE), conforme pode ser observado nos IDs 635, 636 e 442 presentes na Figura 15.

Como apresentado ao longo de todo o documento, as ações destinadas à consecução do projeto Toda Criança na Escola foram permanentemente atualizadas, via reporte, no Sistema de Monitoramento e Gestão de modo a propiciar o acompanhamento e o monitoramento por parte das instâncias envolvidas e, sobretudo, da SEPLAG e da Governança.

Nesse ponto é importante detalhar que, nas reuniões de alinhamento estratégico e nas Reuniões de Acordo de Resultados do Governo, denominadas RAR, todos os projetos são rigorosamente apresentados e discutidos entre o Governador e os Secretários de Estado das Pastas que estão sendo apresentadas e da SEPLAG. As RARs são, portanto, realizadas periodicamente com o intuito de verificar o cumprimento das ações propostas, a existência de possíveis gargalos, os encaminhamentos necessários ao aperfeiçoamento ou à resolução de questões apresentadas e, sobretudo, os desdobramentos e os encaminhamentos necessários às ações voltadas à sua resolução.

Figura 15. Sistema de Monitoramento e Gestão – Agenda Positiva

ID	Ação	Responsável	Data Início	Data Fim	Valor Total	Reporte	Status	Detalhar
635	Desenvolver ações para ampliação da cobertura de 4 e 5 anos em conformidade ao Plano Nacional e ao Distrital de Educação	Claudia Barreto - claudia.barreto@gmail.com - 3901-4793 / 8130-0933	2015-09-01	2015-12-31	0,00	Ação será objeto de acompanhamento do Acordo de Resultados 2015-2016	0%	
636	Realizar levantamento de pré-escolas bem-sucedidas em outros Estados e Municípios com vistas à ampliação da cobertura de educação infantil de 0 a 3 anos e universalização de 4 e 5 anos	Luziana Lira - luzianalira.gil@gmail.com - 8073-0223	2015-09-01	2015-09-30	0,00	Por solicitação da SURVEIA, esta ação foi cancelada, pois não haverá recursos para sua execução	0%	
442	Inaugurar 10 Centros de Ensino da Primeira Infância (CEPI)	Jairo Gregório - jairogregorio@gmail.com - 9028-6903	2015-05-01	2015-12-31	0,00	Ação será objeto de acompanhamento do Acordo de Resultados 2015, 2016 e 2017	0%	

Fonte: Extraído de <http://www.gestao.df.gov.br/dez,2017>

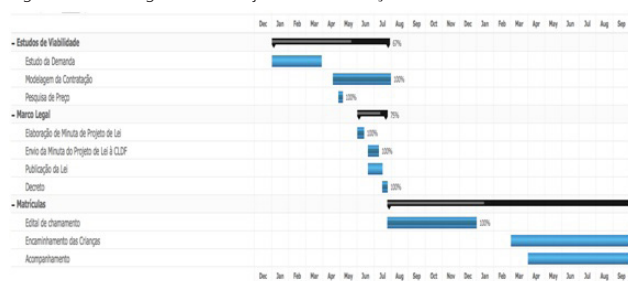
Conforme descrito no reporte presente na Figura 15, o programa Educa Mais Brasília, cujo objetivo é garantir o amplo acesso e a qualidade da educação, apesar de ter concluído a maioria das ações previstas para aquele ano, não havia alcançado ainda o objetivo de universalizar o atendimento às crianças de quatro e cinco anos naquele momento; conseqüentemente, houve o remanejamento de algumas entregas relativas a essa universalização da Agenda Positiva para o Acordo de Resultados 2016.

Nesse momento, observada a necessidade premente de medidas efetivas destinadas à universalização do atendimento às crianças de quatro e cinco anos de idade, foi apresentada a proposta do projeto Toda Criança na Escola, cujo cronograma de ações estabelecido, conforme apresentado na Figura 16, fez a previsão das fases necessárias à efetivação desse projeto.

O cronograma previu, portanto, inicialmente o estudo de viabilidade do projeto, cuja finalidade foi a verificação da demanda, os custos para execução do projeto e, sobretudo, a avaliação dos benefícios diretos e indiretos decorrentes de sua implantação. Outra etapa foi o marco legal, destinado a verificar toda legislação que rege o assunto e, principalmente, por se tratar de projeto desenvolvido pelo poder público, providenciar a publicação dos documentos legais necessários à regulação de sua implantação e seu desenvolvimento, tais como: leis; decretos; portarias; chamamentos públicos; dentre outros. E, por fim, a última etapa do cronograma destinou-se à execução das ações previstas para o alcance dos objetivos do projeto.

Conforme pode ser observado na Figura 17, com base no estudo de viabilidade, foi efetivado, via Acordo de Resultado, o Termo de Abertura de Projeto – TAP relativo ao Projeto Estratégico Toda Criança na Escola. Cabe destacar que nesse instrumento devem ser detalhados a justificativa; o objetivo do projeto; os benefícios esperados; as partes interessadas; as premissas; as restrições; o escopo; as regiões administrativas atingidas; o prazo de início e fim de sua execução e, por fim, a indicação do projeto como prioritário ou não.

Figura 16. Cronograma do Projeto Toda Criança na Escola



Fonte: Extraído de <http://www.gestao.df.gov.br>, dez, 2017

Vencida a etapa de estudo de viabilidade do projeto e criado o TAP, conforme Figura 17, foram realizadas avaliações e, a partir delas, ações em diversas frentes passaram a ser efetuadas em razão da concretização dos objetivos do referido projeto. Nesse sentido, no estudo de viabilidade, foi detectado que as construções dos novos Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs) não seriam suficientes para absorver toda a demanda reprimida do público a ser atendido pelo programa Toda Criança na Escola. Nesse sentido, foram realizadas ações destinadas à viabilização de aluguel de prédios em regiões administrativas que não dispunham de unidades escolares próprias suficientes para esse atendimento, assim como também passou a ser avaliada a proposta de proporcionar a garantia de vagas em instituições pertencentes à Rede Privada de Ensino.

Quanto ao marco regulatório, foi proposto Projeto de Lei aprovado posteriormente como a Lei nº 5.672, de 15 de julho de 2016, voltada a instituir o Programa Bolsa Educação Infantil – Pré-escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade que não estivessem matriculadas nas redes pública ou privada de ensino do Distrito Federal, dentre outras providências. Na sequência foi publicado o Decreto nº 37.630, de 16 de setembro de 2016, destinado a regulamentar a aplicação da referida Lei Distrital nº 5.672, de 15 de julho de 2016. E, por fim, foi também publicada a Portaria nº 304, de 21 de setembro de 2016, com a finalidade de instituir a Comissão do Chamamento Público com o objetivo de firmar parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e as instituições educacionais comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e/ou instituições educacionais particulares.

Em razão dos esforços envidados pelas áreas técnicas da Secretaria de Estado de Educação e por outras instâncias do Governo de Brasília em prol da efetivação desse projeto estratégico, a previsão de seu término em dezembro de 2017 foi antecipada para fevereiro desse mesmo ano, momento em que o sistema passou a apresentar o *status* dessa ação como concluída. Não bastasse a significativa redução do prazo de sua execução, em decorrência do detalhado planejamento e dos esforços coletivos envidados, foi possível ainda realizar o atendimento previsto de todas essas crianças nas próprias unidades escolares da Rede Pública de Ensino. Desse modo, como o alcance dessa meta foi concretizado sem a necessidade de formalização de parceria junto às instituições privadas de ensino para disponibilização de vagas a essas crianças, foi preservado o investimento de R\$1.114.986,70 que foi destinado às demais ações de educação na própria Rede Pública de Ensino.

Há que se ressaltar também que nesse escopo se

Figura 17. Acordo de Resultado / Termo de Abertura de Projeto – TAP: Projeto Toda Criança na Escola

Orgão Responsável	Projeto	Início Término	Acordo de Resultado 2017	Status	Abrir
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF	AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL - Implantação do projeto piloto Toda Criança na Escola	01/01/2016 18/02/2017	Matrícula de crianças de 4-5 anos, oriundas de demanda reprimida no Telematricula 16, na rede privada de ensino, iniciada - até 30/04/2017.	Concluída	Abrir

Caracterização	
Justificativa:	Atender inicialmente à demanda reprimida de crianças de 4 e 5 anos de telematricula 16/2016. Obrigatoriedade de cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional da Educação: universalizar, em 2016, o atendimento na Educação Infantil (4 e 5 anos), retirar as crianças da condição de risco e vulnerabilidade, sem alimentação adequada e sem condições de risco e subnutrição.
Objetivo do Projeto:	Atender às crianças, de 4 e 5 anos, que não foram atendidas pela Rede Pública, cujos responsáveis demandaram vaga na Rede Pública de Ensino por meio do Telematricula 16.
Benefícios Esperados:	Ser o primeiro Estado a universalizar o atendimento de 4 e 5 anos, em relação à demanda espontânea da comunidade; Estimular o quanto antes o aprendizado, melhoria na qualidade da educação; Promover segurança aos pais/responsáveis, que poderão retornar ao mercado de trabalho; Crianças recebendo alimentação adequada e sem condições de risco e subnutrição.
Partes Interessadas:	Governador do DF; Secretário de Educação do DF; Secretário de Orçamento, Planejamento e Gestão; Ministério Público; Comitê Criança Candanga; Pais com filhos nessa faixa etária; MEC/FNDE; Vara da Infância e Juventude/TJDF; TCE/DF; Instituições Educacionais.
Premissas:	CLDF aprovar a proposta de Lei do Executivo. Adesão de entidades interessadas.
Restrições:	Limitação de recursos financeiros.
Escopo:	Contratar vagas para crianças de 4 e 5 anos na rede privada de ensino provenientes da demanda reprimida do telematricula 16/2016. Valor descrito no financeiro refere-se ao período de agosto a dezembro de 2016 para aproximadamente 2.500 crianças com o valor da bolsa de R\$456,17.
O que não será feito (fora do Escopo):	Atendimento de toda a população da faixa etária de 4 e 5 anos. Ampliação do atendimento de crianças de 0 a 3 anos, que será objeto de novo projeto.
Região Administrativa Impactada:	Distrito Federal
Data Início:	2016-01-01
Data Fim:	2017-12-15
Projeto Prioritário:	SI4

Fonte: Extraído de <http://www.gestao.df.gov.br>, dez, 2017

encontram incluídas as ações de caráter intersetorial decorrentes do Decreto nº 38.118, de 06 de abril de 2017, que institui o Programa Criança Candanga, no âmbito do Distrito Federal, com a finalidade de fomentar o acesso, integrar e monitorar a política pública voltada à promoção e à proteção dos direitos da criança e do adolescente no Distrito Federal, tendo como foco o seu desenvolvimento integral, considerando sua família e seu contexto de vida.

Não obstante, como o propósito do presente artigo é mais especificamente a aplicação do modelo de gestão do Governo de Brasília na Secretaria de Estado de Educação e, não, o detalhamento da execução do projeto estratégico Toda Criança na Escola, não serão aqui esgotados os desdobramentos nem as especificidades desse projeto.

Assim sendo, retoma-se e finaliza-se a apresentação de algumas ferramentas da GpR do Governo que foram utilizadas para o acompanhamento e monitoramento desse projeto estratégico, por meio da Figura 18, que apresenta uma tela do sistema Gestão DF na qual podem ser visualizados os campos destinados ao registro das informações (reportes) relativas à situação do projeto e aos pontos de decisão: entrave, ação e deliberação, dentre outros dados.

Figura 18. Gestão DF - Projeto Estratégico Toda Criança na Escola

Fonte: Extraído de <http://www.gestao.df.gov.br>, jan, 2017

Pelo breve detalhamento exibido mediante a apresentação de um exemplo de monitoramento, via ferramentas da GpR, é possível constatar que a partir de um adequado planejamento e do rígido monitoramento pode-se, inclusive, cumprir as etapas propostas em um prazo menor e com melhores resultados do que o inicialmente projetado. Em um primeiro momento, pode até parecer que houve falha no planejamento, visto que ocorreu uma expressiva redução no prazo e no orçamento para sua execução. Não obstante, há que se considerar que, em virtude do planejamento e, acima de tudo, da sinergia estabelecida entre as instâncias envolvidas nesse projeto foi possível coletivamente traçar novos rumos que levassem à efetivação dessa política pública educacional em prazo e com custos mais aprazíveis. Tal situação levou o Distrito Federal a alcançar o êxito de ser a primeira Unidade da Federação a universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade para todas as famílias do Distrito Federal que buscaram vaga na Rede Pública de Ensino, consoante o preconizado na Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE e no Plano Distrital de Educação – PDE.

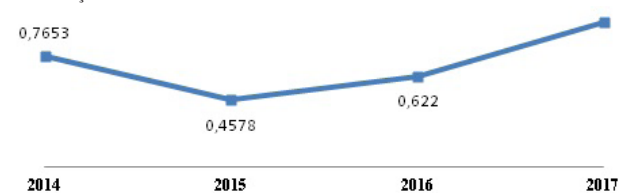
Considerações Finais

O modelo de Gestão para Resultados (GpR) adotado pelo Governo de Brasília e as demais ferramentas instituídas em prol de sua viabilização, conforme detalhado ao longo do presente artigo, foram paulatinamente implantados e implementados, ao longo dos anos 2015 a 2017, e continuam sendo desenvolvidos no ano de 2018 com a finalidade de reforçar uma cultura de planejamento e monitoramento de programas, projetos e ações voltados à consubstancialização das políticas públicas em suas diversas instâncias e temáticas.

Visto que o propósito desse texto foi relatar brevemente a implantação do modelo GpR na Secretaria de Estado de Educação, optou-se por demonstrá-la mediante o exemplo de planejamento e monitoramento do projeto estratégico Toda Criança na Escola. Reitera-se aqui que esse projeto tem como finalidade atender o contido nas respectivas Metas 1 do Plano Nacional de Educação – PNE e do Plano Distrital de Educação – PDE e, sobretudo, destina-se a assegurar a ampliação da oferta e a qualidade da educação para as crianças com faixa etária de zero a cinco anos de idade de todo o Distrito Federal.

E, conforme vivenciado e brevemente relatado no texto, o planejamento e o monitoramento do referido projeto foram de suma relevância para que, conforme demonstrado na Figura 19, o Distrito Federal, no ano de 2017, atingisse 100% de

Figura 19. Demonstrativo de matrículas de crianças de quatro a cinco anos Universalização do Atendimento



Fonte: Censo Escolar 2017 e SUPLAV/SEEDF, dez, 2017

um de seus objetivos estratégicos e, portanto, pas-sasse a ser a primeira Unidade da Federação a universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade de todas as famílias do Distrito Federal que buscaram vaga na Rede Pública de Ensino.

Esse cenário explica o motivo pelo qual, na maioria dos casos, o planejamento estratégico tem reflexo direto no alcance dos objetivos propostos e na consolidação da missão da instituição. Revela também o impacto direto do envolvimento dos gestores públicos no acompanhamento das ações de planejamento, execução e monitoramento e, especialmente, da sinergia entre as instituições e as unidades orgânicas envolvidas. Destarte, executar, manter e acompanhar o planejamento estratégico é considerado um dos principais desafios no processo de implantação da gestão da estratégia e está diretamente relacionado com a consubstancialização dos programas, dos projetos e das ações propostas pela instituição.

Por fim, nessa circunstância, no caso de gestão em âmbito Federal, Estadual, Distrital ou Municipal, há que se reforçar o empenho permanente de todas as instituições governamentais no sentido de afastar ou reduzir os entraves resultantes de eventuais barreiras tecnológicas provenientes de possíveis falhas ou indisponibilidade de sistemas informatizados de acompanhamento; carência de treinamento de pessoal para sua utilização; e, acima de tudo, resistência das respectivas unidades orgânicas, visto que são os servidores pertencentes a essas unidades que atuaram desde o planejamento até a efetivação de cada um de seus programas, projetos e ações.

Este artigo propôs-se unicamente a apresentar um relato de fatos e a demonstrar algumas ferramentas para o planejamento, o monitoramento e a efetivação de programas e projetos utilizadas pela Secretaria de Estado de Educação, em consonância com o estabelecido pelo Governo de Brasília. Desse modo, não há aqui a pretensão de aprofundar as temáticas apresentadas, menos ainda de esgotar a análise quanto à importância da implantação e da implementação de modelo de gestão em organizações do setor público. ■

Referências bibliográficas

- KALLÁS, David. **O que é o Balanced Scorecard**. Symnetics, 2005. Disponível em: <http://www.mppr.mp.br/arquivos/File/o_que_e_bsc.pdf>. Acesso em: 7 novembro. 2017.
- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação: Balanced Scorecard**. 13.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OLVE, Nils-Goran et al. **Condutores da performance: um guia prático para o uso do balanced scorecard**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

Bibliografia complementar

- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **Organização orientada para a estratégia: como as empresas que adotaram o balanced scorecard prosperam no novo ambiente de negócios**. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- MOREIRA, Fábio F. et al. **A importância da Gestão Estratégica: utilizando o balanced scorecard como modelo de gestão**. São Paulo: 3GEN Gestão Estratégica, 2005.
- MOREIRA, Fábio F. et al. **O que é o Balanced Scorecard? A evolução do BSC: de um sistema de indicadores para um modelo de gestão estratégica**. São Paulo: 3GEN Gestão Estratégica, 2005.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento estratégico: conceito, metodologia e práticas**. 18.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Plano Distrital de Educação: o monitoramento e seus desafios



James Oliveira de Sousa *

Mariana Queiroz de Almeida **

Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo ***

Resumo: O presente artigo busca apresentar o trabalho realizado pela equipe técnica de monitoramento do Plano Distrital de Educação no desenvolvimento de seu primeiro ciclo de atividades no biênio 2015/2016. O PDE tem vigência de 2015 até 2024 - período em que deverá passar por ciclos bienais de avaliação. O estudo consistiu em contextualizar o PDE e seus marcos regulatórios, apontar os aspectos teórico-metodológicos e os aspectos conceituais acerca do seu monitoramento, além de sistematizar as ações devolvidas no tratamento dos dados coletados. Ao final, apontam-se as dificuldades encontradas na construção dos indicadores, avanços logrados e encaminhamentos necessários como forma de possíveis contribuições para o segundo ciclo de trabalho de monitoramento do PDE.

Palavras-chave: Plano Distrital de Educação. Monitoramento. Equipe Técnica. Indicadores.

* James Oliveira de Sousa é licenciado e mestre em História pela UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, membro da Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação e supervisor distrital da Rede de Assistência Técnica para o Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação pelo MEC. Contato: james.sousa@edu.se.df.gov.br.

** Mariana Queiroz de Almeida é bacharela em Antropologia e licenciada em Ciências Sociais pela UnB, e especialista em Políticas Públicas de Gênero e Raça pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e membro da Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação. Contato: marianaqueirozdealmeida@gmail.com.

*** Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo é licenciado e mestre em Educação Física pela UnB, especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania pela UFG e em Gestão Escolar, e doutor em Política Social pela UnB. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e membro da Equipe Técnica do Plano do Distrital de Educação. Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/FEF-UnB) e do Grupo de Pesquisa em Segurança Social e Trabalho (GESST/SER-UnB). Contato: tatu.pedro@gmail.com.

Introdução

Este artigo pretende apresentar os aspectos teórico-metodológicos que conduziram a Equipe Técnica – cuja composição será detalhada no tópico abaixo – no processo de monitoramento do Plano Distrital de Educação (PDE), ao mesmo tempo em que se propõe a dialogar com a literatura acadêmica acerca do monitoramento de políticas públicas, com a finalidade de proporcionar uma reflexão sobre essa tarefa.

Não está no escopo realizar uma discussão aprofundada sobre os limites de um monitoramento, mas sim possibilitar a reflexão do processo de sistematização do que vem sendo feito e, assim, contribuir com elementos que gerem reflexões acerca da atual realidade da educação no Distrito Federal e os desafios postos ao atendimento das metas e estratégias definidas pelo Plano Distrital.

Pretende-se primeiramente relatar um breve histórico do Plano Distrital de Educação, destacando a formação da Comissão de Monitoramento e da Equipe Técnica¹. Posteriormente, apresentar-se-á a sistematização dos aspectos teórico-metodológicos do monitoramento pela Equipe Técnica para, por fim, realizar alguns apontamentos das dificuldades do processo, dos avanços logrados e encaminhamentos necessários para o aperfeiçoamento do monitoramento do PDE.

O Plano Distrital de Educação

A Educação é direito social, garantido pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e regulamentado por diversas leis, tanto no âmbito federal quanto no âmbito distrital. Para consecução desse direito, a Carta Magna estabelece um pacto federativo que reúne e distribui responsabilidades entre a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal.

A Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que após Emenda Constitucional, tornou-se política contínua de ciclo decenal. O PNE (2014-2024) possui 20 metas e 254 estratégias para que, no período de dez anos, a democratização, o acesso e a qualidade da educação alcancem um novo patamar.

Em seu Artigo 4º, o Plano definiu que as metas previstas em seu Anexo deveriam ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação da referida Lei. Além disso, também foi estabelecido, em parágrafo único, que o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos, de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 a 17 anos com deficiência. O PNE serviu de orientação para que os Estados,

Municípios e o Distrito Federal também construíssem seus planos locais e assim estabelecessem um processo de planejamento condizente com as realidades e demandas locais.

Nesse sentido, foi construído, ao longo de 2013 e 2014 (e sancionado em 14 de julho 2015), o PDE, Lei nº 5.499, lançando desafios materializados em 21 metas e 411 estratégias a serem alcançadas até 2024. Segundo o parágrafo 1º, do Artigo 1º, da referida lei, “O PDE é o instrumento de planejamento, gestão e integração do sistema de ensino do Distrito Federal, construído com participação da sociedade, para ser executado pelos gestores educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2015).

O PDE, em seu artigo 4º, seguiu a mesma normatização do PNE e definiu que as metas deveriam estar vinculadas à PNAD. Além disso, propôs a utilização dos censos distritais da educação básica e superior e, em parágrafo único, também definiu que o poder público, para fins de pesquisa, estabelecesse os mecanismos necessários para o perfil da população com deficiência que, ao contrário do PNE, não efetuou um recorte etário para tal população.

Uma das providências tomadas após a promulgação da Lei do PDE foi a instituição da Comissão de Monitoramento, formada por membros da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF); Fórum Distrital de Educação (FDE) e Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) (Portaria 188, de 27 de junho de 2016) e da Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação (Portaria 257, de 05 de agosto de 2016).

Segundo o Art. 4º da Portaria 188/2016 da SEEDF, é de competência da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PDE:

- I - monitorar e avaliar o cumprimento das metas e das estratégias do Plano Distrital de Educação, no período de sua vigência;
- II - manter diálogo permanente com a equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- III - planejar e realizar reuniões periódicas para analisar e validar os dados encaminhados pela equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- IV - promover reuniões para estudos e debates, de forma a emitir relatórios sobre a evolução das metas contidas no Plano Distrital de Educação, a cada ano;
- V - divulgar e socializar, anualmente, por meio dos sítios oficiais e por meio de reuniões nas escolas, de fóruns e de audiências públicas, o Relatório Anual de Monitoramento;
- VI - recolher as análises e as impressões expostas durante a divulgação do Relatório Anual de Monitoramento e enviar, a cada ano, a sistematização dessas contribuições às instâncias envolvidas no processo;
- VII - analisar o documento Avaliação do Plano Distrital de Educação - Versão Preliminar, elaborado pela equipe técnica de apoio, visando sua validação ou, se necessário, sua adequação;

VIII - elaborar o documento Avaliação do Plano Distrital de Educação - Versão Final;

IX - promover consultas públicas para discussão do documento Avaliação do Plano Distrital de Educação - Versão Final;

X - encaminhar documento final à Secretaria de Estado de Educação após os ajustes, que poderá rever as ações, programas e políticas e propor a elaboração de um Projeto de Lei a ser encaminhado à Câmara Legislativa do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2016a).

O Art. 5º da referida Portaria determina que a SEEDF “constituirá uma equipe técnica de apoio, com conhecimento técnico suficiente para subsidiar a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação em todo o processo de monitoramento e avaliação do Plano Distrital de Educação” (DISTRITO FEDERAL, 2016a).

Dois meses depois dessa resolução, foi sancionada a Portaria 257 de 05 de agosto de 2016 que, em seu Art. 1º, constituiu “Equipe Técnica para atuar no levantamento e na sistematização de todos os dados e informações referentes ao PDE” (DISTRITO FEDERAL, 2016a).

De acordo com o Art, 2º, todos os servidores lotados na Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas (GPAP) da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), da SEEDF, compõem a Equipe Técnica. A referida Equipe terá como competência, segundo o Art. 3º, subsidiar a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação; realizar levantamento e sistematização de dados e informações do PDE; manter atualizada a Ficha de Monitoramento do Plano Distrital de Educação e o Sistema Distrital Informatizado de Monitoramento e Avaliação do PDE (que ainda não foi instituído); elaborar e enviar o Relatório Anual de Monitoramento e a versão preliminar da avaliação do Plano Distrital de Educação para análise e validação do Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal; assim como apoiar a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação na elaboração do documento de Avaliação (Versão Final).

O processo de monitoramento e avaliação do Plano Distrital de Educação – realizado pela Equipe Técnica – apresentou diversos desafios para sua efetivação. Para essa tarefa inovadora, no âmbito da SEEDF, foi necessária a adequação de uma série de procedimentos previstos pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), que é vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Tais processos culminaram nas quatro etapas metodológicas do monitoramento do Plano Distrital, apresentadas de forma didática no esquema a seguir.

Etapas metodológicas do monitoramento do Plano Distrital de Educação:

- (1) Organização do trabalho
 - a. Constituição da Comissão de Monitoramento e Avaliação
 - b. Constituição da Equipe Técnica
 - c. Planejamento – Agenda de Trabalho
 - d. Formação (Diretrizes SASE/MEC)
 - d.1 Da coordenadora e do supervisor distrital
 - d.1.1 Da equipe técnica
 - e. Organização dos instrumentos normatizadores necessários para subsidiar o trabalho
 - e.1 Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação
 - e.2 Caderno de Construção de Indicadores Educacionais
 - f. Criação de uma matriz de responsabilização dos setores a serem monitorados
 - g. Encaminhamento dos memorandos e ofícios para levantamento e monitoramento das estratégias e metas do PDE
 - h. Visitas técnicas a institutos de pesquisa, para definição e coleta dos dados estatísticos
 - i. Preenchimento da Ficha A de Monitoramento do Plano Distrital de Educação
- (2) Estudo do PDE
 - a. Categorização das Estratégias
 - b. Elaboração e definição dos indicadores
 - c. Preenchimento da Ficha B de Monitoramento do Plano Distrital de Educação
 - d. Identificação dos setores para encaminhamento dos memorandos e ofícios
 - e. Acompanhamento da execução de metas e estratégias do Plano Distrital de Educação ao Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), Planejamento Estratégico, dentre outros
 - f. Vinculação das metas do PNE junto às dimensões e indicadores compatíveis com as metas do PDE
- (3) Monitoramento contínuo das metas e estratégias
 - a. Preenchimento da Parte C da Ficha de Monitoramento
 - b. Sistematização das Respostas - consolidação dos dados
 - c. Elaboração do Relatório de monitoramento
- (4) Avaliação do plano periodicamente.
 - a. Sistematização das análises realizadas nas etapas anuais de monitoramento.
 - b. Elaboração de Notas Técnicas
 - c. Elaboração do Relatório de Avaliação (Versão Preliminar e Versão Final)

O PDE surge como um processo de avanço da política educacional do Distrito Federal, apesar do momento de recrudescimento da austeridade no cenário econômico e na política nacional.

Mesmo nesse contexto, o PDE busca universalizar o acesso e financiamento da Educação Básica, para a valorização dos trabalhadores(as) escolares e também para a melhoria da qualidade da educação, abrangendo e fortalecendo uma perspectiva de Educação como direito.

Sustentado por alguns marcos regulatórios, o PDE

Quadro 1.

Principais Marcos Legais da Educação – âmbito federal	
Constituição Federal 1988	Instituiu um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. Diversas Emendas Constitucionais alteraram a versão original da CF. Educação é garantida em seu artigo 6º como Direito Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 25 jan. 2018.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 25 jan. 2018.
Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 10 de jan. 2018.
Principais Marcos Legais da Educação – âmbito distrital	
Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993	Art. 1º O Distrito Federal, no pleno exercício de sua autonomia política, administrativa e financeira, observador os princípios constitucionais, rege-se-á por esta Lei Orgânica. Disponível em: http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte= . Acesso em 10 de jan. 2018.
Resolução nº 1/2012 - CEDF Alterada pela Resolução nº 1/2014, pela Resolução nº 2/2016	Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/resol_1_2012.pdf Acesso em 31 de janeiro de 2018.

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação

fomenta e estimula um avanço da legislação para garantir a própria viabilidade, como sistematizado no quadro 1.

O artigo 11 do PDE determinava que o Poder Executivo deveria encaminhar à Câmara Legislativa – em até 360 dias após a sua promulgação – um Projeto de Lei para adequação das seguintes leis: Lei de Gestão Democrática; Lei da criação do Sistema Distrital de Ensino; Lei de responsabilidade educacional; Lei do PDAF (Programa de Descentralização Administrativa e Financeira e Lei do CRECE (Conselho dos Representantes dos Conselhos Escolares). Somente a Lei do PDAF (Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017) foi aprovada no período estipulado.

Visto a configuração e abrangência da Política Distrital de Educação, alicerçada pelo marco legal que a sustenta e do apontamento de uma série de legislações que consolidará os seus pressupostos, cabe ressaltar que o desafio de se avançar ainda mais para uma avaliação permanente, que consiga trazer elementos críticos ao desenvolvimento do PDE, é muito grande.

Esse desafio traz uma responsabilidade ainda maior para a realização de um processo de monitoramento que seja capaz de realizar um efetivo levantamento das informações e dados sobre o desenvolvimento do Plano Distrital, para que alimente tanto os processos de planejamento educacional, bem como oriente os rumos da política distrital de educação e os processos de avaliação da política educacional.

O próximo tópico buscará refletir sobre as dificuldades e desafios desse processo de monitoramento, a fim de prospectar melhorias qualitativas a todo o trabalho de monitoramento do PDE.

Desafios do monitoramento para a construção de indicadores do Plano Distrital de Educação

A palavra Monitoramento vem do Latim *monere* (“advertir”, “admoestar”, “avisar”) e gerou, na língua portuguesa, entre outras, as palavras premonição (um aviso antes do acontecimento), admoestar (advertir) e monitor (aparelho que serve para acompanhar o que acontece; pessoa que acompanha ou auxilia o ensino).

Segundo Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006), o monitoramento consiste:

(...) no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização. É realizado por meio de indicadores, produzidos regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos gestores informações sobre o desempenho de programas, permitindo medir se objetivos e metas estão sendo alcançados (p. 21).

O próprio Plano Distrital de Educação, em seu texto legal, prevê a criação de um Sistema de avaliação e monitoramento do PDE com “indicadores sociais e educacionais de abrangência intersetorial, em especial, com a saúde e a segurança, de modo a acompanhar e demonstrar o impacto da mudança da qualidade de vida dos cidadãos do Distrito Federal pela ampliação do investimento na educação (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 100). Um dos desafios do monitoramento, portanto, é a construção de indicadores de avaliação institucional para aferição das metas e estratégias do PDE.

As metas construídas tanto no PNE e PDE expressaram

as expectativas da sociedade civil, do poder público e da população quanto ao que se almeja estabelecer no âmbito educacional. Essas metas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são geralmente

(...) caracterizadas por uma proposição objetiva voltada para uma situação que ainda não existe, mas que passa a integrar o horizonte a ser perseguido pelas políticas públicas durante um decênio, de modo a envolver os poderes públicos para além do intervalo de um mandato executivo ou de uma legislatura, configurando-se, assim, como um compromisso mais amplo (INEP, 2016, p. 5).

O estabelecimento, como observado anteriormente, das chamadas “fontes oficiais” para o monitoramento do PNE (o que acabou sendo seguido pelos demais planos de educação do país), acabou criando também uma série de dificuldades metodológicas que foram diagnosticadas pela Equipe Técnica. Dentre elas, inicialmente, destaca-se a ausência consistente de dados atualizados para o cálculo dos indicadores das metas que foram propostas para o Plano Distrital, as quais necessitavam de censo populacional. Dificuldade essa, também, relatada pelas demais equipes técnicas do país que monitoram seus planos estaduais e municipais, nas reuniões realizadas pelo MEC, na SASE (Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino), durante o ano de 2017.

Segundo Januzzi (2001), os indicadores possuem diversas classificações, finalidades e formas de composição. É preciso estar alerta quando se usa indicadores formados por vários aspectos ou o que se referem de modo indireto ao objeto de análise, e ter em conta que eles “encerram certa dose de arbitrariedades e precisam de tempo e experimentação para que se possa avaliar sua consistência” (ALVES; SOARES, 2013, p. 182).

De acordo com Ferreira, Cassiolato e Gonzales (2009), o indicador “*é uma medida, de ordem quantitativa ou qualitativa, dotada de significado particular e utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação*” (p. 24). Os autores complementam que o indicador é um recurso metodológico, que possibilita o levantamento de informações, de ordem empírica, acerca do objeto observado.

Por se referir tradicionalmente a uma construção quantitativa, o indicador também precisa ser capaz de aglutinar dados para construir uma medida de fácil compreensão, que noticie, de forma imediata, informações relevantes. Ressalta-se, portanto, a importância dos indicadores como medidas informativas para o delineamento das situações existentes, otimização das políticas e o acompanhamento das condições educacionais (INEP 2016).

Entre as diversas tipologias existentes, é possível

classificar os indicadores educacionais em duas dimensões: os diretos e indiretos (TRZESNIAK, 1998). Os indicadores diretos podem ser utilizados para as metas nas quais o foco já é apresentado de modo numérico – como, por exemplo, a meta 3 do PDE, que trata do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos. O chamado indicador indireto trabalha com medidas aproximativas que possuem uma relação parcial com a meta, mais sensíveis a questões conceituais do que seu mero aferimento. Como exemplo de um tipo de indicador indireto podemos destacar a meta 19 do Plano que trata da Gestão Democrática.

O monitoramento inicial do PDE durante os anos de 2015 e 2016 já se fazia distante do Censo Demográfico do IBGE, datado do ano de 2010. Além disso, deve-se ressaltar também que os recortes das faixas etárias dos segmentos escolares não são contemplados pelo órgão: a primeira divisão etária começa de zero a quatro e a segunda engloba a faixa de cinco a nove anos. O cálculo de indicadores para meta 1, que trabalha com recortes de zero a três para a ampliação do atendimento e de quatro a cinco para universalização, como também para a meta 2, cujo o objetivo é avaliar a permanência e a conclusão dos jovens nas escolas entre seis e 14 anos, tornou-se inviável. A meta 3, que enfatiza a população de 15 a 17 anos, em termos da universalização do atendimento, também ficou prejudicada. Outro problema enfrentado foi na meta 4, devido à inexistência de fontes para a população com deficiência, agravado pelo fato de que o PDE, como apontado anteriormente, optou por trabalhar com toda a população, sem restrição de idade. Em relação à meta 8, que atende à população do campo, os dados censitários estavam, em termos temporais, desatualizados (CENSO 2010) ou eram mesmo inexistentes na PNAD e Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD).

Por conta dos fatores acima expostos, a Equipe Técnica optou utilizar dados fornecidos por outros órgãos distritais além daqueles já previstos pelo PDE, como a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) e a DIED (Diretoria de Informações Educacionais (vinculada à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da Secretaria de Educação), buscando auxílio na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal (EMATER/DF) e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) – com a anuência da Comissão de Monitoramento do Plano Distrital

Para os cálculos dos indicadores da meta 1, foram imprescindíveis, após solicitação à CODEPLAN, os recortes de faixa etária necessários dos dados provenientes da PDAD/2015, em conjunto com o Educacenso do mesmo período. Para o ano de 2016, foi realizada uma projeção pela DIEESE com base nos dados populacionais da PDAD/

CODEPLAN de 2011, 2013 e 2015 e o Educacenso de 2016. A meta 2 utilizou-se das mesmas fontes para os cálculos e os recortes etários determinados para os indicadores, ressaltando a importância da projeção populacional dos habitantes com 16 anos para o indicador 2B, para o qual é necessário determinar os concluintes do ensino fundamental com a idade referida.

A inexistência de fontes para a população com deficiência, para os cálculos dos indicadores da meta 4, nos trouxe dificuldades e a necessidade de trabalharmos com dados de 2010 do IBGE, uma vez que não há previsão pelo poder público de se efetuar, até o censo de 2020 do IBGE, uma pesquisa específica para tal contingente populacional a fim de gerenciarmos o percentual de atendimento dessa população na Rede de Ensino do DF. Embora saibamos que todos alunos com deficiência, independentemente da idade, que procuram a rede pública, são atendidos.

Quanto ao cálculo do indicador da meta 8, referente à frequência nas escolas da população do campo, foram utilizados dados do Educacenso (2015 e 2016) e do Sistema de Assistência Técnica e Extensão Rural (SISATER) da Emater-DF, que ajudaram a determinar a população rural da área de atuação por meio de seus escritórios no DF: Alexandre Gusmão, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Jardim, PAD/DF, Paranoá, Pipiripau, Planaltina, Rio Preto, São Sebastião, Sobradinho, Tabatinga, Taquara e Vargem Bonita, visto que os demais órgãos não tinham números atualizados dos anos previstos para o monitoramento. Talvez com a contribuição do Censo Agro 2017, realizado pelo IBGE, haja uma maior contribuição para que a meta 8 possua uma maior base de dados sobre a população do campo no DF, facilitando o cálculo de seu indicador para o ano citado.

De acordo com o que foi salientado acima, espera-se por parte dos órgãos locais – como a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo vinculada à Secretaria da Criança que auxiliou com dados para o cálculo do indicador da meta 21 que trata do atendimento dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa e a CODEPLAN, uma colaboração contínua para os anos vindouros, a fim de podermos estabelecer parâmetros importantes e necessários para o cálculo dos indicadores e avançar com o debate em torno da resolução das metas do PDE, sobretudo das que tratam de questões ligadas ao censo populacional. E que o IBGE possa elaborar uma produção de dados específicos na área da educação.

Considerações finais

O Plano Distrital de Educação deve ser encarado pela sociedade civil organizada não apenas como um marco para a garantia de uma educação de nível básico e superior de qualidade – sobretudo na esfera pública – e da valorização dos profissionais da educação; mas também

como um instrumento de planejamento e gestão pública, objetivando sua sustentabilidade política e financeira para sua plena concretização. Após a promulgação do Plano Distrital de Educação, foram criadas a Comissão de Monitoramento e Avaliação, bem como a Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PDE.

A Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação vem aperfeiçoando os instrumentos e procedimentos de monitoramento de forma contínua, levantando informações para que a política educacional siga enfrentando os desafios postos. O aperfeiçoamento dos procedimentos foi demonstrado no texto, destrinchando as quatro Etapas metodológicas do monitoramento do Plano Distrital: (1) Organização do trabalho; (2) Estudo do PDE; (3) Monitoramento contínuo das metas e estratégias; (4) Avaliação do plano periodicamente.

O PDE busca universalizar o acesso e financiamento da Educação Básica, para a valorização dos trabalhadores(as) escolares, melhoria da qualidade da educação na perspectiva de Educação como direito. Neste sentido, surge como um processo de avanço da política educacional do Distrito Federal, apesar do momento de encrudescimento do cenário econômico e da política nacional.

O PDE está sustentando pelos seguintes marcos regulatórios: (1) Constituição Federal de 1988; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); (3) Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); (4) Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993; e na (5) Resolução nº 2/2016. Em síntese, O PDE busca universalizar o acesso e financiamento da Educação Básica, para a valorização dos trabalhadores(as) escolares, e visando também melhoria da qualidade da educação na perspectiva de Educação como direito.

A construção de indicadores de avaliação institucional para aferição das metas e estratégias do PDE é um dos desafios do monitoramento, visto que foram encontradas dificuldades para realização do cálculo dos indicadores das metas do Plano Distrital. Outra dificuldade foi encontrar as Fontes de dados para composição dos indicadores. Optou-se pelas fontes de órgãos locais, ou seja, do Distrito Federal, demandando destes órgãos a ampliação de suas pesquisas e bases de dados para os anos posteriores à implantação do PDE, principalmente no que concerne ao censo populacional e suas especificidades, neste caso, relativos à educação do Distrito Federal.

Esse estudo procurou refletir sobre o cotidiano do trabalho realizado pela Equipe Técnica e conseqüentemente contribuir para a socialização da política e democratização do PDE. A tarefa de monitoramento formal é da Equipe Técnica e da Comissão de Monitoramento, no entanto, a participação social e o controle democrático é basilar para que haja avanços na tomada de decisão para o alcance das metas e estratégias estipuladas pelo Plano Distrital de Educação, no ciclo de 2015 a 2024. ■

Notas

¹ Atualmente fazer parte da Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação: Elaene Cristina da Silva Mendes (coordenadora), Abel Ferreira da Silva Júnior, James Oliveira de Sousa, Hildeberto Pereira de Araújo Sobrinho, Mariana Queiroz de Almeida, Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo e Suely Odete de Matos Damanti.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais**: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-494, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 25 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. **Guia metodológico para construção de indicadores para o PPA**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CEDF. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2012 - CEDF**. Alterada pela Resolução nº 1/2014, e depois pela Resolução nº 2/2016. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/resol_1_2012.pdf Acesso em 31 de janeiro de 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de junho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 15 julho de 2015. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/default.asp?dir=DODF%20N%BA%20129%20de%2007-07-2015&ano=2015&mes=07_Julho > Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. **Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993**. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte=> . Acesso em 10 de jan. 2018

- _____. **Portaria 188, de 27 de junho de 2016.** Institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação. Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/119197975/dodf-secao-2-28-06-2016-pg-19>> Acesso em: 25 jan. 2017.
- _____. **Portaria 257, de 05 de agosto de 2016.** Cria a Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2016/08_Agosto/DODF%20150%2008-08-2016/DODF%20150%2008-08-2016%20SECAO1.pdf> Acesso em: 25 jan. 2017.
- _____. **Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017.** Institui o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF e dispõe sobre sua aplicação e execução nas unidades escolares e nas regionais de ensino da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/12_Dezembro/DODF%20241%2019-12-2017/DODF%20241%2019-12-2017%20SECAO1.pdf> Acesso em: 25 jan. 2017.
- JANNUZI, P.M. **Indicadores Sociais no Brasil.** Campinas: Alínea/Puc-Campinas, 2001.
- _____. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais:** uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas: Alínea, 2016.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil 2013 - avaliação do rendimento escolar:** questionário do diretor. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais> . Acesso em: 25 out. 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de Indicadores Educacionais: fórmulas de cálculo.** Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486420 Acesso em: 10 de jan. 2018.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Inep nº 424, de 09 de outubro de 2015.** Propõe consulta pública para coletar contribuições para o aprimoramento dos indicadores selecionados para o monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 out. 2015b. Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=15&data=13/10/2015> . Acesso em: 25 dez. 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PNE em Movimento:** Construindo Indicadores Educacionais nos municípios. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 25 dez. 2017.
- TRZESNIAK, P. **Indicadores quantitativos:** reflexões que antecedem seu estabelecimento. Ciência da Informação, v. 27, n.2, p. 159-164, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/2729808.pdf> Acesso em 25 de janeiro de 2018.
- VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES, Roberto Wagner S.; PAES-SOUSA, Rômulo. **O sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais:** a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. Brasília, DF: Unesco, 2006.

■ O Plano Distrital de Educação como planejamento estratégico para a escola



Clerton Oliveira Evaristo *

Aquiles Santos Cerqueira **

Resumo: O artigo analisa a adoção das metas e estratégias do Plano Distrital de Educação (PDE) pela rede de Educação Básica do Distrito Federal e da Educação Superior. Partindo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 traça breve histórico da gestão da educação voltada às demandas sociais e um balanço da aplicação das estratégias do PDE, baseando-se em pesquisa realizada pela Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas – GPAP/SUPLAV/SEDF, concluindo com propostas que demonstram as possibilidades do envolvimento das escolas nessa implementação. As análises foram realizadas a partir de seis das 21 metas que constituem o PDE. A saber: 01, 02 e 03 referentes a Educação Básica; 09 sobre Educação de Jovens e Adultos; 15, relativa à formação de professores; e a 20 que trata do financiamento da educação do Distrito Federal. O artigo objetiva mostrar a importância do planejamento sistêmico da educação brasileira, vendo sua marca maior nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação e seus congêneres na esfera estadual, municipal e distrital. Nesse sentido apresentamos o cenário atual do Plano Distrital de Educação e as linhas gerais das possibilidades de engajamento da escola na sua efetivação. Caracterizando o PDE como ferramenta de planejamento estratégico de Estado.

Palavras-chave: Planejamento. Planejamento educacional. Plano estratégico. Gestão democrática. Gestão da educação. Gestão estratégica da educação.

* Clerton Oliveira Evaristo é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2002). Contato: clerton.evaristo@gmail.com.

** Aquiles Santos Cerqueira é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2011). Contato: santoscerqueira@gmail.com.

O presente artigo tem por objeto a análise da adoção das metas e estratégias do Plano Distrital de Educação (PDE) pela rede pública de ensino do Distrito Federal, de Educação Básica e pela Educação Superior, no que tange à formação de profissionais da educação. A partir da base dados da pesquisa realizada pela Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas/SUPLAV/SEDF, que apresenta as estratégias implementadas, as concluídas e em andamento e as ainda não realizadas.

Evidenciando o PDE como parâmetro legítimo de gestão da educação a ser desenvolvida nas escolas públicas do DF, elaboramos um breve alinhavo do planejamento educacional brasileiro, tendo por ponto de partida o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, marco histórico da utopia de uma educação voltada às demandas sociais; um balanço da aplicação das estratégias propostas no PDE; e por fim, propomos algumas orientações aos educadores para a implementação nas escolas das estratégias que constituem o PDE.

Diante da complexidade e extensão do conjunto de metas e estratégias que inviabilizam a análise profunda do PDE num artigo, e querendo evitar superficialidade das reflexões, limitamos nossa análise a seis das 21 metas do documento, quais sejam: 01, 02 e 03 referentes a Educação Básica; 09 que trata da Educação de Jovens e Adultos; e 12 e 15 relativas à formação de professores; e a 20 que diz respeito ao financiamento da educação do Distrito Federal. E dessas metas, apenas as estratégicas, que ainda não tiveram iniciadas sua implementação.

O artigo está estruturado a partir de um histórico das ações em busca da adoção de um planejamento sistêmico da educação brasileira, entendendo que sua marca maior foi a criação de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação e seus congêneres na esfera estadual, municipal e distrital. Nesse sentido, apresentamos o cenário atual do Plano Distrital de Educação, bem como uma proposta de ação desse, no chão da escola.

Acreditamos e buscaremos demonstrar neste artigo que o envolvimento efetivo dos atores mais diretamente ligados à ação educativa possibilitará que o PDE rompa com a tradição, presente na organização da educação brasileira, de trabalhar a partir do imediatismo, do voluntarismo e de interferências recorrentes dos interesses governamentais dominantes num determinado período político, para transformá-lo efetivamente em um planejamento estratégico de Estado.

Como vemos a realidade presente: planejamento?

Não precisamos de muitas coisas. Só precisamos uns dos outros e de sonhos. (Oscar Wilde)

A ação educativa no Brasil encontra-se exposta a um conjunto de variáveis que escapam às previsões de seus planejadores e ao controle de seus executores, o que inviabiliza tanto a definição de receituários quanto o desenvolvimento de estratégias de gestão e de avaliação centralizadas que resultem em nível de eficiência compatível com os esforços e os recursos despendidos. Precárias condições de vida, em razão de fatores socioeconômicos, que vão desde a falta de saneamento básico ao desemprego e o abandono das regiões periféricas do país pelos governos, até mesmo municipais, impactam diferentemente a operacionalização dos projetos educacionais, tornando os seus planos, para muitos, peças de ficção, verdadeira perda de tempo e fator de ampliação da desesperança.

Outro aspecto a se ter em conta na discussão da gestão da educação e sua qualidade, é a multiplicidade de atores envolvidos e o conseqüente emparelhamento de interesses presentes na vivência escolar. Professores na docência ou membros da direção, alunos, assistência educacional e responsáveis pelos alunos caracterizam-se como categorias de protagonistas sociais com reivindicações e pretensões de qualidade bastante distintas em relação à escola, o que coloca aos mecanismos de gestão, primeiramente, a meta de alinhá-las, dando termo a um projeto político pedagógico. Processo que não pode ignorar a comunidade externa, que também alimenta expectativas em relação à educação escolar que atuam, de certa forma, como parâmetros da qualidade da atuação da escola.

Em tal contexto é natural que tenhamos um sistema educacional nacional, cujos fins decorrem de uma utopia social, em constante conflito com as localidades que pretende atender. Uma vez que a dimensão continental de nosso território e sua diversidade cultural, geográfica e econômica frequentemente põem em xeque a paidéia ministerial, distante dos interesses e necessidades das localidades, onde se encontram as escolas e se efetivam as políticas educacionais. Realidade que coloca a questão democrática como princípio e não como simples escolha entre esta ou aquela forma de organização do sistema educacional, a descentralização das ações como política prioritária e os gestores escolares como centrais à garantia da qualidade da educação a ser implementada.

Ministros, secretários estaduais, distrital e municipais de educação são importantes e necessários à organização e a gestão do processo educativo, mas, em

última instância, é a direção da escola - diretor, vice, supervisor, coordenador, orientador, secretário escolar e encarregado administrativo - o agente das políticas públicas de educação, pois a escola é o núcleo da efetivação dessas políticas e os diretores são os responsáveis pela sua gestão.

Gestão que implica na harmonização das contradições presentes no cenário social no qual a escola se encontra, com as comunidades decidindo seus rumos, a partir do estabelecimento de uma educação que atenda suas especificidades socioeconômicas, culturais e étnicas. Onde a escola deixa de ser agente colonizador das elites que manipulam o poder central estatal e internacional, que recusa pacotes e auxilia a população local a debater e propor, num processo de construção de um protagonismo comunitário. Rompendo, assim, com um modelo organizacional da educação ainda com ranços oligárquicos, regido por especialistas que, alhures, se arvoram conhecedores de todas as necessidades e soluções para todo o território nacional.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, caracteriza-se como instrumento orientador da organização do sistema educacional nos seus níveis administrativos e pedagógicos, ao definir metas e estratégias que sinalizam caminhos e ações a ser implementadas nos diferentes sistemas educacionais e nas escolas.

Ao entendermos essas diretrizes como norteadores, a serem analisados em cada unidade da federação rompemos com o ranço centralizador e estatizante do modelo governamental possibilitando a gestão democrática da educação, possibilitando que a unidade da federação implemente a educação que melhor atende-se aos seus cidadãos.

Em nível local temos o Plano Distrital de Educação (PDE) instituído pela Lei nº 5.499/2015 que aponta caminhos à gestão das escolas do DF. Esse plano segue as diretrizes do PNE, mas procura atender às especificidades do sistema educacional do Distrito Federal; foi elaborado com a participação da sociedade civil e comunidade escolar, a partir de conferências escolares, regionais, distrital e por segmentos organizados. Dessas conferências participaram docentes, gestores, profissionais da carreira assistência, estudantes, pais, especialistas educacionais e lideranças do setor educacional buscando colocar a escola como o epicentro da política pública de educação.

Destacamos a realização da I Conferência Distrital de Educação, na qual os debates buscaram garantir o protagonismo da escola, no entendimento de que o êxito da política educacional se finca na gestão escolar. A organização administrativa e pedagógica da escola, enquanto comunidade educacional, está pautada por princípios como cidadania, transparência e democracia

que devem permear todas as etapas de efetivação: vivências pedagógicas e administrativas. Perspectiva sob a qual a gestão deverá ter por intento a equalização entre intenções, processos e resultados, com ênfase nos processos. Processos que exigem um mínimo de coerência, que evitem descompassos como bem expressa na crítica de Murilo Mendes citada a seguir.

Um breve histórico do planejamento educacional brasileiro

Linhas paralelas

Um presidente resolve
Construir uma boa escola
Numa vila bem distante.
Mais ninguém vai nessa escola:
Não tem estrada para lá.
Depois ele resolveu
Construir uma estrada boa
Numa outra vila do Estado.
Ninguém se muda para lá
Porque lá não tem escola.
(Murilo Mendes¹)

O poema de Murilo Mendes foi publicado originalmente em 1932, numa coletânea de poemas intitulada “História do Brasil”. Ainda que o foco do autor seja a crítica à burocracia estatal e ineficiência do Estado, a preocupação com a educação parece estar presente, uma vez que é essa a política usada para a crítica. Data desse mesmo ano o famoso documento, pelo qual os intelectuais brasileiros reivindicavam do Estado a atenção para a educação básica nacional, o “Manifesto dos Pioneiros”. Mas será apenas em 1934, na elaboração de uma nova Constituição Federal, que o Estado brasileiro formulará o primeiro projeto para implementar um planejamento mais eficaz para a educação nacional².

A Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 vão se moldar a partir do espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios. A Constituição de 1934 incumbe à União, no seu artigo 5º, XIV, a competência de traçar as diretrizes da educação nacional. A Constituição dará maior ênfase à educação como direito do cidadão. [...] lá comparecem também o Plano Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação. (CURY, p. 574)

A proposta de elaboração de uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional levará 27 anos para ser aprovada pelo Congresso Nacional. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 será um marco importante na educação nacional, mas terá vida curta com a chegada da ditadura militar imposta ao país em 1964. Todavia, essa LDB será de fato alterada por uma nova legislação

somente dez anos após a aprovação, no auge da violência aos direitos sociais e políticos imposto pelos ditadores de plantão.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente para a educação básica, será instituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. De vida longa deixará marcas profundas na desorganização e no comprometimento da qualidade da educação pública nacional. Será necessária a derrubada da ditadura militar para que a sociedade começasse a discutir uma outra lei, para um novo momento político do país: a democratização da sociedade. Esta tarefa não será fácil e ainda está em construção, passados 37 anos de democratização do país, em que pese os avanços obtidos até aqui e os riscos de retrocesso que vivemos hoje.

Coube à Nova LDB, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 o estabelecimento de uma nova organização da educação brasileira com vistas à sua democratização e garantias de melhorias, atendimento amplo e modernização das estratégias para sua efetivação, entre as quais destacamos a criação de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação³.

Coube à Emenda Constitucional nº 59 formular um novo papel para os Planos de Educação ao estabelecer, do ponto de vista constitucional, que esses são superiores aos planos plurianuais dos governos vigentes, uma vez que passaram a ser decenais e articuladores dos sistemas educacionais. Os planos educacionais (Nacional, Estadual, Distrital e Municipal) assumem o caráter de planos de Estado e não mais de Governo.

Outra característica relevante é a necessidade de que a participação social e a articulação de diferentes níveis institucionais atuem na elaboração dos planos tornando-os não apenas técnicos, mas essencialmente políticos. Esse processo de elaboração participativa aliado aos instrumentos técnicos de levantamento de dados e escuta política, na busca de alternativas para a solução de problemas complexos, pode definir o que chamamos aqui de Planejamento Estratégico:

(...) o esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados, com forte visão de futuro. (LÜCK, 2000 p. 13)

A elaboração do Plano Distrital de Educação surge nesse contexto, impulsionado pelas ações em nível nacional, a partir da realização da I Conferência Nacional de Educação – CONAE - 2010 e pelas articulações locais das quais destacamos duas ações essenciais:

1. A Lei de Gestão Democrática nº 4.751/2012, na qual se estabelece a realização de uma Conferência Distrital de Educação visando a elaboração

de um projeto de Plano Decenal de Educação para o DF, posteriormente definido como Plano Distrital de Educação.

2. A criação do Fórum Distrital de Educação, instituído pela Portaria nº 115, de 31 de julho de 2012, composto por representantes do Estado e da sociedade civil organizada na luta pela educação, com a incumbência de acompanhar e avaliar a implementação do Plano Distrital de Educação.

A ação estratégica na elaboração do Plano Distrital de Educação pode ser constatada na participação de todos os segmentos envolvidos com destaque para:

a. Ministério da Educação, que disponibilizou equipes de apoio para a elaboração dos planos decenais indicando avaliadores educacionais e material por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE e da Diretoria de Cooperação e Planos de Educação – DICOPE;

b. Fórum Distrital de Educação, seja a partir do seu colegiado, seja pela constituição de uma Comissão Técnica para elaboração do Plano Distrital de Educação;

c. Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, que designou representantes de duas subsecretarias para a constituição de uma comissão técnica governamental: a Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB e a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV;

d. Câmara Legislativa do Distrito Federal, Ministério Público do Distrito Federal – Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - PROEDUC, A Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, Conselho de Educação do DF - CEDF, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE presentes em diferentes etapas preparatórias, com apoio técnico e na elaboração do texto base submetido à Conferência Distrital de Educação e, posteriormente, à votação na Câmara Legislativa do Distrito Federal.

O histórico de elaboração da lei do Plano Distrital de Educação já foi objeto de análise em artigo publicado nesta mesma revista em 2014⁴. No presente artigo nos deteremos inicialmente numa caracterização do cenário atual do Plano Distrital de Educação, destacando metas e estratégias que avaliamos serem relevantes para a promoção de mudanças em busca de uma educação socialmente referenciada para o Distrito Federal.

As ações do sistema: a construção do caminho

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano)

Partiremos de três questionamentos para defender a tese de que o Plano Distrital de Educação é do conhecimento da comunidade escolar e, se efetivamente implementado pelo Estado, poderá desencadear as mudanças na educação que historicamente almejamos. Nesse sentido, passados dois anos e seis meses de sua homologação:

- i. sendo uma política pública, o PDE é de conhecimento dos agentes públicos?
- ii. enquanto política de Estado quais os impactos das ações do Governo vigente?
- iii. das metas e estratégias presentes no PDE o que foi aplicado e quais as alterações percebidas?

Tais questionamentos dificilmente poderão ser respondidos integralmente no espaço deste artigo, mas poderemos apontar algumas ações que possibilitarão ao leitor encontrar suas respostas. Em recente pesquisa realizada pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV os entrevistados foram questionados a responder:

A Estratégia 3.3, da Meta 3, do Plano Distrital de Educação (PDE) descreve: “adotar, após amplo debate democrático com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização”.
Você como professor integrado ao processo de Gestão Democrática tem conhecimento do PDE?

As respostas dos 462 professores entrevistados indicam que o PDE é conhecido pela maioria, ainda que superficialmente, pois 57,58 % deles afirmaram que leram superficialmente o PDE e apenas 6,06% afirmaram nunca ter ouvido falar.

Ainda que no momento não tenhamos o percentual significativo de professores da ativa que conheça em profundidade determinadas políticas públicas, não deixa de ser expressivo o percentual de 20,35% dos que afirmaram conhecer o documento detalhadamente. Como preocupa o número daqueles que afirmaram ter ouvido falar do PDE, mas que não tiveram interesse em ler, 13,2%.

A surpresa, no entanto, está no percentual de 2,81% dos entrevistados que afirmaram ter lido, mas que não

entenderam, considerando-se tratar de um grupo formado essencialmente por profissionais letrados.

Outra pergunta aos entrevistados foi:

Você tem conhecimento de que, segundo o Plano Distrital de Educação, a partir de 2018, todas as Unidades Escolares de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal deverão estar organizadas em Semestralidade?

Aqui o professor relacionará seu conhecimento do PDE à necessidade de alterações no seu cotidiano. Se um dos objetivos do planejamento é antecipar ações futuras, preparando a comunidade para identificar e construir soluções para problemas, era de se esperar que a aprovação da lei do PDE desencadeasse uma série de ações organizativas que envolvessem a comunidade escolar como um todo e, em especial, o grupo que atua mais diretamente no chão da escola. Nesse sentido, alterações no tempo e no espaço da escola são previstas naquele planejamento e de alguma forma exigem mudanças, acomodações ou resistência.

Como os professores respondem a este questionamento nos leva a pensar que o plano é mais conhecido do que os dados lidos no questionamento anterior revelaram. Acreditamos que a tabulação final dos dados da pesquisa auxiliará na confirmação de algumas das leituras aqui apresentadas.

Ainda que apenas 20% dos entrevistados tenham afirmado que conhecem detalhadamente o PDE, 07 em cada 10 afirmam conhecer a estratégia proposta e que estão buscando a qualificação necessária para essa nova organização e a grande maioria, 321 dos entrevistados, 69,48%, afirma ter conhecimento e que se preparam para a mudança⁵.

Segundo informações do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), desde 2012 é oferecido aos profissionais da rede pública cursos com a temática da “Semestralidade”, por exemplo. Em 2017 foi ofertado o curso: “Semestralidade - Ensino Médio: concepções e práticas na organização escolar”, que contou com 2.595 participantes.

Um total de 11 professores, 2,38%, apenas, afirmaram nunca ter recebido essa informação. Outros 50, 10,82%, responderam que ouviram falar nos corredores e 67,14,5%, que receberam a informação, mas não deram importância. O que consideramos poucos, mas que requer da administração da educação no DF atenção as estratégias de divulgação e formação. Mas, o mais importante é que cerca de 95% dos entrevistados conhecem a estratégia e sabem que terão mudanças no seu cotidiano a partir de definições de um plano educacional.

Os dados acima descritos nos possibilitam refletir sobre as dificuldades de implementação dessa política pública e as garantias para sua efetividade junto à

comunidade escolar. Ainda que conste do Plano Distrital de Educação estratégias para acompanhamento e avaliação, análise de indicadores dos resultados alcançados ou não, sem o envolvimento da comunidade escolar em tais ações a aplicação das estratégias definidas e as metas estabelecidas estariam comprometidas.

O fato de observarmos apenas dois questionamentos de uma pesquisa pública sobre os conhecimentos dos professores acerca do Plano Distrital de Educação e das ações mais imediatas no âmbito da organização do Ensino Médio nos leva a considerar a análise de Abicalil (2011) que afirma que *“para efeito das finanças públicas, um plano decenal com status constitucional é superior aos planos plurianuais de quatro anos”*, e a questionar: o que foi de fato implementado pelo atual governo em cumprimento à lei do Plano Distrital de Educação?

Foi constituída uma Comissão de Monitoramento do PDE⁶ com representantes do governo e da sociedade civil, que contou com a participação de membros do Fórum Distrital de Educação. Até a data de janeiro de 2018, não foi apresentado relatório conclusivo sobre o alcance das metas e estratégias do PDE.

Para acompanhamento dessas ações a Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas/SUPLAV/SEDF elaborou um quadro sintético para acompanhamento das metas e estratégias do Plano Distrital de Educação⁷ que apresentamos no Quadro 1.

Se observado o processo de elaboração do Plano Distrital

Quadro 01. Controle de estratégias – Monitoramento PDE – 2015/2016

Metas	NÃO INICIADAS (NI)	NÃO REALIZADAS (NR)	INICIADAS (I)	REALIZADAS (R)	TOTAL GERAL	
Qnt.	3	4	15	8		
1	Estratégias	1.2, 1.7, 1.21	1.3, 1.4, 1.16, 1.25	1.1, 1.5, 1.6, 1.9, 1.11, 1.12, 1.14, 1.15, 1.19, 1.22, 1.23, 1.24, 1.27, 1.29, 1.30	1.8, 1.10, 1.13, 1.17, 1.18, 1.20, 1.26, 1.28	30
2	Qnt.	0	6	31	18	
2	Estratégias	-	2.1, 2.13, 2.16, 2.19, 2.27, 2.53	2.2, 2.3, 2.5, 2.7, 2.8, 2.10, 2.11, 2.12, 2.18, 2.23, 2.24, 2.25, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.33, 2.34, 2.35, 2.37, 2.38, 2.41, 2.42, 2.43, 2.45, 2.49, 2.51, 2.52, 2.55, 2.56	2.4, 2.6, 2.14, 2.15, 2.17, 2.20, 2.21, 2.22, 2.26, 2.36, 2.39, 2.40, 2.44, 2.46, 2.47, 2.48, 2.50, 2.54	55
3	Qnt.	0	5	19	7	
3	Estratégias	-	3.5, 3.10, 3.15, 3.23, 3.31	3.2, 3.3, 3.7, 3.9, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.22, 3.24, 3.25, 3.28, 3.30	3.1, 3.4, 3.6, 3.8, 3.26, 3.27, 3.29	31
4	Quantitativo	0	3	15	12	
4	Estratégias	-	4.1, 4.7, 4.10	4.3, 4.4, 4.12, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23, 4.25, 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31	4.2, 4.6, 4.8, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17, 4.24, 4.26, 4.32	30
5	Qnt.	0	1	9	3	
5	Estratégias	-	5.6	5.1, 5.2, 5.3, 5.5, 5.7, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13	5.4, 5.8, 5.9	13
6	Qnt.	0	5	10	1	
6	Estratégias	-	6.3, 6.8, 6.10, 6.11, 6.13	6.1, 6.2, 6.4, 6.6, 6.7, 6.9, 6.12, 6.14, 6.15, 6.16	6.5	16
7	Qnt.	1	2	24	3	
7	Estratégias	7.3	7.13, 7.28	7.1, 7.2, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 7.11, 7.12, 7.14, 7.16, 7.18, 7.19, 7.20, 7.21, 7.22, 7.23, 7.24, 7.25, 7.26, 7.27, 7.29	7.15, 7.17, 7.30	30
8	Qnt.	12	9	15	5	
8	Estratégias	8.3, 8.5, 8.8, 8.15, 8.20, 8.28, 8.29, 8.30, 8.34, 8.35, 8.36, 8.38	8.6, 8.17, 8.18, 8.22, 8.37, 8.39, 8.40, 8.41, 8.42	8.1, 8.2, 8.4, 8.7, 8.9, 8.10, 8.11, 8.16, 8.19, 8.21, 8.23, 8.26, 8.31, 8.32, 8.33	8.12, 8.13, 8.14, 8.24, 8.25	41
9	Qnt.	18	1	3	1	
9	Estratégias	9.3, 9.4, 9.5, 9.7, 9.8, 9.9, 9.10, 9.11, 9.13, 9.14, 9.15, 9.16, 9.18, 9.19, 9.21, 9.22, 9.23, 9.24	9.2	9.1, 9.6, 9.17	9.20	23
10	Qnt.	7	7	5	6	
10	Estratégias	10.5, 10.6, 10.9, 10.14, 10.16, 10.17, 10.20	10.2, 10.4, 10.10, 10.12, 10.23, 10.26, 10.27	10.3, 10.7, 10.8, 10.13, 10.21	10.1, 10.15, 10.18, 10.19, 10.22, 10.24	25
11	Qnt.	2	5	8	2	
11	Estratégias	11.7, 11.15	11.9, 11.10, 11.11, 11.12, 11.13	11.1, 11.4, 11.6, 11.8, 11.14, 11.16, 11.17, 11.18	11.2, 11.5	17
12	Qnt.	0	11	1	8	
12	Estratégias	-	12.1, 12.3, 12.4, 12.5, 12.7, 12.10, 12.13, 12.8, 12.9, 12.14, 12.15	12.2	12.6, 12.11, 12.12, 12.16, 12.17, 12.18, 12.19, 12.20	20
13	Qnt.	0	3	0	4	
13	Estratégias	-	13.3, 13.5, 13.6	-	13.1, 13.2, 13.4, 13.7	7
14	Qnt.	2	0	2	2	
14	Estratégias	14.3, 14.5	-	14.1, 14.6	14.2, 14.4	6
15	Qnt.	3	4	4	1	
15	Estratégias	15.9, 15.11, 15.12	15.1, 15.2, 15.4, 15.8	15.3, 15.5, 15.6, 15.7	15.10	12
16	Qnt.	2	0	5	1	
16	Estratégias	16.2, 16.4	-	16.1, 16.3, 16.5, 16.6, 16.8	16.7	8
17	Qnt.	0	4	3	0	
17	Estratégias	-	17.1, 17.2, 17.3, 17.5	17.4, 17.6, 17.7	-	7
18	Qnt.	1	3	2	1	
18	Estratégias	18.5	18.3, 18.4, 18.9	18.6, 18.8	18.7	7
19	Qnt.	1	0	3	1	
19	Estratégias	19.5	-	19.1, 19.2, 19.4	19.3	5
20	Qnt.	4	7	2	2	
20	Estratégias	20.1, 20.4, 20.5, 20.12	20.3, 20.9, 20.10,	20.2, 20.6	20.7, 20.8	15
21	Qnt.	2	1	6	4	
21	Estratégias	21.5, 21.12	21.7	21.1, 21.3, 21.4, 21.8, 21.9, 21.10	21.2, 21.6, 21.11, 21.13	13
TOTAL:	58	81	182	90	411	
RESPONDIDAS:	404					
NÃO RESPONDIDAS *	7					

Fonte: Tabela elaborada pela Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação da Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas/SUPLAV/SEDF

* Estratégias referentes ao ensino superior. Encaminhadas à UnB.

NI – Estratégias que não foram iniciadas, mas com prazos de execução ainda vigentes.

NR – Estratégias que não foram realizadas no prazo determinado pela lei.

I – Estratégias de monitoramento contínuo ou não, mas que já tiveram ações iniciadas para seu cumprimento.

R – Estratégias realizadas dentro do prazo estipulado pela lei.

de Educação constata-se que, desde a sua concepção até a sanção pelo governador, estiveram envolvidos agentes públicos de dois governos e diversos representantes da sociedade civil indicados por suas entidades. E que o texto base foi concebido na gestão do GDF para o período de 2011-2014, mas que o projeto de lei foi encaminhado à Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) para discussão e votação na gestão 2015-2018; o governador vetou 43 das proposições aprovadas pela CLDF; que o Fórum Distrital de Educação em mobilização junto aos gabinetes dos deputados derrubou 30 vetos; e que em 2016 o GDF conseguiu o veto de dois artigos da Lei ao questionar perante a Justiça aquela normatização. Foi declarada a inconstitucionalidade do artigo 3º e do Parágrafo Único do art. 9º do PDE

Os vetos têm impacto no planejamento educacional e para o efetivo cumprimento das metas do plano no prazo estabelecido. O artigo em questão estabelecia que:

3º as metas previstas no anexo I devem ser cumpridas no prazo de vigência do PDE ou, quando inferior, no prazo definido nas metas e estratégias.

9º (...)

Parágrafo único. As metas e as estratégias do PDE devem ser cumpridas de forma proporcional e progressiva em relação aos prazos para elas fixados.

A revogação desse dispositivo, em tese, autoriza o governo a não se comprometer com os prazos estabelecidos no Plano Distrital de Educação ao não ter que prever os recursos destinados ao cumprimento das estratégias que exijam a destinação gradual de recursos. Com apenas 21,89% das estratégias realizadas, após três anos de vigência, é fundamental que as instâncias de monitoramento e avaliação do plano revejam as estratégias, especificamente aquelas nas quais se estabelece prazos e ações progressivas.

Faremos o destaque de algumas das estratégias não realizadas para possibilitar ao leitor encontrar um caminho para as respostas às perguntas formuladas anteriormente.

Recorreremos ao quadro sintético elaborado pela Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação/SUPLAV. Em sua elaboração a equipe realizou pesquisa junto aos órgãos envolvidos diretamente com uma determinada meta ou estratégia para identificar se aquela ação estava Realizada (R), Iniciada (I), Não Realizada (NR) ou Não iniciada (NI), observados os prazos estabelecidos em lei ou se ações contínuas propostas haviam sido desencadeadas pelo sistema. Na primeira coluna do quadro são apresentadas as metas, numeradas de 01 a 21 e para cada uma o quantitativo das estratégias com o respectivo número da estratégia correspondente de acordo com a classificação proposta pela equipe.

Considerando os objetivos desse artigo optamos por

destacar as metas relativas à Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente as metas 1, 2 e 3 do PDE por sintetizarem as ações para a Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos (9), da Educação Superior (12), da Formação dos profissionais da Educação (15) e uma de Financiamento (20).

Inicialmente faremos a leitura a partir de um olhar sobre a administração do sistema de educação pública, considerando macroestratégias que impactam a educação no Distrito Federal. Posteriormente, destacaremos as estratégias que caberiam ao ambiente da escola. Neste caso, mais do que analisar as estratégias propusemos uma leitura e a indicação de possíveis ações que possibilitam transformar o PDE em um plano estratégico para a escola, realizando uma conexão entre as ações propostas para a hierarquia mais alta do sistema para o chão da escola.

A Meta 1 trata especificamente de assegurar o direito à Educação Infantil. As três estratégias não iniciadas pelo Estado estão relacionadas ao financiamento das matrículas, estabelecendo prazo de admissibilidade de transferências de recursos públicos para entidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas (1.2), a implantação de avaliação da educação infantil (1.7) e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, territórios geográficos e etnias (1.21). O desafio maior para o Estado no cumprimento desta meta está na ampliação da oferta de matrícula no setor público, em especial na ampliação do número de creches e, nesse caso, necessitando do aporte da oferta privada.

A Meta 02, que trata do Ensino Fundamental, tem 06 estratégias não realizadas. Essas estratégias estão voltadas para a ampliação da oferta, a construção de novas unidades escolares e a qualidade no atendimento às crianças, em especial aquelas com dificuldades de aprendizagem evidenciadas nos processos de retenção no fluxo escolar. Mais especificamente essas estratégias buscam: assegurar direitos e objetivos de aprendizagem; realizar a busca de crianças e adolescentes fora da escola; ampliar a oferta de ensino fundamental para as populações do campo; ampliar o atendimento a menores em situação de risco com a ampliação do Centro de Referência em Integração Escolar – PROEM em todas as regionais de ensino; realizar planejamento estratégico para construção e reforma de unidades escolares; e estabelecer uma limitação quanto ao número de alunos por série em Classes de Distorção Idade-Série.

A Meta 3, sobre o Ensino Médio, possui 5 estratégias não realizadas todas relacionadas a melhorias de atendimento e qualidade da educação nesse nível de ensino. Destacamos a estratégia 3.15 por sua relevância enquanto ação sistêmica, pois exigirá a articulação com outros órgãos públicos e entidades sociais que atuam

com a adolescência e juventude. Essa estratégia propõe promover ações de busca ativa da população de 15 e 17 anos fora da escola.

A Meta 9 trata da Educação de Jovens, Adultos e idosos sendo aquela que apresenta o maior número de estratégias não iniciadas. Desta destacaremos a única não realizada:

9.2 - Construir centros de educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores – CEJAIT para implementar a expansão das matrículas na educação de jovens, adultos e idosos na forma integrada à educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. (PDE, p. 33)

A não realização dessa estratégia pode ser explicada pela exigência de recursos financeiros destinados a obras, o que representaria aumento de investimentos, e resistência à mudança na cultura na oferta de EJA à inovação de fazê-la integrada à educação profissional.

A Meta 12, sobre Educação Superior, é outra meta que possui grande número de estratégias não realizadas. Conforme indicado na pesquisa da Equipe Técnica do Plano Distrital as estratégias relacionadas à expansão do atendimento desse nível de ensino foi repassada para a UnB para posicionamento. Documentos enviados à reitoria em 2016 não foram respondidas por aquela instituição.

O objetivo maior dessa meta é elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 65%, mas ampliando a participação da oferta federal (UnB e IFB) e da oferta pública distrital. Das 27 Unidades Federativas, apenas 2 não possuem universidades: Sergipe e o Distrito Federal.

Neste sentido, o GDF em cumprimento ao disposto no Plano Distrital deu início a uma série de ações visando a ampliação da sua participação na oferta de Educação Superior. O marco legal para o cumprimento da meta passa pela criação da Fundação Universidade Aberta do DF e pode ser identificado nos seguintes atos:

- Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 que aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e que na estratégia 12.2 propõe “consolidar, difundir e ampliar a FUNAB”, na estratégia 12.3 – “constituir, até o quinto ano de vigência deste Plano, a Universidade Distrital, prevista na Lei Orgânica do Distrito Federal” e estratégia 12.4 – “estruturar a Universidade Distrital segundo os princípios da integração ensino-serviço comunidade, metodologias ativas e docência-assistência em pequenos grupos”;
- Decreto nº 36.114, de 10 de dezembro de 2014, que aprova o Estatuto da FUNAB, define como missão da FUNAB “ofertar e manter o ensino superior público por meio da produção e difusão de conhecimentos científicos, técnicos e culturais, do

desenvolvimento de pesquisas e da promoção de atividades de extensão universitária, utilizando tecnologia inovadora e contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, solidária, democrática e sustentável”, inciso I “manter as Instituições de Educação Superior que venha a criar ou aceitar por incorporação, doação ou transformação”, inciso II “implantar e manter outros cursos de educação profissional, de graduação e pós-graduação”, inciso III “financiar, incentivar e coordenar as atividades de pesquisa e extensão nas unidades de ensino e de serviços educacionais, local e regional” e em seu art. 7º estabelece a competência de “elaborar a política de educação superior pública distrital e manter, planejar, coordenar e supervisionar as atividades de educação superior pública do Distrito Federal”;

- Decreto nº 36.236, de 1º de janeiro de 2015, que dispõe sobre a estrutura administrativa do Poder Executivo do Distrito Federal, em seu artigo 20, inciso I, confere à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal atuação e competência das seguintes áreas: “educação básica e superior”; e, em decorrência da alteração da estrutura do GDF pelo Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015, que dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, em seu art. 2º, inciso II, a atribuição e a competência de educação superior, ao tempo em que vincula a FUNAB a esta Pasta, no art. 4º.

A criação da FUNAB deu início a outras ações com o objetivo de cumprir a meta estabelecida. Dentre estas destacamos a criação da Escola Superior de Magistério, cuja iniciativa foi barrada por ação do Ministério Público do DF a partir de reclamação da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC tendo como principal alegação que os recursos públicos devem ser destinados à Educação Básica. Com esse argumento a Justiça local empenhou-se para manter a ordem vigente e impedir avanços na oferta pública de Educação Superior, supostamente por avaliarem que a iniciativa privada já responderia com esse serviço à sociedade.

A Meta 15 trata da formação continuada dos profissionais da educação, que atualmente já cumpre com 91% de atendimento. A meta estabelecida é de 100% de atendimento com uma variação expressiva quanto ao número de mestres e doutores a ser atingido. O cumprimento desta meta associa-se à meta 13 de formação dos professores, mas também com a meta 12, uma vez que necessitará da articulação com outras esferas de formação na Educação Superior.

A Meta 20 trata da ampliação da verba pública destinada à educação pública de forma a duplicar o

percentual de investimento, verificado em 2015, em relação ao Produto Interno Bruto – PIB do DF. Passados três anos da aprovação do plano, o que pode ser constatado é uma redução nos investimentos contrariando o estabelecido na meta e nas estratégias.

Das 15 estratégias propostas em 2015 apenas duas foram realizadas. A macroestratégia desta meta, com consequências para o êxito do Plano Distrital como um todo, é estabelecida na estratégia 20.1 ao definir percentuais de escalonamento dos investimentos públicos para o período de 2015 a 2024. O relatório do Tribunal de Contas do DF considera que o GDF não atingiu o esperado para esta meta. No entanto, segundo o relatório encaminhado pela Comissão de Monitoramento do PDE, utilizando indicadores da CODEPLAN, a meta foi cumprida.

O investimento público total em educação pública em relação ao PIB, segundo a CODEPLAN, foi de R\$ 6.887.804.136,24 em 2015 (3,58% do PIB), de R\$ 6.067.375.864,58 em 2016 (3,15% do PIB). Ainda que tenha havido aumento do percentual em relação ao PIB, percebe-se nos dados que houve redução nos valores nominais de investimento. São cerca de 700 milhões a menos entre 2015 e 2016.

No processo de elaboração da estratégia o Fórum Distrital de Educação considerou o crescimento médio das rubricas orçamentárias verificadas entre 2007 e 2013, segundo os seguintes percentuais:

- a) FCDF: 3,99 % ao ano;
- b) receitas correntes: 6,29% ao ano;
- c) despesas: 8,08% ao ano;
- d) total (FCDF + Receitas correntes): 8,36%;
- e) crescimento do PIB de 2,3 % ao ano, respeitada a estimativa do Banco Central para 2015;

Podemos considerar a possibilidade do crescimento do PIB para que, em termos percentuais, haja crescimento dos investimentos mesmo com a ocorrência de cortes nas verbas destinadas à educação. Pode-se avaliar, ainda, o momento de crise econômica no país, o que acarretaria redução no Fundo Constitucional do DF e conseqüentemente nos valores destinados à educação. Ainda que as estimativas de crescimento não sejam confirmadas estas poderão ser revistas, a cada dois anos, de acordo com o Art. 7º do PDE.

Ao conseguir a inconstitucionalidade do artigo 3º e do Parágrafo Único do Art. 9º o governo compromete sua execução. Caberá aos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do PDE, em especial ao Fórum Distrital de Educação, a mobilização da sociedade com o objetivo de assegurar sua execução. Enquanto planejamento estratégico para a educação a execução do PDE tem cumprido com etapas importantes, mas negligenciada em ações relevantes e que assegurariam seu êxito.

Quadro 2

I – Receita orçamentária própria									
2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
2,31%	2,48%	2,67%	2,87%	3,09%	3,32%	3,57%	3,84%	4,13%	4,44%
II Orçamento mais Fundo Constitucional do DF									
2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
3,76%	3,96%	4,17%	4,40%	4,64%	4,90%	5,17%	5,47%	5,78%	6,12%

Elaboração: autor

Nesse artigo apresentamos um panorama das metas e estratégias e optamos por destacar apenas 7 metas e suas respectivas estratégias. Em busca de estabelecer outro olhar sobre o planejamento educacional, faremos, a seguir, uma análise das metas e estratégias do PDE voltadas para sua aplicabilidade no cotidiano da escola. É possível a escola desenvolver ações visando o cumprimento do PDE? Como adequar o planejamento escolar às metas e estratégias do PDE visando a melhoria da qualidade da educação no DF?

O PDE no Planejamento escolar

O real não está na saída nem na entrada, ele se dispõe pra gente é no meio da travessia (Guimarães Rosa)

A implementação de políticas públicas envolve diferentes áreas e instâncias do governo, configurando complexo campo de instâncias de competências. Cenário que, na educação, dificulta a avaliação do envolvimento das escolas na implementação dessas políticas, no caso, o Plano Distrital de Educação (PDE). A efetivação da maioria das estratégias propostas não é de competência primária da escolar, por dependerem de dotações orçamentárias e de articulações com outras secretarias de Estado. Sendo, portanto, inadequado afirmar que a não execução desta ou aquela estratégia pela escola é falha na gestão.

Com relação a meta 01, que visa garantir a universalização da oferta da Educação Infantil e a atender a 60% da demanda por vagas em creches no Distrito Federal, das 30 estratégias propostas, 07 ou não foram iniciadas ou não foram realizadas. Destas apenas 02 das estratégias nessa condição implicam em ações que os gestores escolares podem oferecer suporte ou implementar: 1.21, referente a promoção da igualdade de oportunidade de acesso a bens culturais; e a 1.25, que se refere a organização do espaço da educação infantil com mais elementos de natureza – jardins, plantas, arvores, etc.

A meta 02, voltada ao Ensino Fundamental, propõe universalizá-lo e garantir a correção do fluxo idade/série, com os alunos concluindo-o após 9 anos de estudos, com 14 anos de idade. Constitui-se por 55 estratégias, das quais 31 iniciadas, 18 realizadas e apenas 06 não foram realizadas. Dentre as não efetivas apenas 02 poderiam ser objeto de atenção dos dirigentes escolares, numa perspectiva da escola como protagonista da geração de políticas na educação: a 2.1, sobre

a definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos nesta etapa da educação; e a 2.13, que trata da reintegração das crianças que se encontram fora da escola.

A meta 03 aborda o Ensino Médio com 31 estratégias, das quais 05 ainda não foram realizadas, sendo que somente 03 delas poderiam contar com apoio das escolas: 3.5, que propõe a articulação da escola com instituições que promovam atividades físicas, artísticas e científicas; 3.10, sobre a correção de fluxo; e a 3.31, abordando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos.

Ainda sobre a Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a meta 09, que propõe cobrir 75% da demanda por esta modalidade de educação, com 23 estratégias e apenas um foi realizada, referente à chamada pública de alunos, 9.20. Embora preocupe o fato de cerca de 78 %, 18 estratégias, nem terem sido iniciadas, as 04 estratégias em andamento, por serem de natureza estruturante, sugerem que as coisas estão em bom termo na EJA: 9.1, sobre a integração com a Formação Profissional; 9.2, referente a construção de centros de EJA; 9.6, que reforça a 9.1 ao propor reestruturação curricular aproximando-o do mundo do trabalho; e a 9.17 que atenta para que as condições físicas dos alunos permitam acompanhar os estudos com qualidade.

Para a formação de profissionais da educação a meta 15 traz 12 estratégias, com sete realizadas, sendo que três nem foram iniciadas. Mas trata-se de ações que, a nosso entendimento, não há como a escola colaborar. Exceção à 15.1, que propõe a estruturação de um plano estratégico originário de um fórum permanente de apoio à formação docente. Que acreditamos pode configurar-se como dos profissionais da educação, e não apenas de professores.

Por fim a meta 20, que propõe dobrar os investimentos em educação, com apenas duas propostas realizadas e duas iniciadas das 15 estratégias propostas e 11 não realizadas, ou seja, certa 73%, é a meta com menor efetividade. Desempenho que poderia ser creditado à crise financeira por que passa o Estado brasileiro, reduzindo parte da culpa dos gestores educacionais, mas não anula o fato de que a avaliação de que a falha no aporte de recursos compromete todo o plano.

Mas, se nem tudo depende apenas dos órgãos centrais do sistema, entendemos que a escola deve assumir papel protagonista nessa estrutura, sob pena de comprometimento do projeto de gestão democrática da educação. Esse desafio colocado às direções de escolas exige postura administrativa democrática, colaborativa e aberta à sociedade que se materializa no projeto político pedagógico. Acreditamos que o projeto da escola deve se orientar pelo PDE, mas que também proponha ações que o reestruture, em função de demandas comunitárias.

Sendo assim, as escolas podem desenvolver ações que colaborem, potencializem e até mostrem caminhos aos gestores das instâncias centrais do sistema. Por exemplo:

- Em relação a evasão na Educação Básica: a coordenação pedagógica poderia monitorar a frequência dos alunos de modo a controlar o fluxo de evasão escolar; identificar, juntamente com associações de pais e professores, identificar as razões das evasões e definir formas de combatê-la; a secretaria escolar, já no ato da matrícula (ou o sistema responsável por fazê-la) identificaria os responsáveis que necessitam de passe livre e entregaria à Regional de Ensino; no ensino fundamental identificaria alunos faltosos, alunos que trabalham; na EJA, procurar identificar os que faltam ou não acompanham os estudos em função de questões de saúde ou de trabalho;
- Sobre a melhoria da qualidade do espaço na Educação Infantil: promover mutirão para criação de jardins, hortas e reflorestamento, com a comunidade;
- Sobre a promoção da igualdade de oportunidade: cabe à coordenação desenvolver atividades, junto com a comunidade escolar que efetivem essa oportunidade, com visitas a espaços de movimentos culturais e sociais, feiras de arte e cultura, exposições, envolvendo a comunidade escolar e seu entorno;
- Com relação a integração com a educação profissional: a coordenação deve procurar orientar a construção de planos de aula contextualizados, tornando os conteúdos, também, ferramentas de compreensão do contexto social e do mundo do trabalho;
- Quanto à formação dos profissionais: o plano de coordenação pedagógica deve contemplar ações de estudos sobre temáticas sociais relativas a questões vivenciadas na comunidade, com criação de grupos de estudos, envolvendo também a troca de experiências entre os professores e demais profissionais da escola.

Considerações finais

O Estado brasileiro apresenta como uma de suas características históricas a descontinuidade de políticas públicas. Esta evidência tem sido objeto de intensas discussões nas últimas décadas visando a implantação de políticas mais perenes sustentadas em ações de planejamento sistemático e de longo prazo. O Plano Nacional de Educação - PNE e, no DF, o Plano Distrital de Educação - PDE têm sido a expressão desse debate e, como acreditamos ter demonstrado, vem se consolidando em diversas estratégias que fortalecem o processo político de decisão, porém pautado no respeito à participação social.

Buscamos evidenciar o PDE como política pública que se estrutura para a reconstrução das prioridades

da educação como direito público do cidadão brasileiro, e, de forma ousada, apontar no pouco espaço disponível ações possíveis de desenvolvimento no chão da escola.

Trata-se, pois, fundamentalmente, do estabelecimento de uma prática de gestão na perspectiva da consolidação de uma instituição articulada com seu meio e com os demais segmentos do seu campo de atuação, a educação. Um processo que, interligado às metas do sistema nacional, melhora o ambiente interno da escola e coloca todos os indivíduos e setores focados no seu objetivo final, a preparação para a cidadania e a educação de qualidade.

Nessa perspectiva, entendemos que as proposições apresentadas podem contribuir para que a escola passe a se configurar como uma organização aprendente, onde alunos e profissionais aprendem. Se, por um lado, o PDE traz as estratégias de formação inicial e continuada de professores e dos demais profissionais da educação, por outro lado a escola pode desenvolver

tais atividades. Assim configurando um cenário que reafirma a necessidade da aproximação da escola com as instituições formadoras – de educação superior e associações de estudos e pesquisa – e das representações sindicais dos profissionais da educação nas escolas de educação básica.

O Plano Distrital de Educação não rompe com a hierarquização na estrutura do sistema educacional do DF e nem tem esse objetivo, mas como já demonstrado, buscou conferir protagonismo à escola na condução dos processos educativos para o modelo de educação que a sociedade estabeleceu: de qualidade, socialmente referenciada e democrática. O que implica na gestão democrática do sistema e principalmente da escola. Num processo de desconcentração no qual os órgãos do sistema educacional tenham autonomia em suas instâncias e as unidades escolares possam tomar decisões pedagógicas, educacionais e administrativas, em parcerias com outros órgãos estatais e comunitários, que sejam do interesse da localidade. ■

Notas

- ¹ Poema publicado originalmente em 1932, incluído por Adriana Calcanhotto na “Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade”.
- ² Vale ressaltar que a primeira lei nacional de educação é do império, datada de 1827, que regulava para aqueles que eram tidos como cidadãos (excluía-se negros, índios, caboclos e migrantes) a gratuidade nas primeiras letras.
- ³ Sem contudo nos esquecermos da advertência de Saviani sobre a nova LDB: “embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer”. (SAVIANI, p. 238)
- ⁴ Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/1>
- ⁵ A EAPE oferta diversos cursos para os profissionais da rede pública e nos cursos relacionados à Semestralidade já totaliza 4.479 participantes.
- ⁶ A comissão de monitoramento e avaliação do PDE foi constituída pela Portaria nº188, de 27 de junho de 2016.
- ⁷ Disponível em <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/280-noticiasemgeral/566-pde-plano-distrital-de-educacao.html>

Referências bibliográficas

- ABICALIL, C. O novo PNE e o pacto federativo. In: **Cadernos de Educação**. CNTE, 24: 45-62, 2011.
- CALCANHOTTO, ADRIANA (Org.). **Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade**. Organização e ilustrações Adriana Calcanhoto. – 2ª ed. Ampliada. Rio de Janeiro: edições de Janeiro, 2014, p. 18.
- CURY, CARLOS R. JAMIL. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.) & outros. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2000, p. 567-584.
- GDF. **PDE: Plano Distrital de Educação – 2015-2024**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do GDF/SUPLAV, 2015.
- LÜCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. In: **Revista Gestão em rede**. nº 19, abril, 2000, p. 8-13.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS da Educação Nova-1932. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 65, nº 150, mai.-ago. 1984, p. 407-425.

Gestão dos profissionais da educação: um retrato da contratação de professores temporários nas escolas públicas do Distrito Federal



Lucilene Dias Cordeiro *

Elisete Rodrigues de Souza **

Ana Maria Nogales Vasconcelos ***

Resumo: Este trabalho apresenta e discute os dados relativos à contratação docente no Distrito Federal, destacando o contrato de professores temporários entre os anos de 2012 e 2016. Os dados foram obtidos a partir das bases do Educacenso. O objetivo do trabalho é analisar a evolução do número de docentes em exercício no Distrito Federal, entre os anos de 2012 e 2016, considerando o tipo de contratação, se efetivo ou temporário, segundo Coordenação Regional de Ensino (CRE), nível de escolaridade e etapa/modalidade de ensino. A contratação de profissionais temporários é amparada pela Lei nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008. Desde então esses profissionais têm suprido as carências eventuais na rede. Os resultados demonstraram elevadas proporções de contratos temporários no período analisado em todos os níveis de escolaridade e modalidades de ensino. Em Coordenações Regionais de Ensino como Brazlândia, Paranoá e São Sebastião o percentual de professores temporários ultrapassou 35% do total de profissionais atuantes no período, ainda que tenha havido redução entre 2012 e 2016. Essa primeira abordagem visa sensibilizar uma discussão para a gestão de professores na rede pública do Distrito Federal, destacando que a atividade docente é fundamental no contexto escolar e a continuidade do corpo docente atuante viabiliza um melhor planejamento e execução das atividades, condições necessárias para a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Professor efetivo e temporário. Tipo de contratação. Gestão de professores na rede pública.

* Lucilene Dias Cordeiro possui graduação em Matemática pela Universidade de Brasília (1986), graduação em Estatística pela Universidade de Brasília (1990) e mestrado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Atualmente é Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. E-mail: lucilenecordeiro@gmail.com

** Elisete Rodrigues de Souza é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2004), mestre em Políticas Públicas em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009), doutoranda em Educação com foco multidisciplinar. Docente do Centro Universitário Projeção. Contato: eliseteunb@gmail.com.

*** Ana Maria Nogales Vasconcelos é doutora em Demografia - Université Catholique de Louvain em 2001. É professora do departamento de estatística, e do programa de pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI/CEAMI/UnB). Atua como diretora de Estudos e Políticas Sociais (DIPOS) da CODEPLAN/GDF. É vice-presidente da associação brasileira de estudos populacionais - ABEP - (2017-2018). É coordenadora do laboratório de população e desenvolvimento com projetos na área da saúde e vulnerabilidade social vinculado ao núcleo de estudos urbanos e regionais (NEUR/CEAM) da Universidade de Brasília. Contato: ananogalesunb@gmail.com.

Introdução

As constantes transformações são inerentes no contexto da administração pública, que ao longo dos anos procura adequar as tomadas de decisões às necessidades financeiras, políticas e administrativas. De acordo com Marques (2008, p. 3), a administração pública pode ser compreendida como um “conjunto de processos por meio dos quais os recursos públicos são utilizados para a implementação das políticas públicas e a realização de obras e serviços demandados pelas necessidades coletivas”.

Nesse contexto, é possível inserir a gestão de pessoas como um dos recursos que está sob responsabilidade do administrador público, visto ser algo que - alinhada com as expectativas e necessidades da organização - se faz indispensável para o atendimento dos desafios a serem enfrentados nas demandas do atendimento social. Assim, pode ser também compreendida como um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas, para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo (DUTRA, 2002, p. 17).

No âmbito educacional, haja vista a relevância do docente no processo de ensino e de aprendizagem, o gerenciamento da quantidade desse recurso humano por escola está diretamente associado à qualidade da educação. O desafio da gestão de pessoas é ainda maior quando existe um grande déficit desse profissional ao longo do ano letivo, que necessita ser constantemente suprido.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014), um quarto dos docentes que dão aulas em escolas de educação básica mantém contratos temporários ou são terceirizados. Esse estudo destaca que os docentes que não são efetivos recebem menos, possuem pouca segurança jurídica em seu vínculo empregatício, têm um tempo de serviço pré-determinado, precisando se desvincular das redes em determinado momento, e não gozam dos mesmos direitos que os servidores efetivos. Contudo, possuem carga horária equiparada e outras responsabilidades, como planejamento de aula, reuniões pedagógicas, controles administrativos, entre outras. Uma das características da contratação de professores não efetivos é a rotatividade nas escolas, visto que o contrato pode ser rompido a qualquer momento sem garantias de retorno ou vínculo com a mesma escola no ano seguinte.

Segundo recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹ e orientação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que deve ser seguida pelo Plano Distrital de Educação (PDE-DF 2015-2024)², os professores terceirizados ou com contrato de trabalho temporário não devem ultrapassar 10% do quadro de magistério. Porém, esse percentual está em torno de 25% - equivalente a 450 mil professores no país, de acordo com o estudo do IPEA (2014). Essa limitação foi estabelecida com base em análises de especialistas que têm verificado que o alto índice de

professores temporários prejudica o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e o desempenho dos alunos (NOVAES, 2010; VALLE, 2017).

No Distrito Federal, para suprir o déficit de docentes a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) - além de contar com um quadro de docentes efetivos admitidos por concurso público - realiza periodicamente contratos temporários. A partir da Lei nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008³, essa contratação passou a ser por processo seletivo simplificado para formação de cadastro de reserva.

É importante destacar ainda que o professor temporário do Distrito Federal tem “remuneração correspondente aos vencimentos do padrão inicial da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, adicionadas as Gratificações de Atividade Pedagógica, de Alfabetização, de Ensino Especial, em Zona Rural, de Docência em Estabelecimento de Ensino Diferenciado e de Restrição de Liberdade”, conforme Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013, além de receberem benefícios como auxílio transporte e auxílio alimentação, e os benefícios de que tratam os Arts. 107 a 112 da Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011.

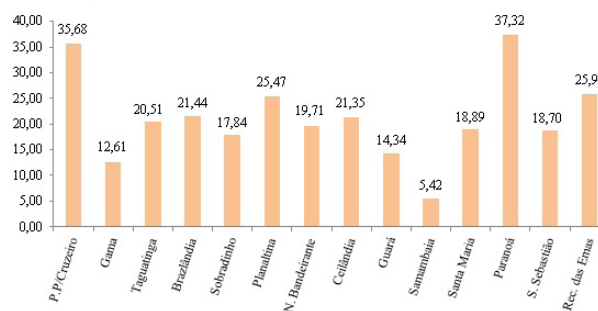
Este estudo, portanto, propõe analisar a evolução do número de docentes em exercício no Distrito Federal, entre os anos de 2012 e 2016, considerando o tipo de contratação, se efetivo ou temporário, segundo Coordenação Regional de Ensino (CRE) e etapa/modalidade de atuação, a partir das informações do Censo Educação Básica (Educacenso).

1. Distribuição na rede educacional de ensino público

Entre 2012 e 2016, o número de professores em sala de aula passou de 18.926 para 22.933, correspondendo a um aumento de 21,17%. Considerando a distribuição dos docentes nas regionais de ensino, observou-se, no período estudado, maior concentração de docentes nas regionais de Ceilândia, Plano Piloto/Cruzeiro, Taguatinga e Planaltina. (Tabela 1 - Apêndice).

Ao longo do quinquênio, as regionais de ensino do

Gráfico 1. Variação relativa do número de professores da educação básica em exercício segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Nota: (1) Exceto 227 docentes vinculados a SUBEB em 2012

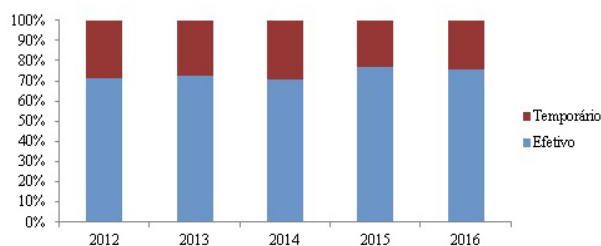
Paranoá e Plano Piloto/Cruzeiro foram as que apresentaram maior aumento percentual no número de docentes (37,32% e 35,68%, respectivamente), enquanto nas coordenações de Samambaia e do Gama o crescimento foi menor, 5,42% e 12,61%, respectivamente (Tabela 1; Gráfico 1).

1.1 Docentes por contratação e atuação

No Distrito Federal, o tipo de contratação de docentes para a rede pública se dá por duas formas: por concurso público para docentes efetivos, ou por contratos temporários. No entanto, o Censo Escolar da Educação Básica apresentou informações de docentes da rede pública contratados por CLT e terceirizados, o que aponta problemas na informação apresentada (Tabela 2 - Apêndice).

Entre 2012 e 2016, o número de docentes efetivos passou de 13.699 para 17.388, correspondendo a um aumento de 28,59%, enquanto que o de docentes temporários passou de 5.454 a 5.545, variação de 1,67%. Verifica-se, portanto, um aumento na proporção de professores efetivos no quadro de magistério (71,52% para 75,82%) e consequente redução da proporção de temporários (28,45% para 24,15%) (Tabela 3; Gráfico 2).

Gráfico 2. Evolução do número de professores da educação básica em sala de aula na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016

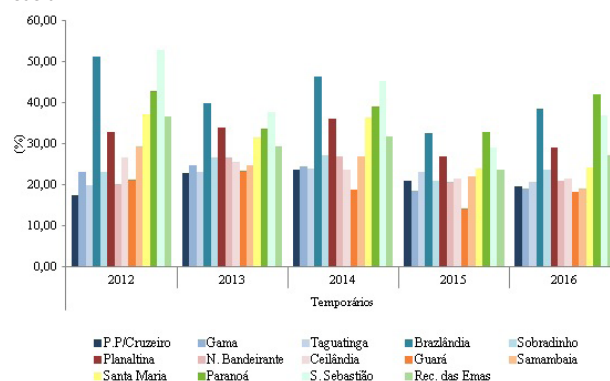


Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Ao detalhar o volume e a composição do quadro de magistério segundo CRE, observam-se situações muito diversas. Em 2012, a proporção de contratos temporários variou de 17,40% no Plano Piloto/Cruzeiro a 52,86% em São Sebastião. Nesse ano, oito das 14 regionais (57,14%) apresentaram proporções de temporários acima de 25%, chegando a mais de 50% nas regionais de São Sebastião e Brazlândia.

Em 2016, ainda que tenha ocorrido uma redução, a variabilidade continuou elevada: 18,27% no Guará a 42,10% no Paranoá. Destaca-se, no entanto, uma redução expressiva da proporção de temporários em quatro regionais entre 2012 e 2016: São Sebastião (52,86% a 36,76%), Brazlândia (51,31% a 38,38%), Santa Maria (37,10% a 24,16%) e Samambaia (29,31% a 19,11%). Observa-se, todavia, que nenhuma regional atendeu o

Gráfico 3. Evolução percentual do número de professores temporários na educação básica em sala de aula, na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

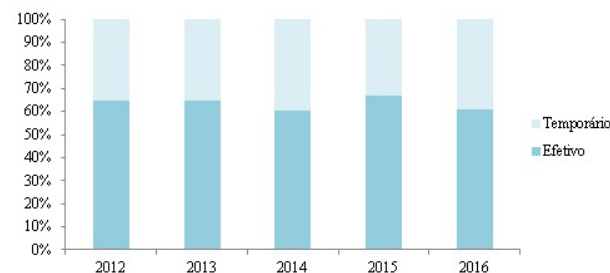
percentual de temporários recomendado pelo CNE, PNE e PDE (10%). Em 2016, ainda cinco regionais apresentaram proporções superiores a 25% (Paranoá, Brazlândia, São Sebastião, Planaltina e Recanto das Emas).

No que se refere ao nível e modalidade de ensino, sabe-se que a continuidade das atividades docentes, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, é importante para o desenvolvimento da criança. A relação afetiva entre aluno e professor, norteadora pela relação pedagógica, terá influência no desenvolvimento do aluno, considerando as diferenças individuais e comportamentais inerentes ao ser humano (MENDES, 2011). Essa relação afetiva impactada pela alternância de professores ao longo do ano poderá influenciar na relação pedagógica, comprometendo, por sua vez, o desenvolvimento do aluno.

1.2 Educação Infantil

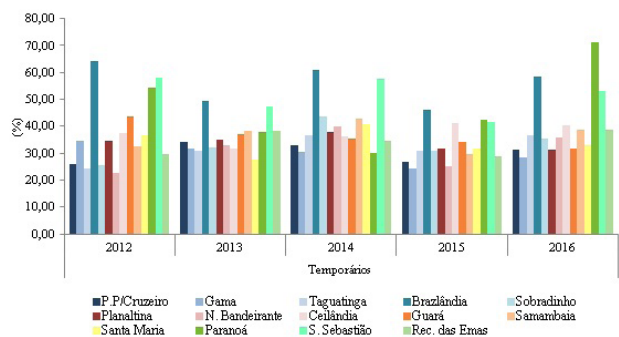
No período estudado, o número de docentes em exercício, na educação infantil, aumentou 27,45% no período, passando de 1.530 para 1.950. Esse aumento foi devido, sobretudo, ao incremento do número de temporários que passou de 541 para 761 (40,67%). Como consequência, tem-se que de 64,64% professores efetivos no quadro de magistério da educação infantil em 2012 reduz-se, em 2016, a 60,97% (Tabela 4; Gráfico 4).

Gráfico 4. Evolução do número de professores na educação infantil em sala de aula na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Gráfico 5. Evolução percentual do número de professores temporários em sala de aula na educação infantil na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

A diversidade de composição do quadro de magistério também está presente na educação infantil. Com realidades mais preocupantes, têm-se as regionais de Brazlândia e São Sebastião que apresentaram percentuais de temporários acima de 40% durante todo o período; e a regional do Paranoá, cujo percentual passou de 54,55% em 2012 a 71,08% em 2016 (Tabela 4; Gráfico 5).

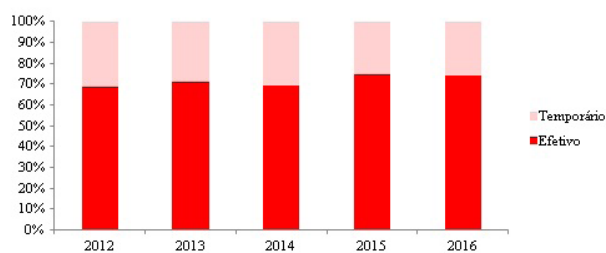
1.3 Ensino Fundamental

O ensino fundamental foi a etapa com maior volume de docentes em exercício na rede pública do DF. Em 2012, havia 12.026 profissionais, sendo 68,53% efetivos. Em 2016, esse volume aumentou 12,73%. A participação de docentes temporários caiu 14,0%, passando de 3.785 para 3.255 no período (Tabela 5; Gráfico 6).

Em 2012, as regionais de São Sebastião, Brazlândia e Paranoá apresentaram maior percentual de docentes temporários (62,87%, 50,30%, 45,13%, respectivamente). No final do período, essas regionais, mesmo diminuindo a proporção desses profissionais, ainda assim continuaram com a maior participação. Plano Piloto/Cruzeiro foi a regional com maior crescimento percentual de contratos temporários no período: 20,01% (Tabela 5; Gráfico 7).

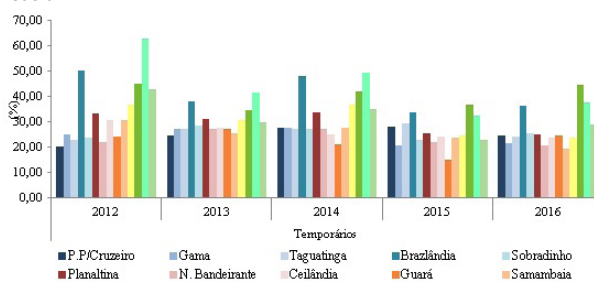
As regionais que aumentaram o número de docentes temporários no quinquênio foram: Plano Piloto/Cruzeiro (31,90%), Paranoá (14,80%), Taguatinga (11,90%), Guarará (8,47%) e Sobradinho (6,67%). Dentre as que reduziram o número desses profissionais destacaram-se

Gráfico 6. Evolução do número de professores no ensino fundamental em sala de aula na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



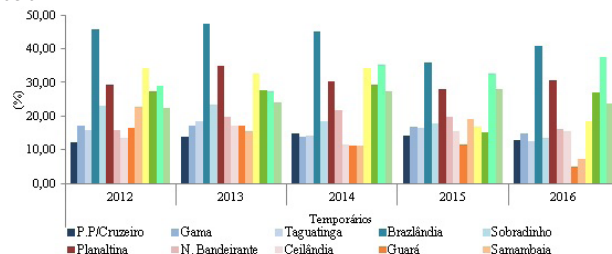
Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), Educacenso, 2012-2016

Gráfico 7. Evolução percentual do número de professores temporários em sala de aula no ensino fundamental na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Gráfico 9. Evolução percentual do número de professores temporários em sala de aula no ensino médio na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

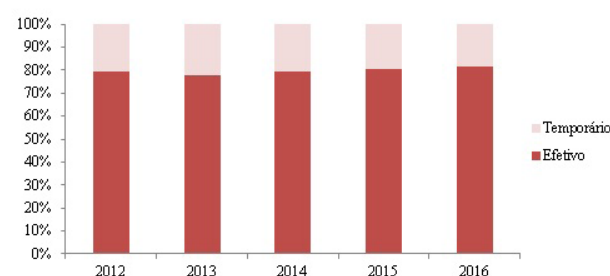
Samambaia (-39,48%) e São Sebastião (-30,20%) (Tabela 5; Gráfico 7).

1.4 Ensino Médio

Nessa etapa, a participação de docentes efetivos em sala de aula se destacou. Em 2012, o percentual de docentes efetivos foi 3,8 vezes maior que os temporários. Em 2016, o peso dos efetivos aumentou 3,12%, chegando a ser 4,5 vezes maior. (Tabela 6; Gráfico 8).

Entre 2012 e 2016, ao considerarmos as regionais, verificou-se que, em 42,86% delas, houve aumento no percentual de professores com contratos temporários. Destacaram-se Recanto das Emas (77,14%), São Sebastião (75,0%) e Paranoá (44,12%). Por outro lado, Samambaia (71,15%), Guarará (66,67%) e Santa Maria (40,0%) foram aquelas com maior redução. Proporcionalmente, Brazlândia foi a regional com maior peso de temporários no período, mesmo com a queda de 15,15% verificada (Tabela 6; Gráfico 9).

Gráfico 8. Evolução do número de professores em sala de aula no ensino médio na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



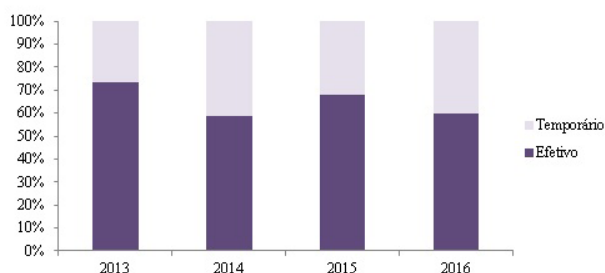
Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

1.5 Educação Profissional

Apenas a partir de 2013 começou-se a registrar dados sobre docentes na educação profissional nas escolas públicas do DF. Essa modalidade de ensino foi aquela com menor número de docentes em todo o período. Nesse mesmo ano, o Distrito Federal contava com 158 docentes em exercício e, em 2016 esse número passou para 280. Entre 2013 e 2016, o percentual de professores efetivos caiu de 73,42% para 60,00%, enquanto o número de temporários aumentou 2,7 vezes (Tabela 7; Gráfico 10).

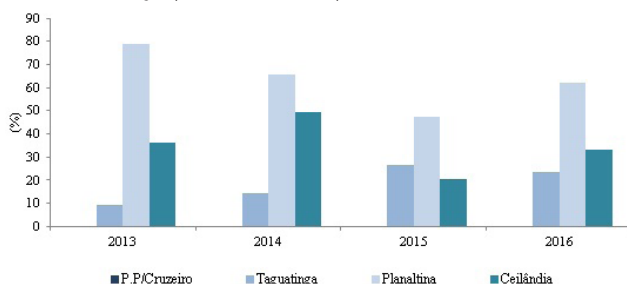
Das quatro coordenações que ofertaram essa modalidade de ensino, apenas em Planaltina houve predominância de docentes temporários. Por outro lado, na regional do Plano Piloto/Cruzeiro só havia docentes efetivos. Em Planaltina e Ceilândia a participação de professores contratados caiu 21,11% e 8,33%, respectivamente. Na CRE de Taguatinga, o percentual de efetivos caiu 15,90%, enquanto o de docentes temporários aumentou 2,5 vezes. (Tabela 7; Gráfico 11).

Gráfico 10. Evolução do número de professores em sala de aula na educação profissional na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2013-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Gráfico 11. Evolução percentual do número de professores temporários em sala de aula na educação profissional na rede pública. Distrito Federal. 2013-2016

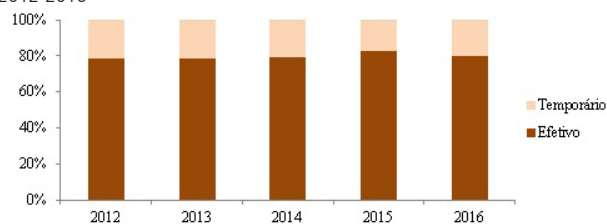


Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2013-2016

1.6 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

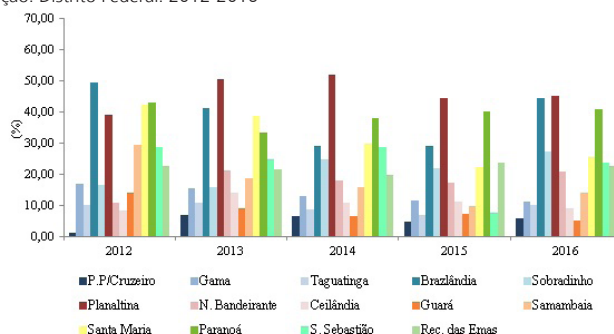
Nessa modalidade, entre 2012 e 2016, em todas as regionais o número de docentes efetivos em sala de aula foi maior que o número de docentes em contrato temporário. Nesse período os efetivos pouco aumentaram (0,87%), enquanto o de contrato temporário teve redução de 7,34% (Tabela 8; Gráfico 12).

Gráfico 12. Evolução do número de professores em sala de aula na educação de jovens e adultos na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Gráfico 13. Evolução percentual do número de professores temporários em sala de aula na educação de jovens e adultos na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



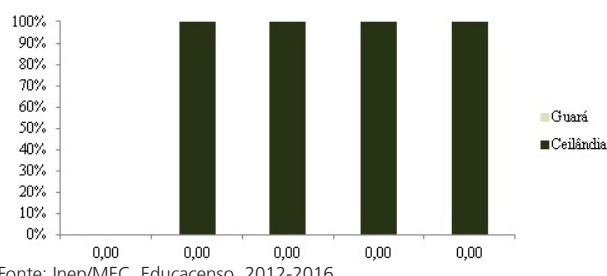
Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Em 2012, entre as regionais de Brazlândia, Santa Maria, e Paranoá, mais de 42% dos docentes eram contratos temporários. Cinco anos depois, Brazlândia e Paranoá permaneceram com percentuais acima de 40%. Santa Maria caiu 40,21%, enquanto Planaltina aumentou 15,90%, passando a ter 45,19% de contratos em sala de aula. Ceilândia, Guará e Plano Piloto/Cruzeiro foram as regionais com menos de 10% de temporários (Tabela 8; Gráfico 13).

1.7 Educação Especial

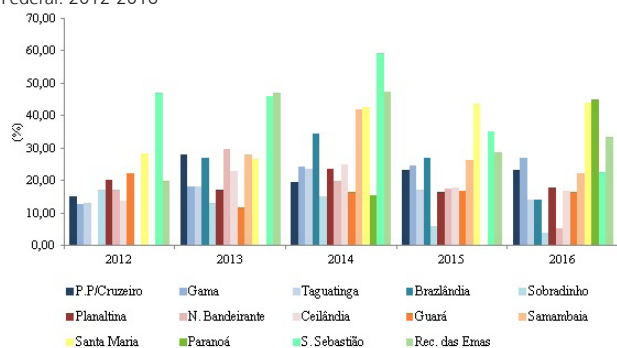
Em 2012, 1.005 docentes encontravam-se em exercício na educação especial no DF, sendo que 84,48% eram efetivos. Em 2016, esse número passou para 1.079 docentes, sendo 79,70% efetivos. Cabe ressaltar que, enquanto o número de efetivos pouco aumentou (1,30%), o de contratos temporários passou de 156 para 219, o que representou um aumento de 40,38% (Tabela 9; Gráfico 14).

Gráfico 14. Evolução do número de professores em sala de aula na educação especial na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Gráfico 15. Evolução percentual do número de professores temporários em sala de aula na educação especial na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016



Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Entre as regionais, observou-se que houve predominância de docentes efetivos. Em 2012, as regionais de Brazlândia e Samambaia - onde não havia professores com contratos temporários - passaram a contar com esses profissionais no final do período. Na regional do Paranoá, verificou-se que apenas em 2014 e 2016 houve professores com contratos temporários em exercício na educação especial. Na regional de Santa Maria, o percentual de professores com esse tipo de contratação aumentou 55,79%. São Sebastião foi a regional com maior aumento de efetivos no quinquênio: 45,96% (Tabela 9; Gráfico 15).

Considerações Finais

Este estudo propôs analisar a evolução do número de docentes na rede pública do Distrito Federal, destacando os dados relacionados aos contratos temporários. As redes de ensino detêm, para fim de gestão de professores, um cadastro de reserva, cujos profissionais são convocados quando há necessidade de substituição profissional nas seguintes situações: carência de docente decorrente de exoneração, demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e licença de concessão obrigatória. Essa substituição é garantida pela Lei nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008.

Embora se compreenda que seja relevante a manutenção de um quadro de profissionais que possa suprir um *déficit* momentâneo, o quantitativo de docentes temporários atuando na rede pública de ensino do Distrito Federal é considerado alto, sobretudo quando se compara com a proporção máxima de 10%, recomendada pelo Conselho Nacional de Educação.

Os altos índices desse tipo de contrato são observados, principalmente, na educação infantil, fase mais sensível do período escolar, como defendem alguns especialistas, pois é nessa fase que a criança estabelece as primeiras relações com a escola. O detalhamento por regionais de ensino coloca em destaque Brazlândia, Paranoá e São Sebastião com as mais elevadas proporções

de contratos temporários em todo o período. Chama atenção a situação da educação infantil na regional do Paranoá que, em 2016, apresentou mais de 70% do quadro de magistério em contratos temporários.

No ensino fundamental, o percentual de docentes ficou acima de 25% em todo o período analisado. A variabilidade foi de 19,42% na regional de Samambaia para 44,57% no Paranoá. Destaca-se ainda que o Paranoá e São Sebastião são as regionais com o maior percentual de professores temporários. Nesse nível educacional, espera-se que o aluno seja alfabetizado, desenvolva a escrita, leitura e a resolução de problemas, o que exige um trabalho mais concatenado com o projeto pedagógico da escola, em consonância com o projeto da rede. A alternância de professores nesse período pode ser tão prejudicial quanto na educação infantil.

No ensino médio, a gestão necessitou lançar mão de 18,21% de docentes temporários para complementar o quadro de professores atuantes no ano de 2016. Observou-se que ao longo do período houve um aumento de contratos entre 2012 e 2013, e nos anos seguintes queda constante no DF. No ano de 2016, a Coordenação Regional da Samambaia possuía apenas 5,06% dos contratos temporários, bem abaixo dos 10% recomendados. Em contrapartida, a regional de Brazlândia tinha 40,88% de professores temporários na rede. Essa regional também manteve os maiores percentuais no período estudado, seguida de Planaltina e São Sebastião.

Um ponto que chamou atenção ao longo da pesquisa é a educação profissional. Ao longo do quinquênio, somente na CRE do Plano Piloto/Cruzeiro todos os professores eram efetivos. As escolas ligadas à Coordenação Regional de Taguatinga tinham em média 24% dos docentes de contrato temporário no ano de 2016. Em contrapartida, na regional de Planaltina, 62,28% dos professores de seu quadro eram contratos temporários. Esses dados sinalizam a necessidade de um olhar mais pontual para essa modalidade.

Na Educação de Jovens e Adultos, destaca-se novamente Brazlândia, Planaltina e Paranoá como as regionais com maior percentual de docentes temporários.

Na modalidade especial, esse comportamento se repete. O contrato temporário de professores segue acima de 40% no Paranoá e em Santa Maria. Contudo, é interessante chamar atenção para os dados de São Sebastião, cuja redução de contratos ao longo dos anos foi substancial. Nessa modalidade, a CRE de Brazlândia e de Sobradinho são as que menos possuem professores temporários.

A incerteza na consolidação da equipe docente pode ter impacto direto no planejamento das atividades escolares, interferindo na continuidade do trabalho de uma unidade escolar. Os professores de contrato temporário estão sujeitos a condições que interferem no trabalho

de todos e encontram-se em uma situação que contribui para a precarização das atividades docentes. Ainda que a remuneração esteja de acordo com a legislação do magistério, os temporários - por não possuírem vínculo de trabalho com o Governo do Distrito Federal -, podem ter seus contratos rompidos a qualquer momento. Isso contribui para a instabilidade da atuação e, muitas vezes, para a sua desvalorização.

Para Santos (2016), esses docentes

(...) são expostos a uma realidade fragmentária na qual o não pertencimento pleno da categoria docente traz à tona um intenso processo de fragilização e de não reconhecimento do trabalho. Essa situação contribui para a construção de uma fragmentação interna tão aprofundada que os professores de

categorias distintas acabam por não se reconhecer enquanto grupo, o que repercute na dificuldade de unificação do processo coletivo de lutas e demandas.

Uma das limitações dos dados trabalhados neste estudo refere-se ao tempo que o docente permanece nesse tipo de contrato, não sendo possível afirmar o período de permanência em atividade na rede. De fato, a contratação temporária está prevista para suprir a falta de docente devido a diversos motivos (exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória), o que nos indica que o contrato pode ter uma alta variabilidade temporal, indo de um mês a mais de um ano letivo. ■

Notas

- ¹ Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009.
- ² Texto garantido na lei Nº de julho de 2015 que aprova o Plano Distrital de Educação e dá outras providências.
- ³ Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do art. 37, IX, da Constituição Federal. De acordo com a referida lei serão contemplados os órgãos da Administração Direta, as autarquias e as fundações públicas do Distrito Federal os quais poderão contratar pessoal por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (Art.1º), portanto, permite a admissão de professor substituto para a rede pública de ensino (Art. 2º, inciso IV).
- ⁴ Foram excluídos 131 docentes no período cuja informação de contratação notificada foi CLT e terceirizados, uma vez que as escolas públicas do DF não há esse tipo de contratação.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2012**. Brasília, DF, 2013.
- _____. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2013**. Brasília, DF, 2014.
- _____. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2014**. Brasília, DF, 2015.
- _____. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2015**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em 09 fev. 2018
- CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008**. Brasília, DF, 2008.
- DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Complementar Nº 840, de 23 de dezembro de 2011**. Diário Oficial do Distrito Federal

nº 246, de 26/12/11. Brasília, DF, 2011.

_____. **Lei Nº 5.105, de 03 de maio de 2013.** Diário Oficial do Distrito Federal nº 91, de 06/05/2013 - Seção 01, Brasília, DF, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **IG (SP): 1 em cada 4 professores de escolas públicas brasileiras é temporário. 2014.** Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

MARQUES, M. **Administração Pública:** Uma abordagem prática. Rio de Janeiro: Editora Ferreira, 2008.

MENDES, L. M. C. **A Afetividade na Educação Infantil.** 18 de novembro de 2011.

NOVAES, L. C. A formação des(continuada) dos professores temporários, provisoriedade e qualidade de ensino. IN: **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, p. 247-265, 2010.

SANTOS, F. D. V. d. **Trabalho docente em escolas estaduais paulistas:** O desafio do professor da categoria O. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138212>> Acesso em 09 fev. 2018.

VALLE, Leonardo. **Qual a importância do professor efetivo para a aprendizagem?** Modelo de contratação temporária cogitado em Ribeirão Preto acende reflexão sobre o tema. [s/n], Educação. set. 2017. Disponível em < <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/qual-a-importancia-do-professor-efetivo-para-a-aprendizagem/>> Acesso em 9 fev. 2018.

Bibliografia complementar

ANTUNES, R. **Os modos de ser da informalidade:** rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 107, p. 405-419, Set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 fev. 2018.

DRUCK, Graça. **Flexibilização e precarização:** formas contemporâneas de dominação do trabalho. Caderno CRH, Salvador: jul./dez. 2002. p.11-22.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; DAMASO, A. F. **O trabalhador docente da educação básica no Brasil:** panorama a partir de fontes secundárias. Relatório de meta da Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

Apêndice

Tabela 1. Evolução do número total de professores da educação básica em sala de aula segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2016

CRE	2012		2013		2014		2015		2016		Variação relativa (%) 2012-2016
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	
P.P./Cruzeiro	1.914	10,11	1.858	9,47	1.945	9,61	2.591	11,09	2.597	11,32	35,68
Gama	1.531	8,09	1.526	7,78	1.558	7,70	1.820	7,79	1.724	7,52	12,61
Taguatinga	1.775	9,38	1.881	9,59	1.923	9,50	2.242	9,60	2.139	9,33	20,51
Brazlândia	723	3,82	821	4,18	874	4,32	987	4,23	878	3,83	21,44
Sobradinho	1.160	6,13	1.170	5,96	1.208	5,97	1.435	6,14	1.367	5,96	17,84
Planaltina	1.692	8,94	1.766	9,00	1.877	9,27	2.107	9,02	2.123	9,26	25,47
N. Bandeirante	974	5,15	1.000	5,10	989	4,89	1.102	4,72	1.166	5,08	19,71
Ceilândia	3.194	16,88	3.357	17,11	3.382	16,71	3.883	16,63	3.876	16,90	21,35
Guará	809	4,27	838	4,27	833	4,12	992	4,25	925	4,03	14,34
Samambaia	1.549	8,18	1.512	7,71	1.548	7,65	1.675	7,17	1.633	7,12	5,42
Santa Maria	1.027	5,43	1.108	5,65	1.180	5,83	1.269	5,43	1.221	5,32	18,89
Paranoá	820	4,33	899	4,58	920	4,55	1.064	4,56	1.126	4,91	37,32
S. Sebastião	770	4,07	844	4,30	875	4,32	963	4,12	914	3,99	18,70
Rec. das Emas	988	5,22	1.043	5,32	1.127	5,57	1.223	5,24	1.244	5,42	25,91
TOTAL	18.926	100,00	19.623	100,00	20.239	100,00	23.353	100,00	22.933	100,00	21,17

Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Nota: (1) exceto 227 docentes vinculados à SUBEB em 2012

Tabela 2. Evolução do número de professores da educação básica em sala de aula na rede pública por tipo de contratação. Distrito Federal. 2012-2016

	2012	2013	2014	2015	2016
Efetivos	13.699	14.199	14.353	17.985	17.388
Temporário	5.454	5.424	5.886	5.368	5.545
Terceirizado	14	7	7	24	30
CLT	1	13	17	16	2
Total	19.168	19.643	20.263	23.393	22.965

Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Tabela 3. Evolução do número de professores da educação básica em sala de aula na rede pública por tipo de contratação⁴ segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2016

CRE	N														
	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P./Cruzeiro	1.581	1.437	1.484	2.050	2.091	333	421	461	541	506	1.914	1.858	1.945	2.591	2.597
Gama	1.177	1.148	1.177	1.484	1.395	354	378	381	336	329	1.531	1.526	1.558	1.820	1.724
Taguatinga	1.423	1.449	1.465	1.725	1.697	352	432	458	517	442	1.775	1.881	1.923	2.242	2.139
Brazlândia	352	495	469	666	541	371	326	405	321	337	723	821	874	987	878
Sobradinho	892	859	880	1.134	1.045	268	311	328	301	322	1.160	1.170	1.208	1.435	1.367
Planaltina	1.135	1.170	1.198	1.541	1.509	557	596	679	566	614	1.692	1.766	1.877	2.107	2.123
N. Bandeirante	778	734	723	875	923	196	266	266	227	243	974	1.000	989	1.102	1.166
Ceilândia	2.346	2.500	2.587	3.050	3.047	848	857	795	833	829	3.194	3.357	3.382	3.883	3.876
Guará	639	643	677	852	756	170	195	156	140	169	809	838	833	992	925
Samambaia	1.095	1.141	1.131	1.309	1.321	454	371	417	366	312	1.549	1.512	1.548	1.675	1.633
Santa Maria	646	761	751	967	926	381	347	429	302	295	1.027	1.108	1.180	1.269	1.221
Paranoá	468	598	561	714	652	352	301	359	350	474	820	899	920	1.064	1.126
S. Sebastião	363	525	480	683	578	407	319	395	280	336	770	844	875	963	914
Rec. das Emas	627	739	770	935	907	361	304	357	288	337	988	1.043	1.127	1.223	1.244
TOTAL	13.522	14.199	14.353	17.985	17.388	5.404	5.424	5.886	5.368	5.545	18.926	19.623	20.239	23.353	22.933
	(%)														
CRE	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P./Cruzeiro	82,60	77,34	76,30	79,12	80,52	17,40	22,66	23,70	20,88	19,48	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Gama	76,88	75,23	75,55	81,54	80,92	23,12	24,77	24,45	18,46	19,08	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Taguatinga	80,17	77,03	76,18	76,94	79,34	19,83	22,97	23,82	23,06	20,66	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Brazlândia	48,69	60,29	53,66	67,48	61,62	51,31	39,71	46,34	32,52	38,38	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Sobradinho	76,90	73,42	72,85	79,02	76,44	23,10	26,58	27,15	20,98	23,56	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Planaltina	67,08	66,25	63,83	73,14	71,08	32,92	33,75	36,17	26,86	28,92	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
N. Bandeirante	79,88	73,40	73,10	79,40	79,16	20,12	26,60	26,90	20,60	20,84	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ceilândia	73,45	74,47	76,49	78,55	78,61	26,55	25,53	23,51	21,45	21,39	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Guará	78,99	76,73	81,27	85,89	81,73	21,01	23,27	18,73	14,11	18,27	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Samambaia	70,69	75,46	73,06	78,15	80,89	29,31	24,54	26,94	21,85	19,11	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Santa Maria	62,90	68,68	63,64	76,20	75,84	37,10	31,32	36,36	23,80	24,16	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Paranoá	57,07	66,52	60,98	67,11	57,90	42,93	33,48	39,02	32,89	42,10	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
S. Sebastião	47,14	62,20	54,86	70,92	63,24	52,86	37,80	45,14	29,08	36,76	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Rec. das Emas	63,46	70,85	68,32	76,45	72,91	36,54	29,15	31,68	23,55	27,09	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
TOTAL	71,45	72,36	70,92	77,01	75,82	28,55	27,64	29,08	22,99	24,18	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Nota: (1) exceto 227 docentes vinculados à SUBEB em 2012

Tabela 4. Evolução do número de professores em sala de aula na educação infantil na rede pública por tipo de contratação segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2016

CRE	N														
	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	133	127	132	144	137	47	66	65	53	62	180	193	197	197	199
Gama	76	81	98	105	95	40	38	43	34	38	116	119	141	139	133
Taguatinga	118	110	109	117	125	38	49	63	52	73	156	159	172	169	198
Brazlândia	32	55	51	63	43	57	54	79	54	61	89	109	130	117	104
Sobradinho	84	80	65	80	82	29	38	50	36	45	113	118	115	116	127
Planaltina	66	89	98	102	109	35	48	60	47	50	101	137	158	149	159
N. Bandeirante	62	63	59	72	72	18	31	39	24	40	80	94	98	96	112
Ceilândia	158	160	172	178	196	94	74	97	124	132	252	234	269	302	328
Guará	36	39	33	33	39	28	23	18	17	18	64	62	51	50	57
Samambaia	64	72	72	85	94	31	45	54	36	59	95	117	126	121	153
Santa Maria	69	89	79	91	83	40	34	54	42	41	109	123	133	133	124
Paranoá	20	26	30	26	24	24	16	13	19	59	44	42	43	45	83
S. Sebastião	31	51	41	58	52	43	46	56	41	59	74	97	97	99	111
Rec. das Emas	40	32	34	37	38	17	20	18	15	24	57	52	52	52	62
TOTAL	989	1.074	1.073	1.191	1.189	541	582	709	594	761	1.530	1.656	1.782	1.785	1.950
CRE	(%)														
	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	73,89	65,80	67,01	73,10	68,84	26,11	34,20	32,99	26,90	31,16	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Gama	65,52	68,07	69,50	75,54	71,43	34,48	31,93	30,50	24,46	28,57	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Taguatinga	75,64	69,18	63,37	69,23	63,13	24,36	30,82	36,63	30,77	36,87	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Brazlândia	35,96	50,46	39,23	53,85	41,35	64,04	49,54	60,77	46,15	58,65	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Sobradinho	74,34	67,80	56,52	68,97	64,57	25,66	32,20	43,48	31,03	35,43	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Planaltina	65,35	64,96	62,03	68,46	68,55	34,65	35,04	37,97	31,54	31,45	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
N. Bandeirante	77,50	67,02	60,20	75,00	64,29	22,50	32,98	39,80	25,00	35,71	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ceilândia	62,70	68,38	63,94	58,94	59,76	37,30	31,62	36,06	41,06	40,24	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Guará	56,25	62,90	64,71	66,00	68,42	43,75	37,10	35,29	34,00	31,58	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Samambaia	67,37	61,54	57,14	70,25	61,44	32,63	38,46	42,86	29,75	38,56	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Santa Maria	63,30	72,36	59,40	68,42	66,94	36,70	27,64	40,60	31,58	33,06	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Paranoá	45,45	61,90	69,77	57,78	28,92	54,55	38,10	30,23	42,22	71,08	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
S. Sebastião	41,89	52,58	42,27	58,59	46,85	58,11	47,42	57,73	41,41	53,15	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Rec. das Emas	70,18	61,54	65,38	71,15	61,29	29,82	38,46	34,62	28,85	38,71	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
TOTAL	64,64	64,86	60,21	66,72	60,97	35,36	35,14	39,79	33,28	39,03	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Tabela 5. Evolução do número de professores em sala de aula no ensino fundamental na rede pública por tipo de contratação segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2016

CRE	N														
	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	819	794	779	812	854	210	256	295	319	277	1.029	1.050	1.074	1.131	1.131
Gama	691	670	695	787	738	231	248	266	204	203	922	918	961	991	941
Taguatinga	775	723	759	758	802	228	272	282	313	254	1.003	995	1.041	1.071	1.056
Brazlândia	245	304	265	352	335	248	186	246	179	190	493	490	511	531	525
Sobradinho	580	544	560	606	565	180	217	208	179	192	760	761	768	785	757
Planaltina	795	812	827	928	902	392	369	418	314	302	1.187	1.181	1.245	1.242	1.204
N. Bandeirante	495	461	426	475	507	140	170	158	132	133	635	631	584	607	640
Ceilândia	1.499	1.590	1.600	1.650	1.638	658	611	529	525	509	2.157	2.201	2.129	2.175	2.147
Guará	374	371	391	446	393	118	137	105	79	128	492	508	496	525	521
Samambaia	701	724	715	760	776	309	248	270	236	187	1.010	972	985	996	963
Santa Maria	404	474	463	571	543	235	208	269	187	167	639	682	732	758	710
Paranoá	304	393	340	422	357	250	207	247	245	287	554	600	587	667	644
S. Sebastião	176	288	265	375	348	298	205	257	181	208	474	493	522	556	556
Rec. das Emas	383	500	506	580	532	288	211	272	172	218	671	711	778	752	750
TOTAL	8.241	8.648	8.591	9.522	9.290	3.785	3.545	3.822	3.265	3.255	12.026	12.193	12.413	12.787	12.545
CRE	(%)														
	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	79,59	75,62	72,53	71,79	75,51	20,41	24,38	27,47	28,21	24,49	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Gama	74,95	72,98	72,32	79,41	78,43	25,05	27,02	27,68	20,59	21,57	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Taguatinga	77,27	72,66	72,91	70,77	75,95	22,73	27,34	27,09	29,23	24,05	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Brazlândia	49,70	62,04	51,86	66,29	63,81	50,30	37,96	48,14	33,71	36,19	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Sobradinho	76,32	71,48	72,92	77,20	74,64	23,68	28,52	27,08	22,80	25,36	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Planaltina	66,98	68,76	66,43	74,72	74,92	33,02	31,24	33,57	25,28	25,08	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
N. Bandeirante	77,95	73,06	72,95	78,25	79,22	22,05	26,94	27,05	21,75	20,78	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ceilândia	69,49	72,24	75,15	75,86	76,29	30,51	27,76	24,85	24,14	23,71	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Guará	76,02	73,03	78,83	84,95	75,43	23,98	26,97	21,17	15,05	24,57	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Samambaia	69,41	74,49	76,31	80,58		30,59	25,51	27,41	23,69	19,42	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Santa Maria	63,22	69,50	63,25	75,33	76,48	36,78	30,50	36,75	24,67	23,52	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Paranoá	54,87	65,50	57,92	63,27	55,43	45,13	34,50	42,08	36,73	44,57	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
S. Sebastião	37,13	58,42	50,77	67,45	62,59	62,87	41,58	49,23	32,55	37,41	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Rec. das Emas	57,08	70,32	65,04	77,13	70,93	42,92	29,68	34,96	22,87	29,07	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
TOTAL	68,53	70,93	69,21	74,47	74,05	31,47	29,07	30,79	25,53	25,95	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Tabela 6. Evolução do número de professores em sala de aula no ensino médio na rede pública por tipo de contratação segundo CRE. Distrito Federal. 2012-2016

CRE	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	306	288	330	343	307	42	46	58	57	45	348	334	388	400	352
Gama	258	237	257	275	268	54	49	41	56	47	312	286	298	331	315
Taguatinga	288	290	316	330	345	54	66	52	65	50	342	356	368	395	395
Brazlândia	78	75	83	89	81	66	68	68	50	56	144	143	151	139	137
Sobradinho	143	157	173	183	174	43	48	39	40	27	186	205	212	223	201
Planaltina	175	182	183	211	195	73	97	80	82	86	248	279	263	293	281
N. Bandeirante	158	141	136	138	176	30	35	38	34	34	188	176	174	172	210
Ceilândia	414	399	434	458	437	64	82	56	84	81	478	481	490	542	518
Guará	122	107	127	129	150	24	22	16	17	8	146	129	143	146	158
Samambaia	178	167	182	185	188	52	31	23	44	15	230	198	205	229	203
Santa Maria	106	117	125	155	147	55	57	65	31	33	161	174	190	186	180
Paranoá	91	100	106	127	133	34	38	44	23	49	125	138	150	150	182
S. Sebastião	69	90	90	102	82	28	34	49	49	49	97	124	139	151	131
Rec. das Emas	122	136	163	192	201	35	43	61	75	62	157	179	224	267	263
TOTAL	2.508	2.486	2.705	2.917	2.884	654	716	690	707	642	3.162	3.202	3.395	3.624	3.526
	(%)														
CRE	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	87,93	86,23	85,05	85,75	87,22	12,07	13,77	14,95	14,25	12,78	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Gama	82,69	82,87	86,24	83,08	85,08	17,31	17,13	13,76	16,92	14,92	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Taguatinga	84,21	81,46	85,87	83,54	87,34	15,79	18,54	14,13	16,46	12,66	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Brazlândia	54,17	52,45	54,97	64,03	59,12	45,83	47,55	45,03	35,97	40,88	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Sobradinho	76,88	76,59	81,60	82,06	86,57	23,12	23,41	18,40	17,94	13,43	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Planaltina	70,56	65,23	69,58	72,01	69,40	29,44	34,77	30,42	27,99	30,60	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
N. Bandeirante	84,04	80,11	78,16	80,23	83,81	15,96	19,89	21,84	19,77	16,19	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ceilândia	86,61	82,95	88,57	84,50	84,36	13,39	17,05	11,43	15,50	15,64	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Guará	83,56	82,95	88,81	88,36	94,94	16,44	17,05	11,19	11,64	5,06	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Samambaia	77,39	84,34	88,78	80,79	92,61	22,61	15,66	11,22	19,21	7,39	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Santa Maria	65,84	67,24	65,79	83,33	81,67	34,16	32,76	34,21	16,67	18,33	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Paranoá	72,80	72,46	70,67	84,67	73,08	27,20	27,54	29,33	15,33	26,92	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
S. Sebastião	71,13	72,58	64,75	67,55	62,60	28,87	27,42	35,25	32,45	37,40	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Rec. das Emas	77,71	75,98	72,77	71,91	76,43	22,29	24,02	27,23	28,09	23,57	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
TOTAL	79,32	77,64	79,68	80,49	81,79	20,68	22,36	20,32	19,51	18,21	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2012-2016

Tabela 7. Evolução do número de professores em sala de aula na educação profissional na rede pública por tipo de contratação segundo CRE. Distrito Federal. 2013-2016

CRE	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	-	9	7	7	19	-	-	-	-	-	-	9	7	7	19
Gama	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Taguatinga	-	68	59	66	61	-	7	10	24	19	-	75	69	90	80
Brazlândia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sobradinho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Planaltina	-	4	23	41	43	-	15	44	37	71	-	19	67	78	114
N. Bandeirante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ceilândia	-	35	33	35	44	-	20	32	9	22	-	55	65	44	66
Guará	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Samambaia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santa Maria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Paranoá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S. Sebastião	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rec. das Emas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	-	116	122	149	168	-	42	86	70	112	-	158	208	219	280
	(%)														
CRE	Efetivo					Temporário					Total				
	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016	2012	2013	2014	2015	2016
P.P/Cruzeiro	-	100,00	100,00	100,00	100,00	-	-	-	-	-	-	100,00	100,00	100,00	100,00
Gama	-	-	-	-	100,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100,00
Taguatinga	-	90,67	85,51	73,33	76,25	-	9,33	14,49	26,67	23,75	-	100,00	100,00	100,00	100,00
Brazlândia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sobradinho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Planaltina	-	21,05	34,33	52,56	37,72	-	78,95	65,67	47,44	62,28	-	100,00	100,00	100,00	100,00
N. Bandeirante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ceilândia	-	63,64	50,77	79,55	66,67	-	36,36	49,23	20,45	33,33	-	100,00	100,00	100,00	100,00
Guará	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Samambaia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Santa Maria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Paranoá	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S. Sebastião	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rec. das Emas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	-	73,42	58,65	68,04	60,00	-	26,58	41,35	31,96	40,00	-	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Inep/MEC, Educacenso, 2013-2016

■ ARTIGOS

■ Processo pedagógico: do planejamento ao plano de curso



*Simione de Fátima Cesar da Silva **

*Maria do Rosário Cordeiro Rocha ***

Resumo: Este artigo é resultado de inquietações acerca da necessidade de constante formação dos profissionais envolvidos na elaboração dos Planos de Cursos Técnicos. O texto tem como objetivo discutir a importância do planejamento pedagógico e da escrita do Plano de Curso. O texto apresenta a definição de diferentes níveis de planejamento, a importância do trabalho coletivo e esclarece a função de alguns documentos que são produtos da ação de planejar no contexto educacional, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. Para a escrita do Plano de Curso, há a descrição de todos os seus itens. Com a finalidade de orientar a construção coletiva de Planos de Cursos Técnicos em qualquer perfil profissional, o texto também apresenta de forma detalhada o que deve constar em cada item de sua estrutura, de acordo com as orientações da legislação vigente.

Palavras-chave: Educação Profissional. Plano de Curso. Planejamento em Educação. Planejar Coletivo.

* *Simione de Fátima Cesar da Silva é mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela ENSP/FIOCRUZ. Professora da SEEDF e docente de graduação no curso de Enfermagem da UDF. Contato: simiones@gmail.com.*

** *Maria do Rosário Cordeiro Rocha é doutora em linguística pela UnB. É professora do Instituto Federal de Brasília. Contato: maria.cordeiro@ifb.edu.br.*

Introdução

A atuação na gestão central das políticas educacionais que envolvem a efetivação da Educação Profissional (EP) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem demonstrado a necessidade de promover a constante formação de todos os profissionais envolvidos, tendo como base a discussão teórica e a prática envolvida em todos os seus processos reais.

O passo inicial de qualquer projeto que pretende chegar a resultados positivos e verificáveis remete ao imperativo do planejamento, cuja compreensão e execução prática passam pelo conjunto de saberes e experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional dos participantes.

Mas o que entendemos por Planejar? Segundo o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, Planejar é o mesmo que Planear, que por sua vez significa: “fazer o plano de; definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções; ter algo como intenção” (AURÉLIO, 2017).

Ainda que seu significado linguístico possa parecer simples ou mesmo remeter ao senso comum, o fato é que a estruturação de um planejamento exequível e mensurável para qualquer área da vida exige um mínimo de informações que irão nortear as etapas fundamentais de todo o processo. Recorrendo novamente ao Dicionário Aurélio, também consta a seguinte definição para o termo “planejar”: “método, sistema, modo de fazer uma coisa” (AURÉLIO, 2017).

Nesse sentido, é possível juntar as duas definições encontradas no Dicionário Aurélio e, considerando-as como fundamentais, iniciar uma discussão sobre a importância do planejamento para o campo da Educação – que de acordo com a concepção de Paulo Freire, apresentada por Costa (2015), compreende um permanente e indissociável agir-refletir sobre a realidade:

Em todo conhecimento estariam envolvidas, implicadas, subentendidas a ação e a reflexão sobre a realidade (mundo), ambas formando uma unidade permanente, uma união harmônica ininterrupta (COSTA, 2015, p. 76).

Ao assumir tal concepção, compreende-se que todo o ato educativo pressupõe colocar em prática, no cotidiano da execução das políticas públicas de educação, uma concepção de planejamento que englobe todo o Processo Pedagógico, compreendido aqui como o conjunto de ações intencionalmente planejadas com vistas ao alcance de objetivos e metas previamente definidos.

Assim, com o intuito de aperfeiçoar as práticas pedagógicas relativas à EP, como uma das políticas públicas da SEEDF, este artigo busca apresentar, de maneira didática e objetiva, a relevância de cada etapa do planejamento educativo com vistas à elaboração de Planos

de Cursos que expressem a realidade, as demandas e os objetivos de cada um dos atores envolvidos no seu processo de construção.

Para tanto, o presente texto introduz o tema central do planejamento; na sequência, revisita os principais conceitos, caminhos e produtos do planejar; e por fim relembra os marcos legais com base nos quais apresenta uma proposta de desenho para a construção de um Plano de Curso, como um dos produtos do planejar e como principal – ainda que não único – documento a ser analisado e aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) para regulamentação de cursos técnicos a serem ofertados pela rede pública de ensino do DF.

1. Planejamento e educação

O ato de planejar é tão recorrente no agir humano que chega a ser confundido com atos instintivos tais como respirar – já que, via de regra, ações cotidianas como vestir e comer exigem um mínimo de capacidade de decisão fundamentada:

Nas mais simples ações humanas do dia-a-dia, quando o homem pensa de forma a atender seus objetivos, ele está planejando, sem necessariamente registrar de forma técnica as ações que irá realizar durante o dia (KLOSOUKI; REALI, 2008, p. 2).

Compreendendo o conceito amplo do planejar como ato inerente à própria vida, como justificar a recorrente dificuldade e resistência aos mecanismos de planejamento que é frequentemente observada na prática docente?

Algumas pistas para justificar tais posturas certamente podem ser encontradas em processos centralizadores e autoritários, que não são incomuns na gestão pública e/ou privada. Padilha (2001) vai além ao lembrar que:

Os termos “Planejamento”, “Plano” e “Projeto” têm, sido compreendidos de muitas maneiras. Durante o regime autoritário (1964-1985), eles foram utilizados com o sentido autocrático. Toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnoburocratas à sombra do poder (PADILHA, 2001, p. 29).

Outra situação que pode estar envolvida na dificuldade de efetivar planejamentos ascendentes e baseados na realidade local é o fato de que o planejamento em educação pressupõe a articulação entre diferentes níveis: os níveis macro, como as decisões políticas nas esferas Federal, Estaduais e Municipais de governo; o nível global da escola, que envolve desde seu Regimento Escolar, passando pela construção do Projeto Político Pedagógico (PPP); indo até os níveis mais próximos da vida docente, tais como os planejamentos curriculares, de ensino e de aula. Esquemáticamente, com adaptação

de Padilha (2001), é possível visualizar as variadas compreensões do Planejamento na Educação na Figura 1.

- Planejamento Educacional: pode ser compreendido como o planejamento de todo o Sistema de Educação, a cargo das gestões Federal, Estaduais e Municipais, devendo incorporar e refletir as diretrizes e princípios das políticas no campo da educação;
- Planejamento Curricular: compreendido como o planejamento conjunto e inter-relacionado de todas as áreas de conhecimento envolvidos no processo, com vistas à garantia da aprendizagem e das competências desejadas;
- Planejamento de Ensino: momento em que se demonstra a intencionalidade do trabalho pedagógico, envolvendo docentes e discentes na definição de conteúdo, metodologias, avaliações e resultados esperados;
- Planejamento de Aulas: pretende especificar, com base nos recursos disponíveis, a forma de exposição e apreensão dos conteúdos previstos, garantindo qualidade, segurança e mecanismos participativos de construção de conhecimento dialógico entre docente e discentes.

1.1. Planejar em Coletivo

Em um Estado Democrático de Direito, a participação social deve estar prevista e ser garantida em todos os níveis de planejamento de qualquer política pública, em especial as da área da educação, como preconiza a Constituição Federal, em seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Contudo, a cultura nacional ainda carece de uma compreensão mais ampla, mesmo entre os próprios docentes, do que seja participar e colaborar com os processos políticos que elencam e definem as grandes políticas públicas, que impactam a realidade de todos. Por outro lado, ainda se convive com o permanente receio entre os docentes de que o ato de bem planejar o seu cotidiano pedagógico possa ser usado como um instrumento de controle e cerceamento da própria atividade docente.

O reconhecimento das dificuldades dos docentes – e, como consequência, de toda a comunidade escolar – em participar como protagonista no planejamento das ações e atividades educacionais deve ser entendido como um estímulo à mudança de atitude e um caminho

Figura 1. Esquema sobre a complexidade do Planejamento na Educação



Fonte: organizado pela autoras, com adaptação de Padilha (2001)

aberto para a real planificação participativa.

Transversalmente a todo o processo pedagógico é imprescindível garantir a máxima e real participação de todos os atores envolvidos no processo, sempre atendendo ao preceito da construção coletiva.

Com vistas a isso, a participação social, já citada como dispositivo constitucional, está claramente orientada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) em seu Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

No âmbito da educação pública do Distrito Federal, a participação social foi devidamente regulamentada, por meio da Lei nº 4.751/2012, conhecida como Lei da Gestão Democrática, que define como primeiro princípio, em seu Artigo 2º, item I:

Participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da Unidade Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Subsequentemente a esta definição, segue, no Artigo 3º, a definição da amplitude do termo Comunidade Escolar, que deve incluir os estudantes, seus responsáveis legais, os integrantes da Carreira Magistério e da Carreira Assistência à Educação que atuam na Unidade Escolar, incluindo os docentes temporários em atividade na escola por dois bimestres ou mais. Tal especificação deve ser plenamente atendida em todas as fases do processo que envolve o planejamento, compreendendo todos os produtos daí oriundos (DISTRITO FEDERAL, 2012).

1.2. Caminhos do Planejar

Em que pese a polissemia que envolve o termo “planejar”, recorre-se a Haydt (2011), que assim o sintetiza:

Planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão (HAYDT, 2011, p. 69).

Independentemente do conceito utilizado para dar conta da complexidade da questão do planejamento, alguns elementos são essenciais ao ato intencional de planejar, entre eles os seguintes questionamentos (à primeira vista simples, mas extremamente complexas enquanto processo e resultados):

- O que fazer?
- Por que/para que fazer?
- Com quem/para quem fazer?
- O que se quer alcançar?
- Como fazer?
- Com o que fazer?
- Quais os facilitadores?
- Quais os dificultadores?
- Quanto tempo para fazer?
- Como avaliar o resultado ao fazer e ao finalizar?

Qualquer que seja o produto esperado ao final de um processo de planejamento, a estrutura possível para cobrir as interrogações acima está contida no seguinte caminho:

- a. Diagnóstico Situacional: momento inicial e intermediário busca reconhecer as fraquezas e potencialidades apresentadas no momento de início do planejamento em todas as suas etapas de acompanhamento, com vistas ao permanente aperfeiçoamento e adaptações das expectativas e objetivos;
- b. Definição dos objetivos/metasp: pode-se estabelecer *a priori* ou *a posteriori* em relação ao diagnóstico, mas sempre visa apresentar uma imagem objetiva de aonde se quer chegar;
- c. Construção de plano/projeto: permite, a partir do diagnóstico e da definição de objetivos, estabelecer todas as etapas imprescindíveis para a intervenção na realidade com vistas aos resultados esperados;
- d. Monitoramento/Avaliação: processos permanentes que permitem acompanhar e buscar novos caminhos e alternativas que permitam a execução do planejado.

A Figura 2 sintetiza de forma esquemática o movimento que se espera de um processo dinâmico de planejamento.

1.3. Produtos do Planejar

Cabe agora visualizar, ainda que de forma rápida, os principais produtos do planejamento com vistas ao fortalecimento do processo educacional e, especificamente, objetivando a autorização legal para a oferta de cursos técnicos.

Para tanto, serão apresentados e brevemente discutidos os principais documentos que compõem o processo de avaliação, análise e autorização para o funcionamento de cursos:

Regimento Escolar da SEEDF – publicado por meio da Portaria nº 15/2015, é o documento que:

(...) regulamenta a organização pedagógico-administrativa das unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, nos termos da legislação vigente e dos dispositivos normativos do Sistema de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, Art. 1º).

Trata desde a organização, passando pelos fins e princípios, gestão democrática, equipe gestora, gestão pedagógica, indo até a parte administrativa das Unidades Escolares da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015). Em seu Artigo 154, o documento estabelece que:

A unidade escolar deverá elaborar democraticamente o Projeto Político Pedagógico - PPP de acordo com o documento “Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas”, observando os demais documentos legais que normatizam o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 35).

Projeto Político-Pedagógico (PPP) – previsto na LDB/1996 com a denominação de proposta e/ou projeto pedagógico, o PPP se constitui no documento base da Unidade Escolar, conforme descrito na Orientação Pedagógica da SEEDF, devendo ser resultado de ampla construção coletiva, contemplando a realidade e as

Figura 2. Esquema sobre os movimentos envolvidos no Planejamento



Fonte: organizado pela autoras

demandas locais da comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014). A designação contida no termo PPP fundamenta-se na compreensão apresentada por Veiga (1996):

O projeto (...) é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (...) É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1996, p. 13).

Do ponto de vista organizacional, o planejamento e a construção do PPP devem seguir o seguinte formato, conforme definido no Regimento Escolar da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2015):

- I. Apresentação do PPP e de seu processo de construção;
- II. Historicidade da Unidade Escolar;
- III. Diagnóstico da realidade escolar;
- IV. Função social da Unidade Escolar;
- V. Princípios orientadores das práticas pedagógicas;
- VI. Objetivos;
- VII. Concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas;
- VIII. Organização do trabalho pedagógico da Unidade Escolar;
- IX. Concepções, práticas e estratégias de avaliação para o processo de ensino e de aprendizagem;
- X. Organização curricular da Unidade Escolar;
- XI. Plano de Ação para implantação do PPP.

Regimento Escolar da Unidade - ainda que a Resolução 01/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal possibilite a elaboração de um regimento único para toda a rede de ensino, expresso no atual Regimento Escolar da SEEDF de 2015, esse próprio documento estabelece que as Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional devem elaborar seus próprios regimentos, conforme definido em seu Artigo 418:

Os Centros de Educação Profissional deverão atualizar o seu Regimento Escolar submetendo-o à análise do órgão próprio da SEEDF, no prazo de 6 (seis meses) após a aprovação do presente Regimento, observando as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional, bem como as disposições legais deste Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Considerando que atualmente outras Unidades Escolares – que não somente os Centros de Educação Profissional (CEP) – ofertam cursos técnicos, importa ressaltar que a exigência de elaboração e apresentação de Regimentos Escolares específicos deve ser atendida da mesma forma. Portanto, para obter autorização de oferta

junto ao CEDF, um dos documentos a ser apresentado pela Unidade Escolar é o seu Regimento Escolar.

Tal definição reconhece as especificidades da Educação Profissional e possibilita a elaboração de regimentos que expressem a realidade local e as demandas e possibilidades da comunidade escolar na qual as escolas e os cursos ofertados se inserem, com vistas ao real cumprimento dos objetivos da formação com foco no mundo do trabalho.

A partir do exposto acima, pretende-se agora focar no Plano de Curso, como o produto do planejamento que detém a função de justificar a oferta de determinado curso técnico de nível médio a ser ofertado no âmbito da rede pública de ensino.

2. Plano de curso – marcos legais

Recorrendo novamente a Haydt (2011), vamos encontrar um conceito exequível para o vocábulo Plano:

O plano é o resultado, é a culminância do processo mental de planejamento. O plano, sendo um esboço das conclusões resultantes do processo mental de planejar, pode ou não assumir uma forma escrita (HAYDT, 2011, p. 69).

A partir dessa definição, infere-se que o Plano de Curso tem a função de explicitar, de forma escrita e organizada, todos os elementos discutidos e encontrados no caminho do planejamento. Assim, pela sua própria natureza, deve ser construído no ambiente de maior participação possível, mantendo a flexibilidade imprescindível à dinamicidade que a Educação Profissional exige.

Antes de especificar todos os itens mínimos definidos pelo CEDF, que devem compor a estrutura do Plano de Curso, cabe reforçar a coerência que o mesmo deve primar e apresentar, em relação ao PPP da Unidade Escolar proponente. Indo ainda mais longe, espera-se que o documento expresse coerência com as macro políticas de educação, estabelecidas pelos entes federados e pelos órgãos colegiados nacional e distrital; com o Regimento Escolar da rede de ensino; com o Regimento Escolar da própria escola; e, sobretudo, com a realidade das demandas da comunidade escolar e o setor produtivo local e regional.

Outro aspecto fundamental a ser observado desde o princípio, na construção do Plano de Curso, é o que está descrito no Artigo 65 da Resolução 01/2012 do CEDF, onde fica estabelecido que:

A educação profissional técnica de nível médio, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é organizada por eixos tecnológicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), citado na Resolução nº 01/2012, constitui um documento editado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2008, com base no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, atualizado em 2014, com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2014:

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. (BRASIL, 2014, p. 8)

A legislação reforça que o Eixo Tecnológico definido para determinado curso a ser ofertado deve (DISTRITO FEDERAL, 2012):

- Definir a estrutura do curso;
- Direcionar o projeto pedagógico;
- Orientar a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo;
- Estabelecer as exigências pedagógicas.

Para tanto o CNTC estabelece 13 Eixos Tecnológicos, que comportam 227 cursos no total:

1. Ambiente e Saúde – 28 cursos
2. Controle e Processos Industriais – 23 cursos
3. Desenvolvimento Educacional e Social – 11 cursos
4. Gestão de Negócios – 17 cursos
5. Informação e Comunicação – 10 cursos
6. Infraestrutura – 17 cursos
7. Militar – 35 cursos
8. Produção Alimentícia – 08 cursos
9. Produção Cultural e Design – 30 cursos
10. Produção Industrial – 22 cursos
11. Recursos Naturais – 17 cursos
12. Segurança – 2 cursos
13. Turismo, Hospitalidade e Lazer – 7 cursos

Dessa forma, considerando a relevância desse documento, sua estrutura também é objeto de regulamentação do CNE por meio da Resolução 6/2012, em seu Artigo 20:

Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo (...) (BRASIL, 2012)

O mínimo de que trata a Resolução 6/2012 do CNE apresenta a seguinte estrutura, em dez itens:

- I. Identificação do curso;
- II. Justificativa e Objetivos;

- III. Requisitos e Formas de Acesso;
- IV. Perfil Profissional de Conclusão;
- V. Organização Curricular;
- VI. Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores;
- VII. Critérios e Procedimentos de Avaliação;
- VIII. Biblioteca, Instalações e Equipamentos;
- IX. Perfil do Pessoal Docente e Técnico;
- X. Certificados e Diplomas a serem emitidos.

É importante observar ainda, em relação ao Item V (que trata da Organização Curricular), que a Resolução 6/2012, no Artigo 65, em seu inciso 1º, deixa claro que nesse campo devem estar explicitados:

Os componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; as orientações metodológicas; a prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem; e o estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto (BRASIL, 2012).

Tais normativas nacionais se refletem na legislação local por meio da Resolução 01/2012 – CEDF, no seu Artigo 62:

Para autorização de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de especialização técnica de nível médio nas instituições educacionais credenciadas, é exigido o plano de curso por habilitação ou especialização, coerente com a proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Segundo a normativa do CEDF são os seguintes itens que devem compor o Plano de Curso, com a grafia exata do que prevê a Resolução 01/2012 – CEDF:

- I. Justificativa para oferta do curso;
- II. Objetivos do curso e metodologia adotada;
- III. Requisitos para ingresso no curso;
- IV. Perfil profissional de conclusão do curso;
- V. Organização curricular e respectiva matriz, com a duração e carga horária do curso;
- VI. Critérios de avaliação;
- VII. Processo de acompanhamento, controle e avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso;
- VIII. Especificação da infraestrutura adequada ao curso: instalações físicas, equipamentos, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, biblioteca, laboratório;
- IX. Critérios de certificação de estudos e diplomação;
- X. Relação de professores e especialistas, incluindo o diretor, com as respectivas habilitações e funções, contratados ou a serem contratados, antes do início de funcionamento do curso;
- XI. Relação de pessoal técnico, administrativo e de

apoio, com as respectivas qualificações e funções, contratados ou a serem contratados, antes do início de funcionamento do curso;

XII. Plano de estágio curricular supervisionado, quando for o caso;

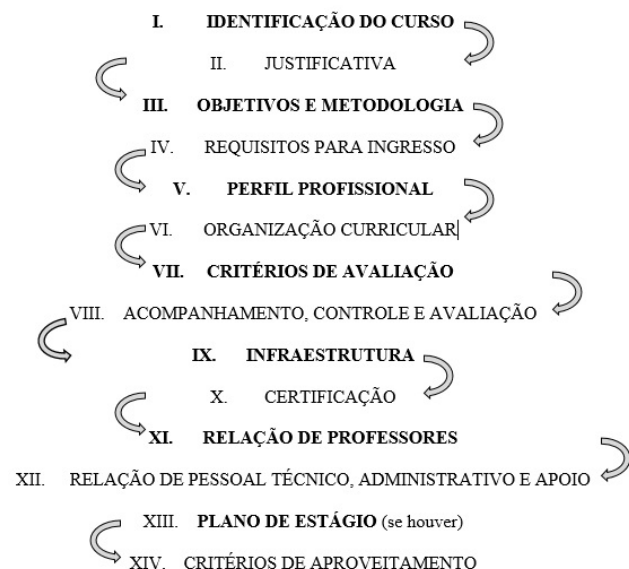
XIII. Critérios de aproveitamento de estudos, de conhecimentos e de experiências anteriores.

Assim, ao analisar a definição de itens mínimos para o Plano de Curso a partir das normatizações Federal e Distrital, propõem-se a seguir uma estrutura que, na compreensão técnica da Diretoria de Educação Profissional - DIEP, contempla o conjunto de informações e dados imprescindíveis para análise positiva e, portanto, para a devida aprovação de cursos técnicos a serem ofertados pela rede pública de ensino.

3. Plano de curso – um modelo, nunca um molde

Novamente se valendo da experiência na análise de todos os Planos de Cursos propostos desde 2015, que orientam a oferta de cursos técnicos pela rede pública da SEEDF, segue a abaixo um desenho possível para a construção de um documento que contemple as mínimas exigências legais e técnicas (figura 3).

Figura 3. Sequência esquemática para construção do Plano de Curso



Fonte: organizado pela autoras

3.1. Aproximação com cada Item do Plano de Curso

I. Identificação do curso

Como item que abre o documento, nele devem estar

contidos os principais dados do Curso proposto, especialmente no que diz respeito ao Eixo Tecnológico e ao correto nome do curso, conforme o CNCT, além da forma de oferta (integrada, concomitante ou subsequente) e a modalidade (se presencial ou a distância). Assim como os dados da Unidade Escolar responsável pela oferta do curso.

II. Justificativa

Neste item, a Unidade Escolar proponente deve apresentar as razões que justificam a oferta do Curso em tela, incluindo indicadores de demanda fundamentada. A demanda que justifica a oferta do curso deve ser indicada de forma clara, objetiva, apontando o quantitativo previsto de técnicos para suprir as necessidades atuais e /ou futuras. É importante também que os formuladores tenham informações e visão prospectiva para possibilitar a formação prévia de profissionais, em razão de investimentos regionais e/ou de tendências rastreadas.

É fundamental que neste item sejam apresentados dados de estudos e pesquisas sobre o perfil profissional do curso, com suas respectivas fontes. Caso tenham sido feitos levantamento de interesses para a oferta de cursos técnicos, é importante que os dados sejam descritos de forma fidedigna, com a devida análise que justifique a escolha e oferta do curso. Outra informação essencial é a relação entre a necessidade de qualificação profissional e demanda por mão de obra qualificada no perfil profissional proposto.

III. Objetivos e metodologia

A definição dos Objetivos Geral e Específicos a serem alcançados com a oferta do curso proposto devem, necessariamente, guardar coerência com a Justificativa, o Perfil Profissional de Conclusão, a Organização Curricular e o PPP da Unidade Escolar ofertante.

Para a construção de objetivos geral e específicos, sugere-se a estrutura constante no Quadro 1.

A proposição de objetivos específicos deve representar as ações necessárias para o alcance do objetivo geral. Também devem ser escritos com verbos no infinitivo e devem expressar uma só ação por objetivo.

A proposta metodológica representa o caminho a ser percorrido para alcançar as aprendizagens. Neste item, deve ser descrito como ocorrerá a relação entre os conhecimentos teóricos e o desenvolvimento das práticas relativas ao perfil profissional do curso. A metodologia

Quadro 1. Exemplo de estrutura para apresentação dos objetivos

Verbo no Infinitivo	Complementação que revele a finalidade da formação no perfil profissional do curso	Cenário em que o curso será desenvolvido
Exemplo		
Formar	Profissionais da saúde habilitados a atuar de forma ética e consciente no setor farmacêutico	como auxiliares na manipulação, organização e distribuição de produtos farmacêuticos e em serviços relacionados à assistência em saúde farmacêutica, sob a supervisão de um farmacêutico

Fonte: organizado pela autoras

representa as concepções de ensino, de aprendizagem, de conteúdos e de métodos. Portanto, deve estar adequada à legislação da SEEDF e fundamentada teoricamente, com as devidas referências bibliográficas.

A metodologia do curso deve se organizar com diferentes recursos e atividades, integrando teoria e prática, articuladas de tal modo que produzam os resultados esperados. Esses procedimentos pressupõem a apropriação de conhecimentos para serem aplicados em situações reais ou similares de atividades profissionais, com reflexões que exijam estudo, definição, análise, observação, investigação, decisão, experimentação, avaliação, projeção, etc., por meio de atividades individuais e coletivas.

IV. Requisitos para ingresso

Os requisitos de acesso são as condições necessárias ao estudante antes do início do curso proposto. É fundamental a consulta ao CNTC, assim como às legislações específicas de cada área profissional, atentando para requisitos de acesso a cursos técnicos já estabelecidos legalmente e que, portanto, devem ter cumprimento obrigatório. Aqui também deve ser estabelecida a forma de seleção dos estudantes – que, por força de normatização, deve ser definida em processo seletivo próprio.

Ressalta-se que não deverão ser incluídas nessas exigências itens como competências ou conhecimentos específicos próprios do curso. Também é importante descrever os requisitos de acesso a cada módulo, caso o curso esteja assim organizado.

Um subitem que deve constar nesse tópico diz respeito aos documentos para realização da matrícula após o processo de seleção:

- a. Duas fotos 3x4
- b. Os documentos originais devem ser apresentados para conferência.
- c. As inscrições e as matrículas são efetuadas conforme cronograma
- d. Histórico escolar do Ensino Fundamental (original);
- e. Declaração de escolaridade;
- f. Título do Eleitor (fotocópia legível, para maiores de 18 anos);
- g. Comprovante de quitação do serviço militar (fotocópia legível);
- h. Carteira de Identidade de estudante (fotocópia legível);
- i. CPF do estudante e responsável; (fotocópia legível)
- j. Comprovante de residência; (fotocópia legível)

V. Perfil profissional do egresso

Para a escrita deste item é importante usar a descrição para cada perfil profissional apresentada no CNTC. Outro documento que pode ser usado como subsídio

são os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, elaborados pelo Ministério da Educação para cada uma das áreas profissionais. Esses Referenciais podem ser obtidos através da Internet.

O perfil de cada saída intermediária, caso previstas para o curso, deve também ser especificado. Ressalta-se a importância da identificação precisa do perfil profissional dos egressos do curso, uma vez que é esse perfil que define a identidade do curso e, por isso, deverá orientar a escolha e estruturação de todos os demais componentes do plano e, naturalmente, seu desenvolvimento.

VI. Organização curricular

É neste item que devem ser apresentadas a Matriz Curricular do Curso Técnico e as Ementas de cada componente Curricular, com os respectivos objetivos e referências bibliográficas atualizadas. Essas informações justificam os conhecimentos a serem trabalhados para a formação profissional no perfil proposto. A estrutura dos objetivos de cada ementa é a mesma para os objetivos do curso, ou seja, todos devem começar com o verbo no infinitivo. A diferença é que, no caso dos objetivos da ementa, cada componente curricular é voltado para a aprendizagem do estudante.

A organização curricular deverá conter todas as informações relativas ao curso: os Módulos, Blocos ou Unidades; as Competências e Habilidades que lhes correspondem; as Bases Tecnológicas, Científicas e Instrumentais, Projetos, Seminários, Oficinas ou outros meios de organização da aprendizagem; as terminalidades correspondentes, a carga horária de cada módulo, ou similar; e as estratégias pedagógicas que serão adotadas no desenvolvimento do processo de constituição das competências. É essencial que as competências sejam aquelas indispensáveis para o futuro profissional dos estudantes, permitindo que atuem eficiente e eficazmente no mundo do trabalho.

VII. Critérios de avaliação

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser definido claramente, de forma coerente com a formação profissional por competências, adotando critérios que funcionem como indicadores dos resultados alcançados, bem como do que ainda falta no processo de constituição das competências. O processo precisa prever formas de avaliação diagnóstica, formativa e indicativa de novos elementos e atividades a serem desenvolvidas, e não utilizar meramente aferições classificatórias.

Neste item devem constar os instrumentos de avaliação a serem considerados no processo formativo e mecanismos a serem oferecidos pela unidade escolar para a superação das possíveis dificuldades de aprendizagem dos estudantes, durante o processo de formação. É fundamental deixar claro as formas de acompanhamento e

controle do processo de aprendizagem; como, quando e com quais critérios serão certificadas as competências previstas; bem como os procedimentos que serão adotados quando um estudante não alcançar os resultados esperados.

VIII. Acompanhamento, controle e avaliação

Este item se propõe a apresentar, de modo coerente com a legislação da SEEDF, os formatos propostos para o acompanhamento, o controle e a avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso.

Os procedimentos para acompanhamento e controle devem estar muito claros no Plano de Curso, uma vez que esses demonstram os aspectos que de forma direta ou indireta deverão influenciar a construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, o sucesso do estudante no curso. Nesse sentido, o objetivo deste item é demonstrar como o planejamento será revisto e aperfeiçoado para promover as aprendizagens dos estudantes e os resultados esperados para o curso e a para a Unidade Escolar.

Assim, diferente do que é tratado no item anterior, o qual apresenta o processo formativo de avaliação dos estudantes, este deve apresentar a avaliação do curso e da UE, ou seja, quais e como os instrumentos serão usados para que a organização do trabalho pedagógico aconteça com qualidade, de forma democrática e promovendo a formação humana e técnica do profissional. O texto precisa ainda estar coerente com a legislação da SEEDF, com atenção às especificidades da Educação Profissional, apresentando formas mais específicas para o acompanhamento da oferta do curso técnico e resultados nas aprendizagens dos estudantes, dentro do perfil profissional definido.

IX. Infraestrutura

A infraestrutura deve ser apresentada com especificação adequada ao curso: instalações físicas, equipamentos, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, biblioteca, laboratório, e assim por diante. É fundamental observar a infraestrutura prevista no CNCT.

X. Critérios de certificação e diplomação

É importante descrever neste item cada certificação prevista no curso e seus respectivos critérios para conclusão. As informações devem conter os critérios previstos em cada etapa para o alcance da certificação, sejam as de qualificação profissional, previstas com saídas intermediárias; sejam as informações relativas à conclusão do curso, identificando os títulos ocupacionais para os quais os estudantes estão sendo certificados (no caso de qualificação Profissional) ou habilitados (para habilitação técnica). Para cada qualificação deverá corresponder um Certificado por conclusão. Para a

habilitação técnica corresponderá um diploma (de técnico em...). O Diploma deve indicar, obrigatoriamente, além do título do Técnico, o Eixo Tecnológico no qual se insere a habilitação técnica.

Para denominação que deve constar nos certificados e diploma, deve-se observar a constante do CNCT

XI. Relação de professores

A relação de professores e especialistas, incluindo o diretor, com as respectivas habilitações e funções, contratados ou a serem contratados, antes do início de funcionamento do curso. Este item deve apresentar informações quantitativas e qualitativas (habilitação, experiência profissional, formação pedagógica, etc.) do corpo docente envolvido no curso. Quanto aos docentes é imprescindível indicar os componentes curriculares que cada um assumirá no curso.

XII. Relação de pessoal técnico, administrativo e de apoio

Na mesma estrutura do item anterior, este deve apresentar relação de pessoal técnico, administrativo e de apoio, com as respectivas qualificações e funções, contratados ou a serem contratados, para o funcionamento do curso.

XIII. Plano de estágio curricular supervisionado

Esse plano deve indicar a respectiva carga horária, os momentos em que ocorrerá o estágio, onde se realizará e como será orientado, supervisionado e avaliado. Chama-se a atenção para que se examinem, com muito critério, as exigências de estágio para algumas profissões, sobretudo, aquelas que o exigem em sua regulamentação.

O estágio supervisionado deve estar previsto para ocorrer antes do término do curso, de modo a oportunizar troca de conhecimentos entre estudantes, discussões e/ou reformulações, bem como para assegurar a conclusão do curso técnico.

XIV. Critérios de aproveitamento

Os critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores precisam estar diretamente relacionados ao perfil profissional da conclusão. Nesse sentido, poderão ser considerados conhecimentos e experiências adquiridos: em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos (nesse caso, a escola avalia as comprovações apresentadas para definir o aproveitamento pertinente e, caso considere necessário, pode optar por avaliar o estudante diretamente); em cursos de educação profissional de Formação Inicial e Continuada - FIC, bem como no trabalho ou por outros meios informais (nesses casos é obrigatória a avaliação do estudante); e em processos formais de certificação profissional.

Neste item, é fundamental detalhar de que forma a Unidade Escolar procederá para aproveitar esses conhecimentos e experiências anteriores, observando que aqueles adquiridos em Cursos FIC, no trabalho ou por outros meios, com informações precisas do que é necessário que seja providenciado pelos estudantes e como as avaliações serão realizadas pelo corpo docente e equipe gestora.

Considerações finais

Apesar da estreiteza contida no termo, apresenta-se aqui uma tentativa de fechamento do presente texto, reforçando que toda e qualquer consideração aponta muito mais em direção à continuidade dos diálogos e apreensões necessários para a permanente e contínua qualificação dos processos pedagógicos, em especial no que se refere ao fortalecimento da Educação Profissional no âmbito da SEEDF.

De todo modo, é relevante reforçar aqui que o Planejar pode ser, realmente, um exercício complexo e que demanda tempo e dedicação. No entanto, é extremamente necessário para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Não planejar é colocar todo o trabalho a mercê do improviso, cujos prejuízos podem ser irreparáveis na ação pedagógica. É o planejamento que possibilita conhecer a trajetória que se pretende

percorrer para garantir a formação técnica no perfil profissional do curso, e esse mesmo ato permite fazer os ajustes necessários quando o proposto não estiver promovendo os resultados esperados.

A construção coletiva de um Plano de Curso é condição *sine qua non* para a efetivação de ações pedagógicas que correspondem aos anseios do corpo docente, equipe gestora e dos estudantes. Nessa perspectiva, o Plano de Curso, faz parte do conjunto de outros documentos que norteiam as atividades realizadas no interior da Unidade Escolar, que por sua vez demonstram as concepções que os profissionais envolvidos têm em relação ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, entre outros conceitos fundamentais na formação profissional dos estudantes.

Na construção e proposição de cada Plano de Curso, é fundamental a percepção do que está disposto na legislação vigente – sobretudo, nas Resoluções do CEDF, do CNE e do CNCT. Esses são os documentos que definem a oferta de Educação Profissional no país e, em especial, no Distrito Federal.

Espera-se que a descrição dos itens da estrutura de um Plano de Curso contribua para a escrita clara, objetiva e concisa de documentos que orientem a ação pedagógica para que essa ocorra de forma cada vez mais consciente na oferta de Educação Profissional na SEEDF. ■

Referências bibliográficas

- AURÉLIO. **Dicionário Aurélio Online** - Dicionário Português. 2008 – 2017. Disponível em: <https://dicionariodo-aurelio.com>. Acesso em: 19 Jun. 2017
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [1988] [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p. Atualizada até a EC n. 96/2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 22 Jun. 2017.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 6/2012**. Brasília-DF, 2012.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 4.751, de 07 de Fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2017.
- _____. **Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 22 Jun. 2017.
- _____. **Portaria Nº 15, de 11 de Fevereiro de 2015**. Aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>. Acesso em: 30 Jun. 2017.


- COSTA, J. J. S. **A Educação Segundo Paulo Freire**: Uma Primeira Análise Filosófica. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre - Volume VII – Número 18 – Ano 2015*
- KLOSOWSKI, S. S; REALI, K. M. **Planejamento de Ensino como Ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem**. UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu - Ed.5 – 2008
- HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. (Educação)1.ed. - São Paulo: Ática, 2011
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A.(Org). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível, Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13, 15.

Bibliografia consultada

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação profissional: legislação básica. Brasília, DF: PROEP, 1996.
- _____. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2o do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer_1699.pdf. Acesso em: 18 Jun. 2017.
- _____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Educação profissional: legislação básica. Brasília, DF: PROEP, 1998.
- _____. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 Jun. 2017.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Avaliação Institucional: qual a importância da utilização dos resultados no processo de planejamento estratégico no âmbito da SEEDF?

 Simone Cerveira de Castro*
Eduardo Augusto Fontenelle Fraga**
Gilvan Marques da Silva***
Heldher Xavier da Silva Pereira****
Jacira Germana Batista dos Reis*****
Vinicius Ricardo Marques de Souza*****

Resumo: O presente relato tem como objetivo mostrar a importância dos resultados da Avaliação Institucional no processo de planejamento estratégico no âmbito da SEEDF e apresentar informações que podem auxiliar na definição de objetivos e metas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Planejamento Estratégico. Sistema de Dados.

* Simone Cerveira de Castro é mestre em Estatística e Métodos Quantitativos – UnB. Contato: simone.cerveira@edu.se.df.gov.br.

** Eduardo Augusto Fontenelle Fraga é bacharel em Engenharia Elétrica – UnB. Contato: eduardo.fraga@edu.se.df.gov.br.

*** Gilvan Marques da Silva é especialista em Gestão da Tecnologia da Informação – UnB. Contato: gilvan.marques@edu.se.df.gov.br.

**** Heldher Xavier da Silva Pereira licenciado em Pedagogia – UnB. Contato: heldher.pereira@edu.se.df.gov.br.

***** Jacira Germana Batista dos Reis é especialista em Arte Educação – UFPB. Contato: jacira.reis@edu.se.df.gov.br.

***** Vinicius Ricardo Marques de Souza é doutor em Ciências e Tecnologias em Saúde – UnB. Contato: vinicius.ricardo@edu.se.df.gov.br.

Introdução

No planejamento estratégico, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) deve delinear estratégias com foco no alcance de objetivos, definir metas de crescimento e acompanhar o retorno dos investimentos. A primeira etapa no processo de planejamento estratégico é o diagnóstico, momento em que a SEEDF irá obter informações do contexto atual para identificar e monitorar as variáveis que interferem direta ou indiretamente em seus resultados.

Nesse processo, é importante que todas as unidades e os setores da instituição participem do projeto, da organização e da concepção de ações, atividades e desenvolvimento de estratégias que garantam sucesso. Peter Drucker (1975) define planejamento estratégico como um processo contínuo, sistemático, organizado e capaz de prever o futuro, de maneira a guiar decisões que minimizem riscos. Para Chiavenato (1993), a análise interna trata-se de uma análise organizacional, ou seja, de uma análise das condições internas para permitir uma avaliação dos principais pontos fortes e fracos que a empresa possui.

Assim, a avaliação institucional compõe a política de planejamento na importante etapa de elaboração do diagnóstico, sendo uma ferramenta de apoio para a sondagem de todos os aspectos que caracterizam a atuação da SEEDF e subsidiando o órgão com importantes variáveis de várias dimensões – infraestrutura, gestão administrativa e educacional, ambiente organizacional, entre outras – que auxiliarão no levantamento de dados estatísticos. Tais dados permitirão o conhecimento da realidade atual da SEEDF e das variáveis intimamente relacionadas com o desempenho escolar dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A equipe responsável pelo planejamento estratégico da SEEDF pode se beneficiar desses dados para prever cenários futuros, traçar objetivos e elaborar ações necessárias para melhorias no desempenho escolar e no ambiente organizacional.

Metodologia

A avaliação institucional (AVI) é um processo pelo qual a SEEDF realiza a avaliação de unidades escolares (UEs) e setores administrativos por meio da aplicação de instrumentos específicos, organizados e integrados num sistema próprio de avaliação educacional.

Essa avaliação, que integra o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do DF (SIPAEDF), consiste em uma análise permanente da realidade escolar e institucional e busca analisar contextualmente a atuação de cada unidade escolar. Participa do processo toda a comunidade escolar: professores, estudantes,

equipe gestora, demais profissionais da educação e os pais/responsáveis.

As avaliações institucionais são realizadas por meio de formulários construídos em parceria com alguns setores das diversas subsecretarias da SEEDF, especialmente Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP), Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), com a preocupação de obter informações que sejam úteis para o planejamento desses setores.

Há uma preocupação em criar um conjunto ordinal de respostas, constituído geralmente de cinco itens, que possibilita fazer correlações estatísticas da variável a ser estudada e uma possível relação, mesmo que pontual, com o desempenho dos estudantes nas diversas etapas de ensino. É utilizada uma plataforma baseada na WEB para coleta de dados. Para isso, foi criado, no âmbito da Diretoria de Avaliação (DIAV) da SUPLAV, um sistema de coleta de dados e outro sistema de acesso aos resultados por meio de *smartphones*, *tablets* ou computadores. Além disso, também foram criados, em parceria com a Google®, e-mails com domínio edu.se.df.gov.br para comunicação institucional.

O trabalho da Gerência de Avaliação Institucional (GAVIN) é aprimorado a cada ano no que se refere ao rigor técnico-científico e metodológico de análise dos dados a fim de evitar que os gestores, a quem os resultados são destinados, baseiem suas ações em visões distorcidas da realidade ou busquem soluções sem referências e sem parâmetros claramente definidos. Nesse sentido, há uma preocupação de obter dados, quando possível, censitários, diminuindo a margem de erro das medidas.

Para se ter uma ideia, na avaliação institucional – equipe gestora – 2016, 97% dos gestores escolares participaram da avaliação. Na avaliação institucional – profissionais da educação – 2017, apenas 45,5% dos 37.138 servidores da SEEDF participaram, sendo que 13.566 completaram a formulário integralmente. A cada avaliação institucional, centenas de variáveis são geradas, contemplando diversos aspectos relacionados à infraestrutura, gestão escolar, gestão democrática, prática pedagógica, diversidade, acessibilidade/educação especial e ambiente organizacional.

Todos os dados obtidos são analisados no SPSS e no Excel e os resultados são organizados em planilhas que possibilitam cruzamentos de resultados obtidos na avaliação institucional com dados de desempenho escolar obtidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Alguns desses cruzamentos serão mostrados mais à frente.

Em síntese, apresentamos alguns aspectos considerados para o levantamento de informações fidedignas e de qualidade:

- Abrangência: ampliação a cada realização. AVI Gestor Público – 2014 (80,0% de participação) e AVI Gestor Público – 2016 (97,0%); AVI Equipe Docente – 2015 (27,0%) e AVI Profissionais da Educação – 2017 (45,5%);
- Base de dados: informações cadastrais – rigor e atualizações por meio de parcerias com a SUGEP, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e o Projeto ConectaDF (Portaria nº 16 de 25/01/2017 publicada no DODF nº 19, página 14). Criação e organização de cadastros; padronização de e-mails com extensão edu.se.df.gov.br para estudantes, gestores, docentes e unidades educacionais; utilização das ferramentas gratuitas do Google® para a educação;
- Instrumentos: elaboração de formulários próprios a partir de modelos do INEP e adequações de questões à realidade da SEEDF. Sempre buscando atender à Resolução nº 1, de 21/03/2006, do CEDF e em parceria com diversos setores da SEEDF;
- Captação e consulta dos dados: sistemas próprios de coleta por meio de formulários eletrônicos desenvolvidos por técnicos da DIAV;
- Divulgação dos dados: Sistema da Avaliação Institucional – sistema de consulta dos resultados por meio de tabelas e gráficos;
- Divulgação dos dados: Sistema de Indicadores Contextuais – sistema com os dados consolidados e estruturados, análises estatísticas, categorias, comparativos;
- Rígor estatístico: estruturação e análises descritivas e inferenciais dos resultados.

Os resultados são divulgados à comunidade por meio de publicações em revistas científicas, publicações oficiais depositadas na Biblioteca Nacional e apresentações de trabalhos em congressos.

Resultados

A importância da utilização dos resultados da avaliação institucional no processo do planejamento estratégico no âmbito da SEEDF está relacionada a subsidiar:

- A retroalimentação das informações: medidas de acompanhamento, controle e correções a fim de manter o domínio sobre as variáveis que podem influenciar os resultados e as ações, além de objetivos previamente estabelecidos no planejamento estratégico;

- A elaboração de diagnóstico: análise permanente da realidade escolar que permitirá desenho de cenários em várias dimensões;
- O estudo do contexto escolar e do contexto institucional para conhecimento de variáveis que podem influenciar no rendimento dos estudantes;
- O conhecimento das fragilidades e potencialidades, que permite a definição de metas consistentes e de estratégias para correções das fragilidades, com finalidade da melhoria da qualidade da educação;
- O cruzamento de informações: possibilita a elaboração de indicadores educacionais para determinação e acompanhamento das metas.

Desde 2013, foram realizadas dez avaliações institucionais pela GAVIN. Em Castro *et al.* (2017), há uma descrição abrangente das AVI realizadas entre 2013 e 2017. A última AVI realizada, Profissionais da Educação – Rede Pública – 2017, foi efetivada no período de 22/10/2017 a 30/11/2017. Foram enviados mais de 37 mil *links* de acesso ao Sistema de Captação de Dados Online. Desse quantitativo, quase 25 mil foram enviados por meio de e-mails com a extensão edu.se.df.gov.br. Quase metade dos servidores da SEEDF participaram dessa avaliação (45,5%), sendo que 16.891 acessaram e preencheram parcialmente o formulário e 13.566 o preencheram integralmente.

A participação de servidores de vários setores da SEEDF nessa AVI de 2017 foi efetiva, sendo que 89,9% dos que completaram o formulário estavam lotados nas unidades escolares; 5,1%, nas CREs; 4,7%, na administração central; e 0,3%, em bibliotecas. Os dados serão analisados no ano de 2018 e deverão fornecer resultados valiosos para o planejamento estratégico da SEEDF com referência às dimensões contempladas pela avaliação: infraestrutura, gestão escolar, gestão democrática, prática pedagógica, diversidade, acessibilidade/educação especial e ambiente organizacional.

A AVI Equipe Gestora – Rede Pública – 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2017) apresenta alguns resultados de cruzamentos de dados das condições de infraestrutura das unidades escolares da SEEDF, tais como rede de água e esgoto, energia elétrica, telefonia e tratamento de lixo, com o desempenho dos estudantes. Como era de se esperar, foi verificado que o desempenho dos estudantes é melhor em unidades escolares com melhor infraestrutura. A Tabela 1 mostra alguns desses resultados, que permitem verificar como algumas variáveis possuem relação favorável, ainda que casual no momento, com o desempenho dos estudantes.

Resultados semelhantes foram observados com relação às condições dos laboratórios de informática e às salas do serviço de orientação educacional. O

Tabela 1. Cruzamento das condições de infraestrutura (serviços) das unidades escolares com o desempenho dos estudantes

Serviço	Desempenho dos Estudantes
Abastecimento de Água	Estudantes de unidades escolares (UEs) que dispõem de abastecimento de água e evitam o desperdício tiveram desempenho médio 8,5% superior na ANA 2014 em Língua Portuguesa Leitura (LPL) em relação aos de UEs que não dispõem desse serviço e não evitam o desperdício.
Tratamento de Esgoto	Estudantes de UEs de anos iniciais que reutilizam água de esgoto apresentaram nota superior (17,2%) no IDEB 2015, em média, em relação ao de UEs que lançam esgoto na rua.
Energia Elétrica	Estudantes de UEs que utilizam energia da distribuidora e fontes alternativas de energia apresentaram nota média no IDEB 2015 6,5% superior aos de UEs que utilizam energia da distribuidora e não se preocupam com o consumo.
Telefonia	Estudantes de UEs que dispõem de serviços de telefonia apresentaram aumento significativo (5,1%) na média da ANA 2014 em Língua Portuguesa Escrita (LPE) em relação aos de UEs que têm acesso apenas a celular particular.
Tratamento de Lixo	Estudantes de UEs de anos iniciais que realizam coleta seletiva do lixo apresentaram desempenho superior (7,1%) em LPE na ANA 2014, em média, aos de UEs que queimam o lixo.

Fonte: Avaliação Institucional – Equipe Gestora – Rede Pública – 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2017)

Gráfico 1 mostra que estudantes de UEs que dispõem de laboratório de informática com todos os computadores funcionando apresentaram nota média 7,6% superior aos de UEs que não dispõem ou não podem utilizar o laboratório de informática.

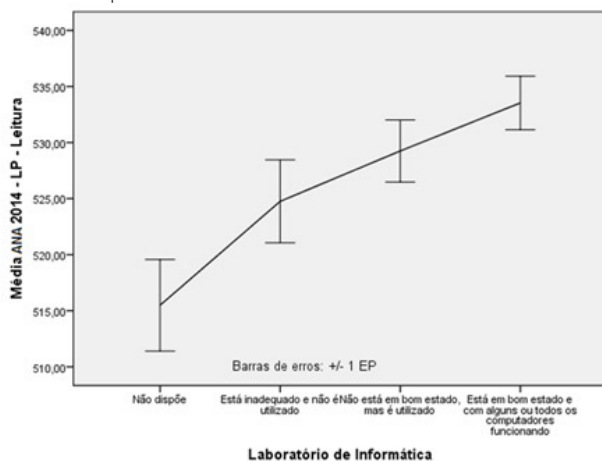
O Gráfico 2 mostra que estudantes de UEs que dispõem de sala de serviço de orientação educacional em boas condições de uso apresentaram média superior (2,5%) na ANA 2014 em relação aos de UEs que não dispõem desse serviço.

Todos os resultados apresentados são estatisticamente significativos com valor p inferior a 0,05 e foram gerados pelo software SPSS versão 24.

A relação entre o desempenho dos estudantes e as condições de infraestrutura supracitadas ainda não foi devidamente elucidada, mas pode fornecer alguns indícios em relação a algumas variáveis pesquisadas que apresentam maior impacto no desempenho escolar.

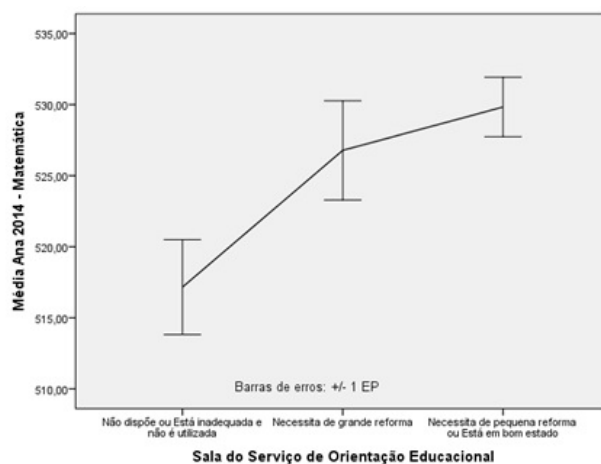
Com relação à gestão escolar, o Gráfico 3 mostra que estudantes de UEs em que a equipe gestora e os professores definem conjuntamente objetivos, metas, estratégias e plano de ação da UE apresentaram desempenho significativamente superior (15,4%) em relação aos estudantes de UEs onde a definição de objetivos, metas, estratégias e plano de ação é feita apenas pelos professores.

Gráfico 1. Relação entre condições dos laboratórios de informática nas UEs da SEEDF e desempenho em LPL na ANA 2014



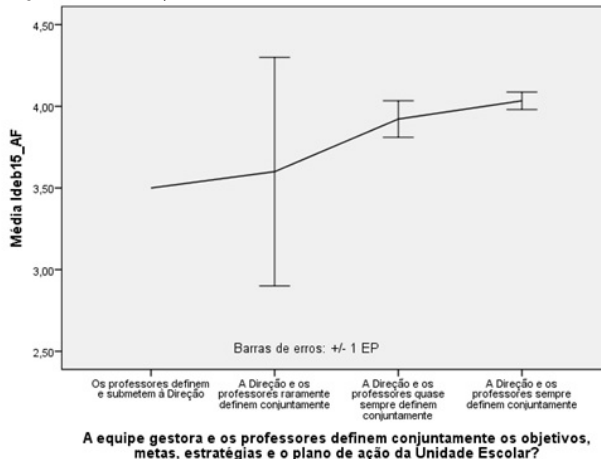
Fonte: SEEDF/SUPLAV/COPAV/DIAV/GAVIN; ANA 2014 (BRASIL, 2014)

Gráfico 2. Relação entre existência de sala de serviço de orientação educacional nas UEs da SEEDF e desempenho em matemática na ANA 2014



Fonte: SEEDF/SUPLAV/COPAV/DIAV/GAVIN; ANA 2014 (BRASIL, 2014)

Gráfico 3: Relação entre definição conjunta de objetivos, metas, estratégias e plano de ação da UE e desempenho dos estudantes de anos iniciais da SEEDF no IDEB 2015



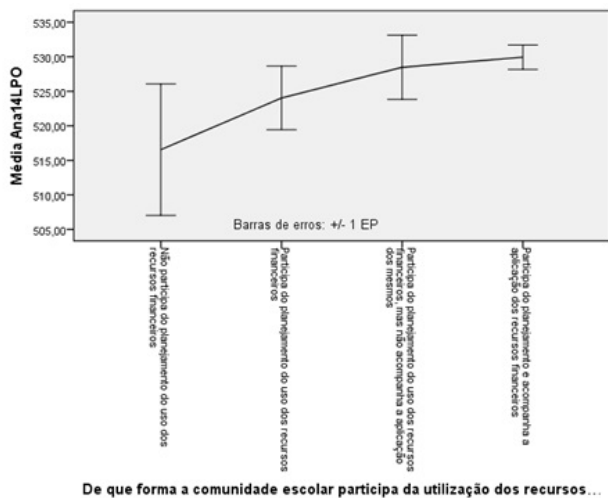
Fonte: SEEDF/SUPLAV/COPAV/DIAV/GAVIN; IDEB 2015 (BRASIL, 2015)

Foi verificado, também, que estudantes de unidades escolares que apresentam melhor gestão financeira apresentam melhor desempenho no IDEB. O Gráfico 4 mostra que estudantes de UEs em que a comunidade escolar participa do planejamento e acompanha a aplicação dos recursos financeiros (RFs) apresentaram rendimento 2,6% superior em LPL na ANA 2014 em relação aos estudantes de UEs em que a comunidade não participa do planejamento e acompanhamento de aplicação dos recursos financeiros.

No Gráfico 5, estão descritos os resultados de desempenho dos estudantes no IDEB 2015 em UEs que submetem o planejamento e a prestação de contas ao Conselho Escolar. O desempenho dos estudantes no IDEB anos iniciais 2015 foi 10,0% superior em UEs que submetem o planejamento e a prestação de contas ao Conselho Escolar. Além disso, verificou-se que estudantes de UEs que controlam, registram e divulgam os gastos para a comunidade escolar apresentaram média 17,9% superior às de UEs que controlam, mas não registram os gastos.

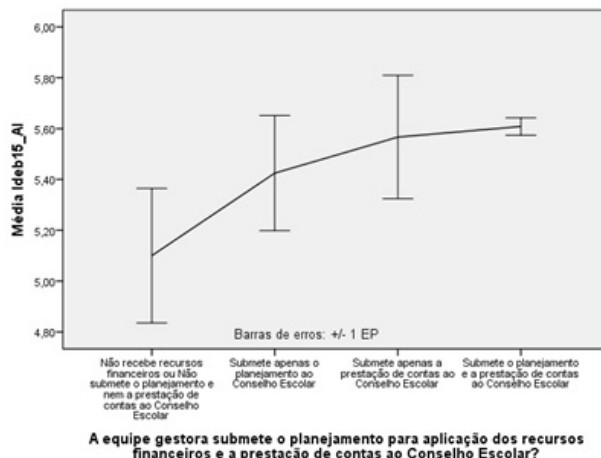
Mesmo que as relações entre determinadas variáveis e desempenho dos estudantes ainda não estejam totalmente elucidadas, elas apontam para o fato de que vale a pena investir em ações como a discussão com a comunidade escolar do uso dos recursos financeiros (Cf.

Gráfico 4. Relação entre participação da comunidade escolar no planejamento e acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros das UEs e desempenho dos estudantes em LPL na ANA 2014



Fonte: SEEDF/SUPLAV/COPAV/DIAV/GAVIN; ANA 2014 (BRASIL, 2014)

Gráfico 5. Relação entre planejamento e prestação de contas ao Conselho Escolar e desempenho dos estudantes no IDEB anos iniciais 2015



A equipe gestora submete o planejamento para aplicação dos recursos financeiros e a prestação de contas ao Conselho Escolar?

Fonte: SEEDF/SUPLAV/COPAV/DIAV/GAVIN; ANA 2014 (BRASIL, 2014)

Gráfico 4); a submissão do planejamento dos recursos financeiros e da prestação de contas ao Conselho Escolar (Cf. Gráfico 5) e o controle e registro dos recursos financeiros no ambiente escolar.

Considerações Finais

A abrangência de informações levantadas nas avaliações institucionais realizadas pela GAVIN juntamente com o rigor estatístico com que são produzidos dados e resultados, análises descritivas e inferenciais, permitirão à SEEDF a obtenção de indicadores que proporcionarão informações fidedignas a serem disponibilizadas por meio de um sistema interativo, ágil e dinâmico, já em construção, e que subsidiarão o planejamento de ações e a definição de metas de crescimento, valorizando as potencialidades dos estudantes e buscando dirimir as fragilidades com base nas mudanças necessárias apontadas pelos resultados.

Portanto, a partir desta demonstração e verificação do comportamento dos números e seus efeitos sobre as decisões estratégicas SEEDF, podemos inferir com convicção, que a relevância dos resultados da avaliação institucional é inegável e essencial para a retroalimentação das informações e mensuração dos efeitos das decisões que afetam o alcance das metas e objetivos traçados, sendo vital o aprimoramento constante das ferramentas e técnicas aplicadas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Microdados: ANA 2014**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_ana_2014.zip>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. **Microdados: IDEB 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2015.zip>. Acesso em: 16 nov.2017.

CASTRO, Simone Cerveira de., et al. Avaliação institucional: implantação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. In: **Revista Com Censo**. Brasília, v. 4, n. 11, p. 86-89, 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração**. São Paulo: Makron Books, 1993.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução CEDF nº 1, de 21 de março de 2006**. Estabelece normas para a Avaliação Institucional no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 29 maio 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação Institucional Equipe Gestora Rede Pública de Ensino 2016: análise dos dados de infraestrutura**. Brasília: SEEDF, 2017. Disponível em: <<http://avaliacao.se.df.gov.br/publicacoes/avigpu16.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

DRUCKER, Peter F. **Administração: tarefas, responsabilidades, práticas**. v.1. São Paulo: Pioneira, 1975.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ A educação básica na era FHC: o sentido neoliberal de educação no período de 1995 a 2002 no Brasil

 Karine Rocha Lemes Silva*

Resumo: Uma breve análise da Educação Brasileira revela grandes contrastes no que diz respeito a políticas e práticas educacionais. A falta de um projeto de Estado autêntico para a educação produziu uma condução falha e descontínua das políticas nesse setor – políticas que são muito mais dependentes de fatores externos do que de um plano de Nação atualmente em curso. Neste artigo, foram discutidos alguns avanços educacionais ocorridos no período de 1995 a 2002 no Brasil, que, em certo sentido, produziram respostas às carências que se arrastavam há anos. Contudo foram efetivadas por orientações neoliberais de órgãos econômicos internacionais no intuito de garantir os investimentos empregados no Brasil. Tais iniciativas até chegaram a produzir alguns resultados positivos, todavia conduziram a educação sob a ótica mercantil, mergulhada no ideário neoliberal que fortaleceu a separação e segregação social. As ideias aqui discutidas são apenas o início de uma reflexão sobre os caminhos percorridos pela educação dentro e fora da escola; longe de esgotar um tema tão profundo como este, o trabalho intenciona iniciar um estudo sobre os elementos que constituem os caminhos e descaminhos da educação.

Palavras-chave: Educação. Política. Estado. Neoliberalismo.

* Karine Rocha Lemes Silva é graduada em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (2002), mestranda em Políticas Educacionais e Estudos Comparados na UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: karine.rlemes@hotmail.com.

Introdução: o contexto político-econômico

A dificuldade real não reside nas novas ideias, mas em como escapar das antigas (John Maynard Keynes)

Este artigo pretende analisar a política educacional no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e o direcionamento neoliberal das políticas educacionais desse período. Não que isto seja uma tendência inédita no país, visto que a vinculação da educação a um plano desenvolvimentista já aparece no governo de Juscelino Kubistchek e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em todos esses exemplos, há uma clara concepção liberal, mas as nuances tornam-se muito mais fortes e incisivas na era FHC.

O estudo do tema ainda encontra-se em fase introdutória; todavia, revela gatilhos importantes de reflexão que auxiliam a compreensão da forma como o processo educacional é conduzido em nosso país. A relevância do tema se consubstancia na práxis educacional que, por muitas vezes, resume-se a processos pedagógicos sem a devida reflexão acerca dos processos políticos que os conduzem – em outras palavras, como subsistema destes. Este artigo não tem a intenção de esgotar a temática, mas iniciar um debate e uma reflexão sobre o assunto. Tampouco resume-se em mera crítica aos processos deste período. A intenção é analisar as políticas públicas e seu condicionamento pelos organismos internacionais.

Para uma melhor compreensão das questões aqui discutidas, torna-se necessário rememorar algumas características econômico-político-sociais da fase delimitada que influenciaram as decisões no âmbito educacional. FHC foi eleito em 1998 graças à popularidade alcançada pela criação do Plano Real em 1994, idealizado por ele enquanto ministro do presidente Itamar Franco. Foi a terceira eleição presidencial após a Constituição Federal (CF) de 1988. A partir de sua posse, Fernando Henrique adota uma política de juros altos e câmbio fixo que duraria até 1999. Constata-se uma forte privatização de empresas estatais, principalmente nas áreas de serviços não exclusivos do Estado, resultando em uma reforma no aparelho do Estado e no avanço das políticas neoliberais. FHC decide adotar, também, uma política de gastos públicos com vistas à produção de superávit (em larga medida baseada em um arrocho salarial na folha de pagamento estatal).

No cenário educacional houve uma atenção centrada no Ensino Fundamental, criando financiamentos para esta etapa no intuito de elevar a escolaridade média da população e as taxas brutas e líquidas de matrículas. Incentivou-se, também, a participação da comunidade por meio de campanhas e criação de órgãos colegiados. Em um sentido macro de gestão, houve uma reforma

nas funções do Ministério da Educação (MEC), concentrando sua função na coordenação e articulação com os estados, e destes com os seus municípios. Este ministério também formulou um planejamento estratégico com metas e objetivos que garantiriam o papel integrador e equalizador das diferentes instâncias. Por fim, o MEC atuou junto ao Congresso Nacional para que a legislação educacional pudesse prever mecanismos flexíveis, que permitissem diferentes formas de cooperação.

As nuances neoliberais que conduziram a educação

A análise da história da educação brasileira demonstra uma trajetória lenta e dependente em sua estrutura. Do período colonial aos dias atuais, pouco progresso se percebe em termos de projeto educacional de Nação. Os interesses econômicos e políticos, geralmente internacionais e exteriores à nossa realidade, sobrepujam o projeto educativo, marcado pela falta de planejamento e descontinuidades. Conforme Dourado (2012):

(...) bem como pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, o que contribui para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação, onde os debates são desencadeados desde a década de 1930.

Um importante marco para implementar um projeto educacional autêntico ocorre com a Constituição Federal (CF) de 1988, a chamada Constituição Cidadã, que amplia a possibilidade da participação popular na condução da educação no Brasil. O capítulo III é totalmente dedicado a este tema, e seu art. 205 versa sobre a participação da sociedade civil, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir da publicação deste documento, o país passou por um período de redemocratização e participação popular intensa nos projetos de reestruturação social, com a instauração de uma Constituição progressista e bastante avançada para seu tempo, e que até hoje é alvo de críticas quanto à idealização e sua efetiva realização. O clima de libertação alcança a educação na possibilidade de implementar um novo modelo educacional, pautado nos interesses da sociedade civil – uma escola realmente popular e não que apenas empreste espaço para a população.

Em seu art. 214, a Carta Magna preconiza a estruturação de um Plano Nacional de Educação (PNE),

constituído com ampla participação da sociedade civil e que consideraria os desejos de conciliação entre sociedade política e sociedade civil, *in verbis*:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O PNE nasce obedecendo à orientação da Carta Magna da sociedade e é apresentado como uma política de Estado, que teria a participação ativa da sociedade civil; porém, em grande medida, acabou frustrando todos esses anseios. Tramitam no Congresso duas propostas concomitantes, uma organizada pelo executivo e outra por parte da sociedade civil. A primeira suprime vários princípios gestados pela participação popular e que não serão incorporados na proposta definitiva, incluindo questões de investimento e gestão. A aprovação da proposta do executivo revela a hegemonia do governo e sufoca a iniciativa democrática, explicitando a ideologia vigente e sufocando o ideário de formação omnilateral¹. A consolidação de um projeto realmente democrático e de participação direta sucumbe aos interesses político-econômicos em vigor. O que parecia uma salutar abertura democrática passou a incluir em seu bojo a orientação de organismos internacionais, tais como: Banco Mundial (BM), UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) e OREALC (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe) – caracterizando total sintonia com o capital internacional neoliberal, como revela Mello (2005, p. 4):

Nessa época, a partir dos anos 80, as políticas educacionais também seguiram estes movimentos da mundialização do capital. Proclamada como área fundamental a ser desenvolvida nas ações para a redução da pobreza nas regiões subdesenvolvidas, a educação sofre mudanças nas condicionalidades para empréstimos do FMI e do BM, no sentido tanto da sua uniformização, quanto na importância dada à eficiência e eficácia dos seus projetos e programas. Conduzida principalmente pelo FMI e BM, associado à UNESCO, é construída uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais para América Latina e Caribe.

A erradicação do analfabetismo e a ampliação do percentual de conclusão na educação básica tornaram-se ações imprescindíveis para incluir o país no mercado competitivo, qualificado para receber investimentos e participar de uma economia globalizada. A concentração de investimentos e de iniciativas, nesse sentido, promoveram um aumento considerável nos índices do período como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1. Apresentação de índices – período 1995-2009

Indicadores	Resultados/valores	
	1995	2009
Taxa de frequência bruta à escola (0 a 3 anos)	7,5	18,2
1º quinto	5,0	11,8
5º quinto	15,8	35,0
Taxa de frequência bruta à escola (4 a 6 anos)	53,4	81,3
1º quinto	41,2	75,2
5º quinto	71,0	93,6
Taxa de frequência líquida à escola (7 a 14 anos)	85,4	98,0
Taxa de frequência líquida à escola (15 a 17 anos)	22,1	50,9
1º quinto	nd	31,4
5º quinto	nd	72,5
Taxa de frequência líquida à escola (18 a 24 anos)	5,8	14,4
1º quinto	nd	7,9
5º quinto	nd	52,7
Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	15,6	9,7
1º quinto	nd	18,1
5º quinto	nd	2,0
Faixa Etária		
15 a 17 anos	8,2	1,5
18 a 24 anos	8,8	2,1
25 a 29 anos	10,0	3,6
30 a 39 anos	12,0	6,4
40 anos +	29,2	16,5
Número médio de anos de estudos (15 anos ou mais)	5,5	7,5
1º quinto	nd	5,5
5º quinto	nd	10,7
Localização		
Urbano Metropolitano	6,6	8,7
Urbano Não Metropolitano	5,4	7,6
Rural	2,6	4,8

Fonte: INEP (2017)

No auge do projeto neoliberal de condução da educação do Brasil, que vai ocorrer nos anos 1990, estabelece-se o tripé de reformas orientado pelo BM (*toolkits*) que se organiza em três setores: concepções e formas de atendimento; princípio de governabilidade; financiamento. O Estado passa a gerenciar a educação ideologicamente, financiar os setores que necessitam de avanço nos índices de crescimento e controlar de forma avaliativa os resultados obtidos.

A educação torna-se um instrumento de preparação para o trabalho, em um sistema que valoriza a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O cidadão proativo e eticamente comprometido denota o perfil ideal para o mundo globalizado e competitivo, e surge como aliado do Estado em prol de políticas públicas mais eficientes e participativas. A educação se polariza, assim, como as classes sociais; vários tipos de educação para atender aos vários tipos de cidadãos. A bagagem dos indivíduos passa a ter um papel preponderante nas formas de hierarquia social e política, como lembra Bourdieu: capital social; Capital cultural e Capital econômico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), constituindo a escola como um espaço onde se mantêm e legitimam os privilégios sociais:

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Para cumprir as metas da agenda neoliberal internacional é criado um fundo de investimentos através da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Constituído por vários impostos, este fundo tem como objetivo a remuneração dos professores do ensino fundamental público, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino. Estes “gastos” com a educação surgem na forma de grandes programas de investimento e soam como um aceno patriótico de valorização da cultura e da sociedade em geral, que enfim foi lembrada graças ao processo de redemocratização e ao esforço da governança. Mas traduzem a garantia de retorno dos débitos do país frente ao investimento do capital estrangeiro pelos órgãos internacionais:

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) é a mais antiga das instituições, criada em 1944. É propriedade dos 181 países, que têm feito subscrições a seu capital, e que igualmente são membros do Fundo Monetário Internacional, condição pré-requisito à participação no BIRD. Empréstimo apenas a governos e desde que tenham condição de pagamento, com garantia plena de retorno, não tendo um único caso de perda. A política do BIRD é a de não reprogramar os pagamentos de seus devedores (KUPPRA, 2017, p. 5.)

Ao mesmo tempo, inicia-se um processo de incentivo às parcerias público-privadas, com vistas à privatização, aproximando a educação do rol de políticas públicas a caminho da mercantilização. Essa iniciativa mostra-se duplamente vantajosa para o Estado no sentido de proporcionar um Estado de Bem estar social (*WelfareState*) e, no caso da Educação, desobrigando o Estado da responsabilização pelo produto obtido, podendo chegar muitas vezes ao ponto de manutenção financeira direta do espaço escolar por parte da sociedade civil.

De acordo com Mota Júnior e Maués (2014), nos locais onde há maior participação da comunidade escolar, há também um maior investimento financeiro direto desta comunidade. Isso conduz a um processo de estado mínimo, desobrigação estatal, incentivo a parcerias público-privadas e posterior privatização do espaço

escolar, constituindo um sistema eficaz com um custo baixo, ancorado na ilusão de um espaço realmente democrático e participativo onde o bônus é do Estado e o ônus é repartido. Em outras palavras,

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola* (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1.140).

Na sociedade capitalista, o conhecimento e a tecnologia são elementos de estratégia política que atendem às demandas da industrialização com uma lógica utilitária. A socialização do saber está ligada à produtividade. Já o planejamento educacional liga-se ao planejamento político e este, por sua vez, aos interesses econômicos hegemônicos. Quando não há um projeto de Nação claro que possa delinear o perfil da educação do país, esta educação é conduzida com políticas de descontinuidade que comprometem a qualidade e o sentido desta educação. O que pode ser percebido é que a escola se estabelece como espaço de equidade social, no sentido de render esperanças de uma vida mais confortável, sem a necessidade de revolucionar as bases econômicas vigentes:

Assim, a reforma educacional contribuiria para a estabilidade política, na medida em que garantiria oportunidades iguais a todos os cidadãos. Diante das enormes desigualdades de renda e acesso à educação na América Latina, o Banco considera que as “[...] políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento social” (World Bank, 1999a, p. 51). Em linhas gerais, investindo e melhorando a qualidade da educação e de outros serviços sociais tornar-se-ia possível manter o apoio dos eleitores às reformas econômicas como a privatização e a liberalização comercial, o que asseguraria a estabilidade política e econômica (BURKI, 1996, p. 20 apud MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1.141).

O sistema de gerenciamento educacional é em larga medida ancorado na teoria da competitividade, produção e responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento dos alunos – a ser aferido pelos mecanismos de avaliação externos, fixando padrões de desempenho e controle de resultados. Algumas iniciativas nesse sentido podem ser citadas: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. O Estado se apresenta como mero orientador do ensino, indispensável para satisfazer as necessidades básicas da educação e desenvolver as competências requeridas para a

qualificação profissional, uma expansão do ensino que também significa expansão neoliberal:

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (artigo *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais brasileiras*) (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1.139).

O enquadramento das Políticas Educacionais se alia, desta forma, às agendas internacionais, de modo a desconsiderar a cultura, a história e a situação de cada país – ou seja, muitas vezes esquecendo o princípio fundamental da educação. Instituições como o Banco Mundial, por exemplo, desenham um itinerário a ser seguido por todos os países aliados e dependentes. Um exemplo disso é o documento intitulado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2011), em que os autores realizam um balanço de quase duas décadas de reformas educacionais de modo a direcionar e atender interesses econômicos e políticos do capital internacional.

Considerações finais

A reflexão sobre os caminhos e descaminhos da educação deve ser considerada sob um ponto de vista que vá além dos muros da escola, a fim de compreender o que vai

acontecer no chão da escola. São diversos fatores internos e externos que influenciam a educação, daí despreende-se a importância dessa análise. A escola é um espaço de conformação ou deformação social, é uma instituição que está para o cidadão e para a nação, desenha o ritmo presente e futuro do progresso em todos os sentidos. Logo, é muito importante considerar a condução que a educação toma e quais processos interferem no seu desenvolvimento, quais interesses ela representa e que objetivos almeja.

O que se pode perceber nessas leituras iniciais é que o Brasil carece de um plano educacional autêntico, que realmente traduza os anseios e a trajetória do povo brasileiro. Uma educação comprometida com um projeto de nação e com o tipo de indivíduo que se deseja formar. A educação como um direito inalienável e próprio da condição de ser cidadão, independente de jogos políticos e econômicos. Não que se negue que haja uma relação entre estes setores; mas é fundamental que essa educação possa superar a submissão a esses padrões, e estabelecer um valor autêntico, moral e ideológico.

O condicionamento da educação às proposições exteriores gera uma política de desigualdade e descontinuidade. Isso não significa que esse projeto seja desprovido de pontos positivos, como podemos observar na elevação dos índices de escolaridade e no aumento do acesso escolar; entretanto, em contrapartida, também reforça a desigualdade e produz uma cisão social cada vez maior.

O fortalecimento da educação em todos os seus níveis se insere justamente na contramão das políticas neoliberais, pois pressupõe o fortalecimento do Estado no sentido de oferecer oportunidades de formação de qualidade para todos. Esta política de equidade defende comprometimento e emancipação de todos os agentes sociais, e de políticas que nasçam do bojo da sociedade. ■

Nota


- ¹ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira** – INEP. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- _____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- _____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving world-class education in Brazil: the next agenda** (English). Directions in development; human development. Washington, DC: World Bank, 2011. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/Achieving-world-class-education-in-Brazil-the-next-agenda>
- DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a Educação Brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.
- KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90**. S. d.
- MELO, A. A. S. O processo de mundialização da Educação: Políticas educacionais na social-democracia conservadora no Brasil e na Venezuela. In: **II Jornada Internacional de Políticas Públicas: Mundialização e Estados Nacionais: a questão da emancipação e da soberania**, São Luís, 23 a 26 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Adriana%20Almeida%20Sales_de%20Melo299.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- MOTA JUNIOR, W.P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais brasileiras. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-52, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923/31464>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**. a.XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Planejamento Estratégico na Educação: prospecção e temática

 Rosângela Rita Guimarães Dias Vieira*
Marina Tisako Kumon**

Resumo: Este relato aborda a experiência do planejamento estratégico na Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF), traçando o percurso para o estabelecimento dos objetivos, compromissos e metas que balizaram as políticas de educação do Distrito Federal para o período de 2015/2018. Uma das estratégias iniciais foi a utilização dos documentos norteadores das diretrizes educacionais, tais como o Plano Distrital de Educação (PDE) e o Plano Plurianual (PPA), como parâmetros para a organização das ações da SEEDF, de modo a assegurar seu alinhamento com a orientação estratégica do GDF. Além de assegurar esse alinhamento, foram realizadas diversas oficinas de alinhamento dos objetivos estratégicos com a participação dos atores internos de diferentes níveis e setores da SEEDF, com vistas a promover uma maior integração e obter efetividade no sistema. As principais ações estratégicas de implementação e acompanhamento do planejamento estratégico desenvolvidas no âmbito da SEEDF foram resumidamente: o monitoramento dos Planos de Ação de seus setores internos, a implementação do Sistema de Monitoramento Informatizado para o Planejamento Estratégico da SEEDF (SIMOPE) e a avaliação dos resultados coletados nesse sistema. Conclui-se que o referido planejamento no âmbito da SEEDF vem possibilitando o desenvolvimento da educação no Distrito Federal, de modo a promover maior acesso às escolas, com destaque para a educação infantil na universalização do atendimento de quatro e cinco anos, e integração das políticas educacionais.

Palavras-chave: Planejamento estratégico. Plano de ação. Sistema de Monitoramento Informatizado para o Planejamento Estratégico da SEEDF – SIMOPE.

* Rosângela Rita Guimarães Dias Vieira é graduada em Artes Visuais na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) em São Paulo. Na SEEDF, atua como Diretora de Planejamento na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: rvieira@globo.com.

** Marina Tisako Kumon é graduada em Ciências Sociais e Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Política Latino-Americana pela UnB e mestre em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília. Atua como assessora da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF. Contato: marinakumon@gmail.com.

Colaborador: Fábio Pereira de Sousa.

Introdução

O objetivo de se utilizar o planejamento estratégico como uma ferramenta gerencial é auxiliar uma organização a realizar com mais eficácia e eficiência o seu trabalho: focalizar em sua missão e traçar objetivos concretos e possíveis de se realizar; assegurar que seus membros concentrem suas energias nos mesmos objetivos e possibilitar a adequação de sua direção em resposta a um ambiente em permanente mudança. Dessa forma, o planejamento estratégico possibilita a junção de esforços disciplinados para produzir decisões e ações que retratam a visão de futuro de uma organização e sua capacidade de antecipar-se aos acontecimentos.

Diz-se planejamento porque implica estabelecer, intencionalmente, objetivos e metas, a partir da escolha de um futuro desejado, e desenvolver mecanismos para que sejam atingidos. É estratégico porque requer clareza quanto aos objetivos a serem alcançados, e que sejam compatíveis com recursos da organização, promovendo um alinhamento para adequar-se com eficácia ao ambiente dinâmico que impõe limites de ordem técnica e financeira. É necessariamente disciplinado porque impõe uma certa ordem ou coerência para que se mantenha o foco nos objetivos traçados. O planejamento situa-se no campo das decisões porque, sendo impossível executar tudo o que foi programado, é preciso fazer escolhas sobre o que é ou não mais importante no âmbito das demandas emergenciais que fazem parte do dia a dia de uma organização.

O planejamento estratégico não se desenvolve onde não há pensamento estratégico. O pensamento estratégico requer compreensão do ambiente organizacional na sua totalidade, particularmente das suas forças e fraquezas que permitem ou impedem que seus objetivos sejam alcançados. O pensamento estratégico destina-se justamente à compreensão das relações entre os contextos internos e externos da organização, suas ações, seu desempenho e não pode ser um exercício realizado uma vez ao ano, deve estar enraizado na cultura, nas rotinas e na estrutura organizacional, caso contrário o planejamento estratégico será atrelado apenas à alocação de recursos, sem margem para respostas criativas.

No campo da educação, tanto no Distrito Federal como no resto do país, os desafios do planejamento estratégico são complexos e múltiplos. Uma breve análise situacional da educação no Brasil, com base em diversos estudos, indica

que o nível econômico e educacional das famílias figura entre os principais determinantes do desempenho do aluno na escola. Há uma vasta literatura que discorre sobre a ineficiência, a ineficácia e a iniquidade do sistema educacional brasileiro que, a despeito de melhorias importantes, tenham sido registradas nos indicadores quantitativos como a universalização do acesso à educação básica, redução da distorção idade-série, aumento nas matrículas do pré-escolar e ensino médio. Já indicadores de qualidade expressos pelas avaliações do SAEB, pelo estudo PISA da OCDE e por diversas avaliações no âmbito de diversos estados, revelam um quadro de múltiplos desafios.

Dentre os fatores comumente atribuídos para o insucesso dos resultados alcançados, um fato que chama a atenção de estudiosos é a *baixa capacidade institucional para a implementação dos objetivos educacionais*. A baixa capacidade institucional, segundo Antônio Carlos da R. Xavier (1994, 1995), vem acompanhada da ausência de consistência inter e intrapolíticas nos diferentes níveis do sistema educacional. Tanto o alinhamento quanto a coordenação das políticas têm-se revelado insuficientes para promoverem maior efetividade do sistema, tendo em vista que é imprescindível que o alinhamento seja tanto horizontal, quanto vertical, integrando as políticas nos vários níveis do sistema.

A combinação de diferentes dimensões que integram o sistema é *importante* para promover a elevação da capacidade institucional do sistema educacional, pois oferece maiores possibilidades de combinar a criatividade, eficiência e eficácia que representam um conjunto de elementos que é, em última instância, responsável pela elevação da capacidade institucional e da formação do pensamento estratégico.

A experiência de Planejamento Estratégico na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Embora o planejamento da Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), utilizasse os métodos do planejamento estratégico de forma *lato sensu*, ainda assim ela encontrava-se restrita à iniciativa de cada subsecretaria, sem a necessária integração vertical e horizontal para a consecução dos objetivos institucionais.

Somente em 2015 a SEEDF passou a adotar

os princípios da gestão estratégica como desdobramento do programa de governo intitulado “Cidade, Cidadão, Cidadania” que, a partir de um diagnóstico da educação pública do Distrito Federal, estabeleceu um conjunto de objetivos, agrupados em programas, compromissos e metas a serem alcançadas ao longo dos quatro anos de governo, o que, na prática, traduzia a política de educação do DF para o período de 2015 a 2018.

Como não poderia deixar de ser, após análise do documento orientador para a construção de uma política de educação, a SEEDF definiu a missão, os valores e a visão que deveriam permear todas as ações decorrentes dos objetivos estratégicos, e que imprimiria uma imagem clara dos compromissos assumidos pelo Governo do Distrito Federal (GDF) para a área de educação.

A missão

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.

Os valores

- Qualidade - Excelência na oferta dos serviços educacionais e nos resultados do ensino
- Democratização - Transparência, parceria e descentralização nos atos da gestão
- Equidade - Garantia da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade para todos
- Ética - Compromisso com a educação e com os direitos humanos

A visão

Ser referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade

Uma das inovações importantes no processo de implementação da gestão estratégica foi a utilização dos documentos norteadores das diretrizes educacionais, tais como o Plano Distrital de Educação (PDE) e o Plano Plurianual (PPA), como parâmetros para a organização das ações da SEEDF com vistas ao enfrentamento dos problemas e à concretização dos objetivos propostos. Essa estratégia possibilitou a organização dos programas e das ações nos diversos setores da SEEDF de modo a assegurar o alinhamento dos objetivos estratégicos delineados pelo GDF com as previsões de disponibilidade de recursos, além de criar condições para avaliação e mensuração das ações inerentes à SEEDF e dos seus efeitos sobre a realidade do Distrito Federal.

Em consequência, com o propósito de formular

ações concretas que resultassem no efetivo alcance dos objetivos propostos, a SEEDF realizou um trabalho de alinhamento de suas ações e metas, envolvendo todos os seus setores, de forma a promover a sua inclusão no planejamento orçamentário do GDF - Lei Orçamentária Anual (LOA) - em consonância com o PPA da SEEDF e com o PDE. Dessa forma, os objetivos estratégicos estabelecidos pelo governo foram incorporados ao PPA da SEEDF como eixos estruturantes (tabela 1), o que propiciou maior visibilidade às prioridades definidas para todo o sistema de ensino.

Para suprir a ausência de consistência inter e intrapolíticas nos diferentes níveis do sistema educacional público do DF, foram realizadas oficinas de alinhamento dos objetivos estratégicos com a participação de diversos atores de diferentes níveis e setores da SEEDF com vistas a promover maior integração e efetividade no sistema. E, a partir das atividades de alinhamento dos objetivos estratégicos, foram formados grupos compostos por servidores de diferentes áreas para discussão e elaboração das metas para cada objetivo estratégico, e suas estratégias previamente definidas e validadas, que se constituíram em referências para a formulação dos planos de ação segundo atribuição e peculiaridade de cada área de atuação da SEEDF (tabela 2; figura 1).

Principais ações estratégicas na educação

Uma das principais ações estratégicas é o monitoramento dos Planos de Ação. Esse monitoramento é peça essencial para que os gestores da instituição tenham conhecimento sobre a forma como o processo de execução das ações previstas para o alcance dos objetivos propostos está evoluindo, permitindo assim avaliar para ajustá-la, sempre que necessário. A partir

Tabela 1

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO (OE)	
OE 1	Ampliar significativamente o atendimento em todas as etapas e modalidades de ensino, prioritariamente para a Educação Infantil (0-5 anos), de modo a promover um ambiente escolar com infraestrutura favorável ao ensino e às aprendizagens.
OE 2	Democratizar o acesso à rede pública de ensino e assegurar a permanência, com êxito, dos estudantes, por meio da melhoria do fluxo e, sobretudo, da garantia das aprendizagens, de modo a promover condições de igualdade de oportunidades com vistas à construção da cidadania.
OE 3	Promover a melhoria dos indicadores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal por meio de ações que contemplem as dimensões de equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência.
OE 4	Fortalecer o sistema público de ensino por meio da valorização, da formação, continuidade e da otimização do quadro de profissionais; e assegurar a gestão participativa e democrática.
OE 5	Implantar e implementar sistema de avaliação e monitoramento da Rede de Ensino com vistas à garantia do direito às aprendizagens dos estudantes do Distrito Federal.

Fonte: GDF/ SEEDF/ SUPLAV/ COPAV/ DIPLAN

do acompanhamento do comportamento das metas previstas e de sua comparação com os parâmetros e referenciais adotados, torna-se possível estabelecer indicadores e processos que permitam avaliar os Planos de Ação e tomar iniciativas quando detectada a necessidade de sua atualização.

Por essa razão, a SUPLAV implementou um Sistema de Monitoramento Informatizado para o Planejamento Estratégico da SEEDF (SIMOPE), implantado a partir de um software livre, disponibilizado pelo Ministério do Planejamento e adaptado para atender suas necessidades específicas. Seu intuito principal é permitir o monitoramento do desenvolvimento das ações estabelecidas pelas Metas e Estratégias da SEEDF para o período de 2015-2018. O sistema possibilita o monitoramento, diário ou semanal, das ações definidas pelas subsecretarias, e está acessível aos gestores, subsecretários e ao secretário, permitindo que esses agentes possam, em tempo real, ter acesso às informações para subsidiar o processo de tomada de decisão.

Alguns dos parâmetros adotados pela SEEDF para avaliação dos resultados coletados no SIMOPE são:

1. Análise do objetivo com o intuito de verificar se ele reflete o foco da estratégia da instituição quanto ao tema estratégico, além do seu impacto junto aos demais objetivos;

Tabela 2

OBJETIVO ESTRATÉGICO 01	
ESTRATÉGIAS	PRINCIPAIS METAS
1. Ampliar e melhorar a infraestrutura física das unidades escolares (UE)	1.1. Reconstruir 02 unidades escolares. 1.2. Reformar 13 unidades escolares. 1.3. Ampliar 10 unidades escolares de ensino fundamental e médio e construção de mais 102 salas de aula, com vistas à universalização da pré-escola. 1.4. Prover e equipar progressivamente Laboratórios de Ciências e de Informática até que atinja 100% das unidades escolares do Ensino Fundamental 1.5. Prover 80% das unidades escolares com Salas de leitura/Bibliotecas.
2. Ampliar o número de unidades escolares (UE) da rede pública de ensino do Distrito Federal, de acordo com a demanda.	2.1. Construir 48 unidades escolares (36 CEPI, 04 CEI, 01 CEF, 02 CEM, 01 CEE E 04 CEP). 2.2. Implantar Centros Interscholares de Línguas nas Coordenações Regionais de Ensino do Núcleo Bandeirante, do Paranoá, de São Sebastião, e de Samambaia. 2.3. Criar 01 Escola Parque, preferencialmente, em região ainda não atendida por esta unidade escolar.
3. Organizar e prover ambientes de ensino com tecnologias e insumos adequados às aprendizagens dos estudantes.	3.1. Ampliar em 50% o quantitativo de salas de recursos, prioritariamente, nos Centros de Ensino Fundamental (CEF), nas Unidades de Ensino de Educação do Campo, e nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas. 3.2. Prover as unidades de escolares com aparelhos de climatização 3.3. Garantir, em 100% das unidades escolares, o atendimento do Serviço de Orientação Educacional (SOE), até 2019. 3.4. Criar 01 unidade escolar pública específica para o sistema prisional. 3.5. Prover, em 55% das unidades escolares, com rede lógica adequada ao atendimento às novas tecnologias da informação, inclusive as UEs de Educação do Campo e os Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas.
OBJETIVO ESTRATÉGICO 02	
ESTRATÉGIAS	PRINCIPAIS METAS
1. Garantir a melhoria da qualidade da educação na rede pública de ensino.	1.1. Ampliar em 50% a oferta de Educação Profissional e o atendimento da Educação do Campo na rede pública de ensino, até 2019. 1.2. Expandir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos em 100% das Unidades Escolares. 1.3. Ampliar a oferta de educação em tempo integral para 50% do total das unidades escolares da Rede Pública de Ensino, no período de 2016-2019. 1.4. Proporcionar a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 18% dos estudantes matriculados por escola, no período de 2016-2019. 1.5. Ofertar atendimento Oftalmológico a aproximadamente 20% dos estudantes; 1.6. Ampliar ações voltadas à prevenção odontológica a 100% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino e garantir atendimento em odontologia curativa a 10% dos estudantes da educação básica.
2. Garantir o acesso à Educação Básica de 04 a 17 anos	2.1. Garantir o acesso a 100% dos estudantes com deficiência, com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), e com Altas Habilidades/ Superdotação identificados na Rede Pública de Ensino, independentemente da idade. 2.2. Promover a busca de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com as demais secretarias do Governo do Distrito Federal.
OBJETIVO ESTRATÉGICO 03	
ESTRATÉGIAS	PRINCIPAIS METAS
1. Promover políticas públicas destinadas a sanar fragilidades apontadas nos resultados das avaliações.	1.1. Alfabetizar 100% das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; 1.2. Aumentar em 30% os índices de desempenho dos estudantes dos Anos Finais, e em 10% os índices de desempenho dos estudantes dos Anos Iniciais, de acordo com as últimas metas estabelecidas pelo INEP/MEC. 1.3. Reduzir em 10% os índices de reprovação; em 50% os índices de distorção idade/série; e em 30% o de abandono escolar, especialmente no Ensino Médio.
2. Promover a difusão das experiências pedagógicas, das práticas de gestão e de atuação social exitosas nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal	2.1. Promover os Circuitos Pedagógicos (Circuito de Ciências, Circuito de Cultura, Arte e Mídia, e Agenda Pedagógica) por meio da participação efetiva de, no mínimo, 25% dos professores e dos estudantes da Rede Pública de Ensino. 2.2. Fomentar a participação dos estudantes nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Física e de outras áreas do conhecimento.
OBJETIVO ESTRATÉGICO 04	
ESTRATÉGIAS	PRINCIPAIS METAS
1. Proporcionar processos formativos diversos que atendam a cada etapa e modalidade de ensino da Educação Básica, em conformidade com o Currículo da Educação Básica e com os demais documentos norteadores da rede.	1.1. Ofertar formação a todos os profissionais da educação, em consonância com as necessidades de cada etapa ou modalidade de ensino 1.2. Realizar formação continuada para 1.000 profissionais da educação para prepará-los para atuação na educação integral. 1.3. Realizar formação continuada a 6.000 profissionais da educação para atuar na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e na formação específica nas áreas de Educação Especial. 1.4. Ofertar cursos, em conformidade com a Lei de Gestão Democrática, a 100% das equipes gestoras que atuam nas unidades de ensino públicas e conveniadas, conforme preconizado no inciso III do artigo 38 da Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.
2. Fortalecer e ampliar, na formação continuada e permanente, as ações da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).	2.1. Implementar políticas de formação continuada permanentes para as carreiras Magistério e Assistência à Educação a 100% dos profissionais da rede pública de ensino do DF.
3. Otimizar a alocação de profissionais nas unidades escolares.	3.1. Instituir a modulação de profissionais para atuação nos níveis intermediário e central da Secretaria de Estado de Educação até 2019. 4.1. Garantir o acesso às tecnologias e aos conteúdos que promovam o desenvolvimento do corpo docente e discente, por meio da ampliação do acesso à internet e aos equipamentos em todas as unidades escolares.
4. Promover ações de valorização dos profissionais da educação.	4.2. Oferecer espaço de atenção psicossocial ao profissional da educação visando à melhoria da gestão pública e do ensino, com ênfase na transformação da cultura organizacional.
OBJETIVO ESTRATÉGICO 05	
ESTRATÉGIAS	PRINCIPAIS METAS
1. Acompanhar o desempenho do rendimento escolar dos estudantes da Rede de Ensino do Distrito Federal.	1.1. Aplicar a avaliação do desempenho escolar em 10% ao ano, até 2019, para os estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 1.2. Desenvolver sistema eletrônico para aplicação da avaliação do Desempenho Escolar do Estudante.
2. Promover a avaliação institucional com vistas ao fortalecimento da gestão educacional.	2.1. Realizar Avaliação Institucional em 100% das unidades escolares da Rede Pública de Ensino, por meio da participação de 100% dos gestores, 75% dos docentes, e 70% dos estudantes; 2.2. Realizar Avaliação Institucional em 100% das unidades escolares da Rede Particular de Ensino cadastradas no Censo Escolar do Distrito Federal. 3.1. Elaborar, até 2016, um sistema informatizado para gerenciar os dados das avaliações externas e os indicadores educacionais. 3.2. Criar, até 2019, metas de aprendizagem para as avaliações externas e indicadores educacionais para todas as etapas e modalidade da Educação Básica. 3.3. Elaborar, até 2016, estratégias para acompanhamento das unidades escolares com baixo desempenho nas avaliações externas.
3. Implementar sistemática de avaliação de rede, vinculada ao Currículo da Educação Básica e às demais diretrizes do Distrito Federal.	

Fonte: GDF/ SEEDF/ SUPLAV/ COPAV/ DIPLAN

Figura 1



Fonte: GDF/ SEEDF/ SUPLAV/ COPAV/ DIPLAN

2. Análise do indicador e das metas permite avaliar se os indicadores estabelecidos traduzem o que se espera do resultado, se existem fatores externos afetando o desempenho dos mesmos e natureza desses fatores e,

3. Análise da iniciativa que visa essencialmente identificar se ela está causando impacto nos resultados previstos para o tema estratégico, se a forma como está sendo conduzida é adequada, se os produtos e resultados associados estão compatíveis com a qualidade pretendida, bem como a incidência de fatores externos no desempenho da ação proposta.

Dessa forma, conclui-se que o planejamento estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para o período 2015-2018 está possibilitando o desenvolvimento da educação a partir de uma perspectiva que a compreende como um direito humano e um instrumento eficaz para a

afirmação e a integração do indivíduo na vida social, econômica e política, de modo a assegurar as condições indispensáveis para o desenvolvimento do Distrito Federal e para a promoção da equidade social. Como as estratégias e as metas para o alcance dos objetivos estratégicos foram concebidas por meio de um processo participativo, no qual gestores e técnicos da SEEDF apresentaram preciosas contribuições que consolidaram o Planejamento Estratégico como documento referência para as ações da SUPLAV, todas as áreas incorporaram o documento para o planejamento dos seus Planos de Ações, o que possibilitou a consolidação do amplo acesso à Educação Infantil (pré-escola), onde, em 2017, disponibilizamos vagas para toda criança na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, que era o maior desafio a ser alcançado no ano de 2017. Assim, fica comprovada a eficácia do planejamento estratégico, o primeiro construído pelos servidores da SEEDF, com esse formato e intencionalidade. ■

Referências bibliográficas

XAVIER, A.C. da R. **Rompendo paradigmas:** a implantação da gestão da qualidade total nas escolas municipais de Cuiabá – Brasília: IPEA, 1994 (RI IPEA/CPS, n. 15/94).

_____. **Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira.** Brasília: IPEA, 1995 (RI IPEA/DPS, n. 4/95).

Bibliografia complementar

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento:** eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992.

BATISTA, F.F. **A gestão da qualidade total na escola (GQTE):** novas reflexões – Brasília: IPEA, 1994 (RI IPEA/CPS, n. 32/94).

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Gestão na Era Digital: #abraSEI! – Da Estratégia à Implantação na SEEDF

 *Thabata Granja **
*Ana Paula Tristão ***
*Bruno Lima de Oliveira ****
*Cláudia de Oliveira Sá Ferreira *****
*Marcelo Ataíde Neto ******

Resumo: O presente relato de experiência apresenta o processo de implantação do Sistema Eletrônico de Informação - SEI, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Trata-se de uma ferramenta de gestão de documentos administrativos/eletrônicos, que permite a produção/ edição/ assinatura digital, bem como a tramitação on-line dos processos administrativos, rompendo a tramitação linear referente à limitação física do papel. O Sistema possui interface acessível e ágil, que possibilita a atuação simultânea de vários servidores, de unidades diferentes em um mesmo documento, viabilizando celeridade, reduzindo custo e proporcionando transparência ao serviço público. A sua implantação na Secretaria Educação mostrou-se desafiadora, em virtude da complexidade do órgão, da quebra da cultura proposta e, sobretudo pela libertação do papel como suporte físico para documentos institucionais. Considera-se um caso de sucesso, principalmente pelo espírito de colaborativismo que norteou todas as ações da equipe multidisciplinar envolvida no desafio de promover prestação de serviços de qualidade ao cidadão e transparência dos gastos públicos; com eficiência.

Palavras-chave: Sistema Eletrônico de Informações – SEI. Implantação. Comitê Setorial de Gestão do SEI.

* *Thabata Granja é engenheira de Software, pós-graduanda em Governança e Gestão da Tecnologia da Informação. Atua como coordenadora do Comitê Setorial de Gestão do SEI na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. É gerente da Gerência de Modernização da Gestão da Subsecretaria de Modernização e Tecnologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: thabata.granja@se.df.gov.br.*

** *Ana Paula Tristão é graduada em Arquivologia pela Universidade de Brasília, especialista em Gestão de Documentos e Informações pela Faculdade Unyleya. Atua como analista de Gestão Educacional, com especialidade em arquivo, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ana.marzano@se.df.gov.br.*

*** *Bruno Lima de Oliveira é graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como assessor da Assessoria Especial do Gabinete da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: bruno.oliveira@se.df.gov.br.*

**** *Cláudia de Oliveira Sá Ferreira é licenciada em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Goiás. Atua na Diretoria de Mídias e Conteúdos Digitais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: claudia.oliveira@se.df.gov.br.*

***** *Marcelo Ataíde Neto é engenheiro de software, especialista em Administração Estratégica de Tecnologia da Informação pela FGV, certificado PMP (Project Management Professional) pelo Project Management Institute. Professor convidado de gerenciamento de projetos e qualidade de software nas instituições de ensino superior (UnB/FGV). Atua como Subsecretário de Modernização e Tecnologia da SEEDF. Contato: marcelo.ataide@se.df.gov.br.*

Introdução

O presente relato de experiência tem a pretensão de apresentar a experiência da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no processo de implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Buscou-se focar nos desafios encontrados para o estabelecimento do SEI e nas mudanças geradas no paradigma sedimentado pela instituição.

O SEI é uma plataforma que permite a gestão e tramitação de processos e documentos administrativos em um ambiente virtual, objetivando a eficiência administrativa. A ferramenta foi desenvolvida pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) e é cedida gratuitamente para instituições públicas.

No Governo do Distrito Federal (GDF), o SEI foi estabelecido como sistema oficial para a gestão de documentos e processos administrativos no âmbito dos órgãos e entidades do Distrito Federal, através do Decreto nº 36.756, de 16 de Setembro de 2015. Dessa forma, a SEEDF passou a ter obrigatoriedade de utilização do referido Sistema e iniciou o processo de implantação em abril de 2017, após a publicação da Portaria Conjunta nº 11, de 14 de março de 2017, que estabeleceu os procedimentos para a utilização do SEI e instituiu o Comitê Setorial de Gestão do SEI-GDF na Secretaria.

A SEEDF conta, atualmente, com aproximadamente 43.000 (quarenta e três mil) servidores ativos. O grupo possui uma média etária que nos remete à “Geração X”, na sua ampla maioria, ou seja, entre 36 (trinta e seis) e 58 (cinquenta e oito) anos. Os processos gerados na instituição seguiam rotinas manuais, que envolviam produção em papel e todo o rito ao processo nesse suporte: numeração de páginas, carimbo e assinatura em caneta.

Por se tratar de uma solução tecnológica que proporciona maior produtividade, transparência na gestão documental, racionalização no uso de insumos, logística, recursos humanos e principalmente do papel, o uso do SEI representa uma disruptura na maneira de trabalhar não só na SEEDF, mas também em toda a Administração Pública.

Contudo, a simples adoção de soluções tecnológicas por si só, não trazem os resultados que uma gestão eficiente e moderna preconiza. É necessário também, o empenho, a dedicação e o engajamento das pessoas que compõem a organização. Este é um dos maiores desafios para a implantação de um sistema como o SEI. Os desafios se constituem tanto pela natural dificuldade das pessoas em lidar com o paradigma do “novo”, quanto pelo fato dos servidores terem suas rotinas diárias afetadas pelo uso da ferramenta, com um maior controle das informações tramitadas, por exemplo. Além disso, há a dificuldade em lidar com o uso das soluções, demandando investimento em formação e planejamento para lidar com os imponderáveis

advindos da alta curva de aprendizagem. Sendo assim, para se alcançar esses resultados disruptivos e promover as mudanças organizacionais almeçadas deve-se considerar e enfrentar esses desafios, lidando com confiança, persistência e diálogo com os receios e o baixo grau de confiabilidade das pessoas.

A metodologia de implantação deve, portanto, caminhar de mãos dadas com a alta administração, eliminando ruídos e sensibilizando a todos sobre os benefícios de uma gestão moderna e eficiente. De acordo com Deming (1992): Não se gerencia o que não se mede, não se mede o que não se define. Logo, o desafio colocado a esta instituição que tem como um dos seus pilares a educação por meio de ambientes de aprendizagem, agora se depara com o paradoxo: “Tão importante como aprender é desaprender”.

A *hashtag* #abraSEI utilizada no título desse relato, traz um trocadilho que vem ao encontro dos desafios apontados acima, visando enaltecer o espírito de colaborativismo que norteou todas as ações da equipe multidisciplinar envolvida nesse grande desafio em prol da prestação de serviços ao cidadão e aos gastos públicos com maior eficiência, apoiados pelo uso racional da tecnologia, em sinergia com o que disse o Ministro Augusto Sherman (2014): “A tecnologia da informação é o coração da administração pública, podendo fazê-la parar ou avançar.”

1. Objetivo

O principal objetivo da implantação do Sistema SEI na SEEDF foi a mudança na forma de trabalho criada pela então “Geração X”. A inclusão de uma nova percepção apresentada pela “Geração Y”, que tem conquistado espaço no Século XXI. A mudança de hábito e rotinas de interação interpessoal é uma das principais contribuições decorrentes das transformações realizadas pela “Geração Y” no âmbito profissional. A comunicação que antes era apenas pessoal passou a ser o meio termo entre o pessoal e o eletrônico, e tem como tendência tornar-se completamente eletrônica.

O sistema SEI contribui para essa mudança nos processos comunicativos, especificamente no âmbito do trabalho e nos processos de registro e trâmites de informações na esfera do serviço público, com o fito de construir uma infraestrutura, por meio eletrônico, ágil, produtiva e principalmente, transparente.

2. Estratégia de implantação

O início das atividades relacionadas ao SEI, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foi efetivado no final do ano de 2016, com a instituição do Grupo de Trabalho pela Portaria nº 359 de 4 de

novembro de 2016, e alterada posteriormente pela Portaria nº 416 de 7 de dezembro de 2016.

O Grupo de Trabalho iniciou a execução de implantação na SEEDF, utilizando a metodologia de pesquisa exploratória para elaborar o Relatório de Viabilidade de Implantação do SEI, no qual foram consolidadas informações estratégicas para a implementação da ferramenta, descrevendo os impactos positivos e negativos para os processos de trabalho, além da definição do processo de aposentadoria como o piloto para o início da implantação.

Em 24 de fevereiro de 2017, foi assinado o Termo de Abertura do Projeto de Implantação do SEI, fixando a data final para a parametrização do sistema e iniciação da implantação em 24 de abril de 2017. O documento traz: os objetivos do projeto; as responsabilidades e partes interessadas; o escopo (e não escopo); as premissas; restrições; riscos iniciais; e equipe.

Para a formação da Unidade Setorial de Gestão do SEI na SEEDF, foi publicada com a SEPLAG, a Portaria Conjunta nº 11, de 14 de março de 2017, estabelecendo procedimentos para a utilização do SEI no GDF, instituindo o Comitê Setorial de Gestão no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dando outras providências. Posteriormente, a Portaria Conjunta nº 12, de 02 de Agosto de 2017, realizou a alteração dos membros do Comitê.

Paralelamente às publicações, iniciou-se as atividades de parametrização do sistema com o cadastro dos usuários e unidades, a montagem da hierarquia, a inclusão de tipos de processos, documentos e assinaturas, bem como a concessão de permissão aos usuários, que ocorreu de forma massiva antes do início da implantação. Para o cadastramento dessas informações foi utilizado como referência a base extraída do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) disponibilizado pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP).

Tendo em vista o quantitativo substancial de servidores da SEEDF e sua constante movimentação, percebeu-se a

necessidade de atualizações periódicas nas permissões para garantir o máximo de conformidade com a realidade, como pode ser observado no Gráfico 1.

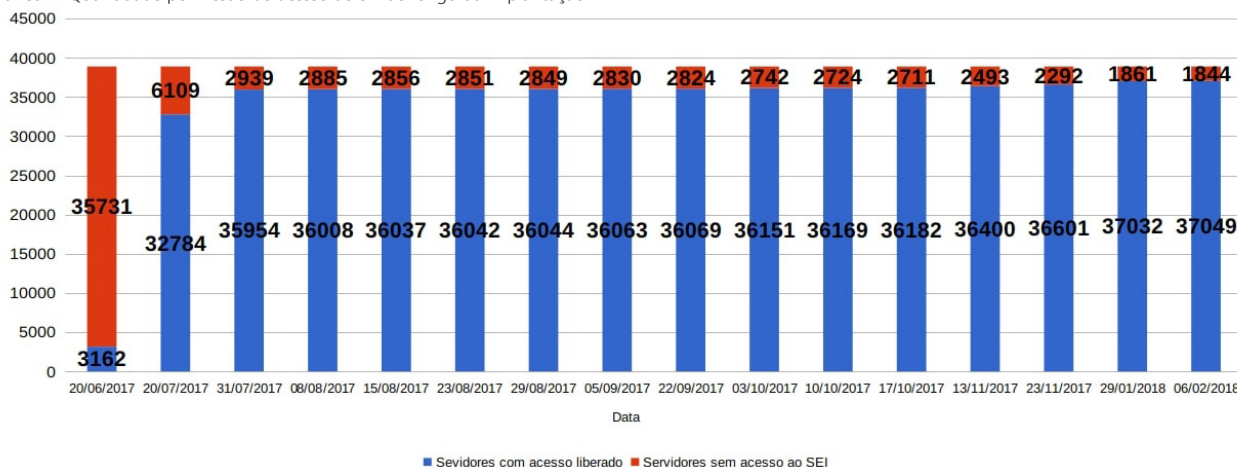
O Comitê Setorial de Gestão do SEI, na SEEDF, realizava encontros semanais, iniciados em 18 de abril de 2017. Em suas reuniões foram discutidas as limitações, obstáculos, soluções e ações, com o objetivo de facilitar a gestão e controle da implantação.

Após a implantação do processo de aposentadoria, deu-se seguimento com o processo de reposição de aulas, implantado no SEI no dia 19 de maio de 2017. Em seguida o Comitê Setorial de Gestão do SEI deliberou sobre a mudança na atuação da implantação, mudando seu foco de processos para unidades na seguinte ordem: Subsecretaria de Gestão de Pessoas; Subsecretaria de Administração Geral; Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional; Gabinete; Subsecretaria de Educação Básica; Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação; Subsecretaria de Modernização e Tecnologia; Centro e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação; Coordenações Regionais de Ensino e Unidades Escolares.

No dia primeiro de agosto de 2017, foi fechado o primeiro bloco de implantação com todas as unidades administrativas alocadas fisicamente na Sede II (Subsecretaria de Gestão de Pessoas; Subsecretaria de Administração Geral; Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional). O fechamento do segundo bloco, contendo as unidades administrativas alocadas fisicamente nas Sedes I e III (Gabinete; Subsecretaria de Educação Básica; Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação; Subsecretaria de Modernização e Tecnologia; Centro e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) ocorreu no dia 04 de setembro de 2017.

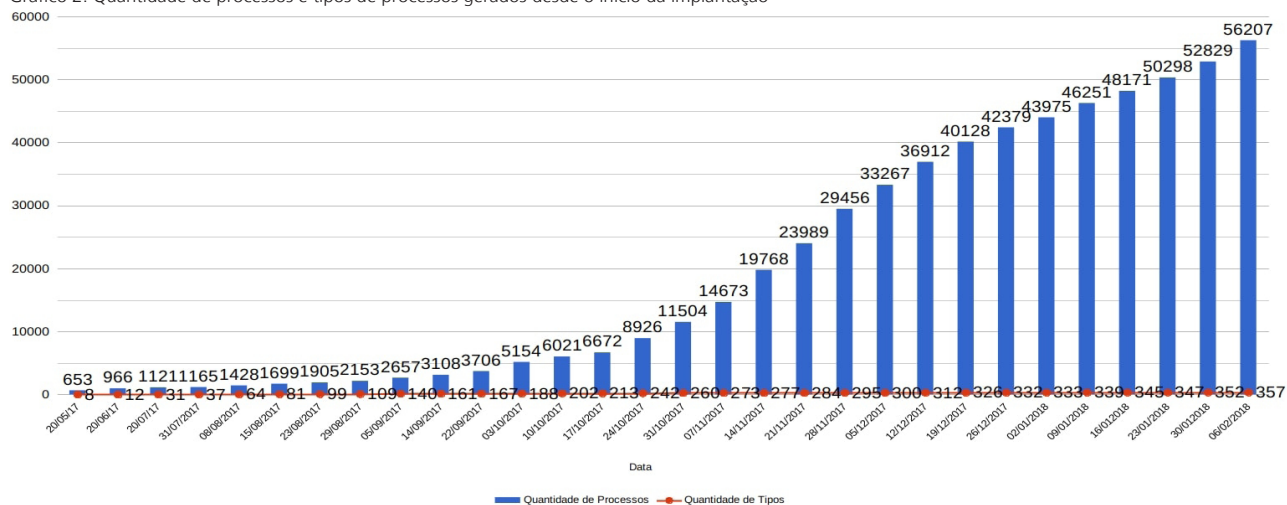
No entanto, apenas com o fechamento do terceiro e último bloco constituído pelas Coordenações Regionais de Ensino e Unidades Escolares, no dia 24 de outubro de 2017, e conseqüentemente a finalização da implantação do SEI na SEEDF, pode ser observado o crescente número

Gráfico 1. Quantidade permissão de acesso ao SEI ao longo da implantação.



Fonte: autores

Gráfico 2. Quantidade de processos e tipos de processos gerados desde o início da implantação



Fonte: autores

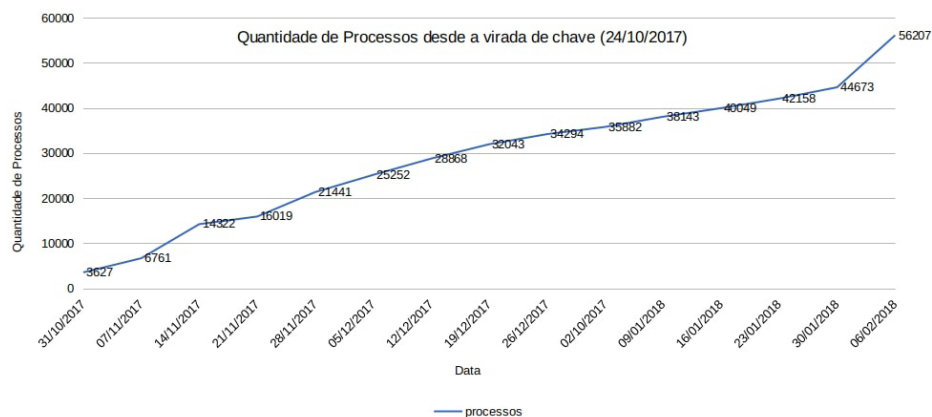
de processos iniciados no sistema (Gráfico 2 e 3).

2.1 Capacitação

O entendimento de treinamento definido por Wexley (1984) foi o esforço planejado de uma organização para auxiliar a aprendizagem de comportamentos exigidos pelo trabalho. A preparação dos servidores para novas funções e introdução de novas tecnologias no trabalho foram citadas como os propósitos mais tradicionais do treinamento, por Borges-Andrade e Abbad (1996).

As estratégias adotadas nas ações relacionadas ao treinamento visando uma melhor aceitação do sistema por parte dos servidores foram: evento de divulgação sobre o SEI; material de treinamento baseado nos cursos: à distância, já ministrados pela SEPLAG e pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP); formação de multiplicadores nas unidades administrativas com carga horária de oito horas; treinamentos contínuos ministrados por servidores da própria unidade formados como multiplicadores.

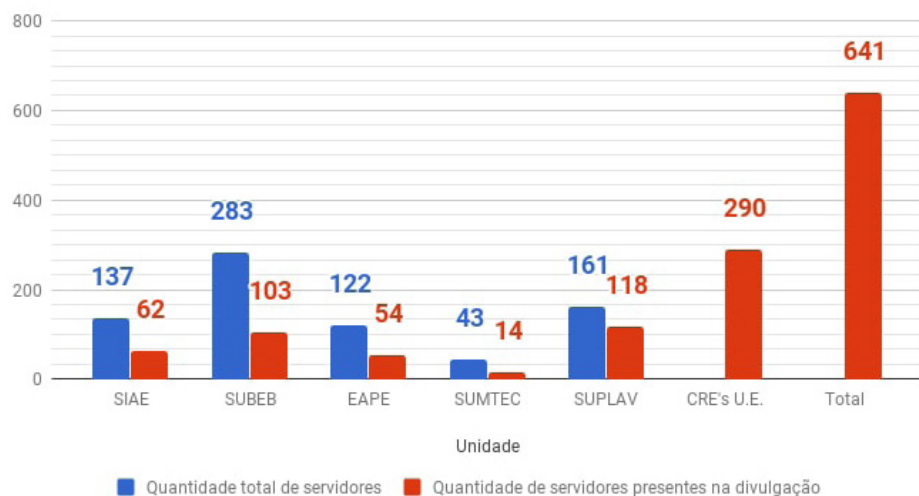
Gráfico 3. Quantidade de processos gerados desde a finalização da implantação.



Fonte: autores

Gráfico 4. Quantidade de servidores presentes nos eventos de divulgação do SEI durante a implantação por unidade

Participação no evento de divulgação



Fonte: autores

O evento de divulgação foi iniciado na implantação da Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional e foi replicado em todas as unidades subsequentes (Gráfico 4). Esse evento consistiu na apresentação do contexto e das principais telas do SEI, dessa forma, colaborou para a melhoria da qualidade dos treinamentos, diminuindo a resistência e o impacto do primeiro contato com a ferramenta, resultando na redução da carga horária dos treinamentos de oito para quatro horas, com exceção do treinamento realizado aos multiplicadores.

Foram formados multiplicadores em todas as unidades, quais sejam: Subsecretarias, Gabinete, Centro e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e Coordenações Regionais de Ensino. Em seguida esses servidores capacitados deram sequência ao treinamento aos demais servidores.

O Comitê Setorial de Gestão do SEI na SEEDF acompanhou todos os treinamentos ministrados, bem como os treinamentos específicos para multiplicadores das Coordenações Regionais de Ensino. Ao todo foram 1.637 (hum mil seiscentos e trinta e sete) servidores treinados (Gráfico 5).

Paralelamente aos treinamentos ministrados e geridos pelo Comitê ocorreram diversas outras capacitações organizadas e ministradas pelos próprios servidores, considerando a necessidade de disseminação do conhecimento. Pode-se afirmar que essa prática de transmissão de conhecimento quanto a utilização do sistema se tornou comum e constante entre os servidores.

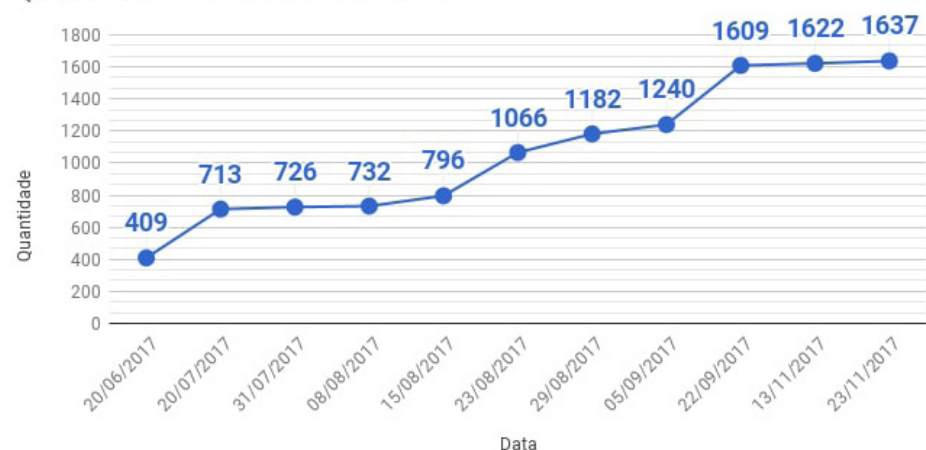
3. Resultados e discussão

Concluída a fase de implantação no dia 24 de outubro de 2017, o SEI passou a ser utilizado no cotidiano organizacional por todas as unidades e novos desafios surgiram. Por ser uma instituição complexa, com grande estrutura e abarcar um quantitativo significativo de servidores, era previsto que surgissem algumas demandas de ajustes específicas. A despeito dos ajustes já mapeados, diversas benfeitorias foram identificadas.

O principal benefício do SEI na SEEDF foi a otimização do tempo, com agilidade no processo de trabalho e a facilidade de visualizar os documentos que estão sendo confeccionados. Isso fica evidente quando se consulta o primeiro processo de aposentadoria no SEI, autuado em

Gráfico 5. Quantidade de servidores presentes nos treinamentos.

Quantidade de servidores treinados



Fonte: autores

abril/2017, cuja publicação/conclusão ocorreu em outubro/2017. O tempo processual foi reduzido em comparação aos processos de anos anteriores, que poderiam chegar a mais de oito meses de tramitação em papel, dependendo do caso.

Outro caso de agilidade que pode ser citado são os procedimentos para conferência dos processos físicos do tipo "Liberação de Recurso Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF)" no expediente. Inicialmente, demorava em média cinco minutos em cada processo dessa natureza, para um total de quarenta processos, resultando em mais de três horas de trabalho. Com o início do SEI, o tempo dedicado a esse procedimento foi reduzido a zero.

Percebe-se aspectos positivos, também, em relação aos processos movimentados por Malote que são encaminhados à SEPLAG. Esses sofreram diminuição de vinte e cinco por cento no seu volume, quando comparado à média de documentos entre novembro e janeiro dos anos de 2016/2017, e os mesmos meses após a implantação 2017/2018. A tendência com o SEI é reduzir a utilização de papel e consequentemente aumentar essa porcentagem.

Ressalta-se que houve uma mudança significativa no perfil dos servidores. Com a descentralização da produção documental, passaram a ser responsáveis por seus próprios requerimentos e acompanhamentos dos seus processos, trazendo autonomia. A dificuldade quanto à compreensão das novas responsabilidades e os sentimentos de medo e rejeição inicial estão sendo dirimidos gradativamente, à medida que vão se apropriando dessa moderna ferramenta tecnológica.

Cabe salientar que não só o perfil dos servidores mudou, e sim o dos gestores também, uma vez que o SEI trouxe elementos de gestão de documentos, eles estão aprendendo a padronizar e agilizar os fluxos processuais. Essa mudança transformadora, como

bem coloca Schein (1999, p. 117 apud FETZNER, 2007, p. 8) envolve desaprender as velhas crenças, atitudes, valores e certezas, bem como aprender novas, e, é essencial para o sucesso de novos sistemas implantados em complexos ambientes organizacionais.

Considerações finais

Desde o início dos estudos para a elaboração do Relatório de Viabilidade de Implantação do SEI, a SEEDF mostrou-se com um contexto desafiador, e foi confirmado no prosseguimento da implantação. Seja por sua grande estrutura organizacional fragmentada geograficamente, comunicação não eficiente entre as unidades, forte cultura do papel e resistência à mudança, ausência de mapeamento dos processos, inconformidade no autenticador de rede (AD, LDAP), problemas de Infraestrutura (rede e digitalizadores), dentre outros desafios.

Em contrapartida, as estratégias de implantação adotadas permitiram a constatação da importância do real engajamento dos gestores, trabalho conjunto das áreas de Protocolo e TI e contato constante dos membros do

comitê para a superação de limitadores e incidentes.

A descentralização das atividades de repasse de conhecimento (treinamento), atuação dos multiplicadores no atendimento e auxílio na usabilidade do SEI pelos servidores, cadastros e concessão de permissões para usuários pela Unidade de Gestão de Pessoas das Coordenações Regionais de Ensino e Gerência de Lotação e Movimentação mostrou-se necessária para o melhor atendimento das necessidades peculiares que cada equipe exigia.

Avaliando de forma superficial pode-se afirmar que os desafios tornaram-se insignificantes diante do empenho dos servidores/comitê setorial que se colocaram a frente de todas as ações, envidando esforços para a efetiva implantação do SEI, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Didaticamente, a capacitação dos servidores foi aprimorada, conforme surgiam as necessidades peculiares de cada unidade.

Cabe elencar, a importante missão de doravante, promover a tramitação dos documentos administrativos de forma totalmente eletrônica, promover a celeridade dos processos de trabalhos e valorizar a transparência das decisões administrativas. ■

Referências bibliográficas

- BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva. **Treinamento e desenvolvimento**: reflexões sobre suas pesquisas científicas. 1996.
- DEMING, W. E. **Qualidade**: A Revolução da Administração. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 1992, 367 p.
- FETZNER, M. A. M.; FREITAS, H. **Implantação de Tecnologia da Informação nas Organizações - os Desafios da Mudança**. RAUSP. 2007.
- WEXLEY, K. N. **Personnel training**. Annual Review of Psychology, v. 35, p. 519-51, 1984.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ 1º ciclo de monitoramento do Plano Distrital de Educação 2015/2016

 Elaene Cristina da Silva Mendes *

Resumo: O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar as estratégias de monitoramento e de avaliação do Plano Distrital de Educação (PDE), Lei 5.499, de 14 de julho de 2015, que, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, efetivamente, representa importante conquista para a educação do Distrito Federal. O primeiro desafio da Equipe Técnica, responsável pela elaboração dos Relatórios de monitoramento e avaliação, foi a realização de um trabalho junto aos institutos oficiais de pesquisa para o levantamento dos censitários, conforme os recortes de idade indicados pelo Plano. No entanto, nem todas as metas tiveram os dados oriundos da Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan, então, foi necessária a busca em outras Secretarias de Estado ou órgãos do Governo, vinculados diretamente às metas em questão. A construção dos indicadores foi uma atividade complexa e contou com o apoio do Ministério da Educação, que promoveu capacitação sobre o tema para os coordenadores estaduais. Todo o monitoramento do Plano Distrital seguiu as quatro etapas definidas pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC. Os relatórios estão sendo elaborados, de acordo com os modelos encaminhados, e respeitando as devidas particularidades da nossa federação. O Relatório de Monitoramento do 1º Ciclo 2015/2016 está finalizado e será analisado pela Comissão de Monitoramento e Avaliação.

Palavras-chave: Monitoramento. Avaliação. Plano Distrital. Metas. Estratégias.

* Elaene Cristina da Silva Mendes é licenciada em História pelo UNICEUB, especialista em Gestão Escolar pela UCB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atua como gerente da Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas na SEEDF, como coordenadora da Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação, como coordenadora Distrital da Rede de Assistência Técnica para o Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação pelo MEC e como membro do Fórum Distrital de Educação. Contato: elaene.mendes@se.df.gov.br.

Introdução

Após a construção do primeiro Plano Distrital de Educação - PDE, é premente o desafio de vê-lo implementado e num período de dez anos - 2015/2024 - , as 411 estratégias e 21 metas devem ser cumpridas. O PDE marca a primeira experiência de legislação que define o planejamento sistemático e de longo prazo – periodicidade decenal – da política educacional para o Distrito Federal.

Para tanto, o PDE precisa ser permanentemente monitorado e avaliado, para que, ao longo de sua vigência, sejam identificados e sistematizados os dados e as informações que vão garantir o levantamento das informações necessárias para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o seu cumprimento.

Neste texto, pretende-se apresentar o registro do processo histórico, pedagógico, técnico e político dos dois primeiros anos, 2015 e 2016, de vigência do Plano Distrital de Educação, em relação ao seu monitoramento.

Organização das instâncias de Monitoramento

Após as experiências de monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE, onde cada uma das cinco instâncias de monitoramento: a) Ministério da Educação – MEC; b) Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; c) Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; d) Conselho Nacional de Educação – CNE; e) Fórum Nacional de Educação - FNE teriam que acompanhar a execução do Plano Nacional; bem como produzir um relatório sobre o cumprimento das metas e estratégias. Constatou-se que ao final de cada processo anual de monitoramento haveria cinco relatórios distintos.

Sendo assim, os Planos Estaduais e Municipais, que foram elaborados em consonância com o Plano Nacional, e colocaram em suas leis as entidades representativas locais, e visando uma melhor unificação das ações de monitoramento pelas mesmas, o MEC estabeleceu que fosse criada uma Comissão de Monitoramento e Avaliação, com a representação das instâncias elencadas em suas respectivas leis. Seria elaborado um único relatório com a participação de todos os envolvidos. Nesse momento, como primeira ação a ser feita para o monitoramento e avaliação dos Planos seria a criação dessa Comissão.

Comissão de Monitoramento e Avaliação

O Plano Distrital de Educação determina, no artigo 5º, as quatro instâncias que devem monitorá-lo e avaliá-lo anualmente.

Art. 5º A execução do PDE e o cumprimento de suas metas

devem ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF;
- II – Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF;
- III – Fórum Distrital de Educação – FDE;
- IV – Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF.

Após capacitação de todos os coordenadores estaduais, realizada pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC, a Secretaria de Educação solicitou às instâncias de monitoramento a indicação de dois representantes, excetuando-se, a representação da Secretaria de Educação com 3 representantes. Estes foram legalmente constituídos pela Portaria nº 188, de 27 de junho de 2016 (DODF nº 122, de 28/06/2016), a qual instituiu a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação – PDE, tendo como principais atribuições:

Art. 4º Compete à Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação:

- I – monitorar e avaliar o cumprimento das metas e das estratégias do Plano Distrital de Educação, no período de sua vigência;
- II – manter diálogo permanente com a equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- III – planejar e realizar reuniões periódicas para analisar e validar os dados encaminhados pela equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- IV – promover reuniões para estudos e debates, de forma a emitir relatórios sobre a evolução das metas contidas no Plano Distrital de Educação, a cada ano;
- V – divulgar e socializar, anualmente, por meio dos sítios oficiais e por meio de reuniões nas escolas, de fóruns e de audiências públicas, o Relatório Anual de Monitoramento;
- VI – recolher as análises e as impressões expostas durante a divulgação do Relatório Anual de Monitoramento e enviar, a cada ano, a sistematização dessas contribuições às instâncias envolvidas no processo;
- VII – analisar o documento Avaliação do Plano Distrital de Educação – Versão Preliminar, elaborado pela equipe técnica de apoio, visando sua validação ou, se necessário, sua adequação;
- VIII – elaborar o documento Avaliação do Plano Distrital de Educação – Versão Final;
- IX – promover consultas públicas para discussão do documento Avaliação do Plano Distrital de Educação – Versão Final;
- X – encaminhar documento final à Secretaria de Estado de Educação após os ajustes, que poderá rever as ações, programas e políticas e propor a elaboração de um Projeto de Lei a ser encaminhado à Câmara Legislativa do Distrito Federal.

Os representantes participaram de uma formação sobre como seria o monitoramento implementado pelo MEC, e, conforme citado diversas vezes nas atribuições da Comissão, haveria a criação de uma Equipe Técnica dentro da Secretaria de Educação com o objetivo de subsidiar as informações necessárias ao pleno andamento da Comissão, apresentando os Relatórios para análise e referendo.

Figura 1. Cronograma da Formação da Comissão



**Formação
Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação
em 04 Etapas**

05/setembro/2016

Horário	Programação
14h	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Credenciamento
14h30	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura ➢ Júlio Gregório – Secretário de Estado de Educação do DF ➢ Fábio Pereira de Sousa – Subsecretário de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
15h	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação: Processo de Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação ➢ Coordenador: Roberval Angelo Furtado (DICOPE/MEC)
15h20	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação: Monitoramento e Avaliação ➢ Facilitador: Wankes Leandro
16h20	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação: O Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação em 4 etapas ➢ Facilitador: Augusto Padilha (Equipe Técnica/SEDF)
17h	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação: Utilização da Nota Técnica ➢ Facilitador: Jhonata Pereira (DICOPE/MEC)
17h20	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos
17h45	<ul style="list-style-type: none"> • Encerramento

SEDF, Caixa 2, Bloco C, Sala 17, Ed. Planície, - 11º Andar
Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas
BPM@se.df.gov.br
(61) 3393.3339

Fonte: autores

Figura 2. Formação da Comissão de Monitoramento e Avaliação/05 de setembro de 2016



Fonte: autores

Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação

Para subsidiar os trabalhos da Comissão, atuando no levantamento e na sistematização de todas as informações pertinentes ao PDE e na elaboração de todos os Relatórios: Monitoramento e Avaliação e Versões Preliminares, foi instituída uma Equipe Técnica de Apoio, por meio da Portaria nº 257, de 05 de agosto de 2016 (DODF nº 203, de 26/10/2016). A mesma é composta pelos servidores lotados na Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas- GPAP, e também participou de formação específica para o monitoramento do PDE.

Figura 4. Cronograma de formação da Equipe Técnica



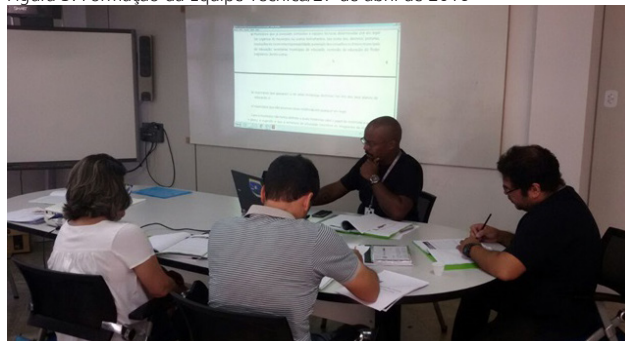
**Formação Equipe Técnica
Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação
em 04 Etapas**

27/abril/2016

Horário	Programação
8h30	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida
9h	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação 1. Etapa 1: Organizar o trabalho: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Explicação das etapas e a importância de cada parte da Ficha; 1.2. Apresentar a Ficha A 1.3. Leitura da Lei nº 5.499, art. 5º (PDE), observando as instâncias responsáveis pela avaliação do PDE e a previsão das mesmas 1.4. Preenchimento da Parte A 1.5. Orientação sobre a Nota Técnica – utilização da apostila da Nota Técnica (apresentação de exemplos de PME com inconsistências) 1.6. Elaboração de Nota Técnica
10h30	<ul style="list-style-type: none"> • Intervalo (lanche)
10h45	<ul style="list-style-type: none"> 2. Etapa 2: Estudar o Plano <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Apresentação da parte B 2.2 Estudar o Plano identificando o que está previsto em 2015 e 2016 2.3 Falar sobre as peças orçamentárias (PPA, LOA, LDO e PTA) 2.4 Preencher campo da parte B da Ficha, em ordem cronológica, as ações previstas para 2015 e 2016.
12h	<ul style="list-style-type: none"> • Almoço
14h	<ul style="list-style-type: none"> 3. Etapa 3: Monitorar continuamente as Metas e Estratégias <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Apresentação da parte C 3.2 Preenchimento da Parte C 3.3 Apresentação e leitura do caderno de Indicadores 3.4 Trabalhando com os indicadores 3.5 Explicação sobre o Relatório Anual de Monitoramento do PDE
16h30	<ul style="list-style-type: none"> • Intervalo (lanche)
16h45	<ul style="list-style-type: none"> 4. Apresentação da agenda de trabalho 5. Discussão sobre a formação da Comissão Coordenadora quando do lançamento da Portaria
17h30	<ul style="list-style-type: none"> • Encerramento

Fonte: autores

Figura 3. Formação da Equipe Técnica/27 de abril de 2016



Fonte: autores

É importante ressaltar que o trabalho de planejamento das ações para início do monitoramento foi realizado pela Equipe Técnica, mesmo antes do lançamento da Portaria que a instituiu. No ato da adesão ao modelo do MEC, a equipe foi orientada, pela Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino – SASE/MEC, a elaborar as matrizes de responsabilização e periodicidade das estratégias.

Art. 3º Compete à Equipe Técnica:

- I - subsidiar a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação, por meio de atividades de levantamento e sistematização de dados e informações referentes ao PDE;
- II - manter atualizada a Ficha de Monitoramento do Plano Distrital de Educação;

III - manter atualizado o Sistema Distrital Informatizado de Monitoramento e Avaliação do PDE;
 IV - elaborar e encaminhar o Relatório Anual de Monitoramento do PDE à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação - SUPLAV para análise e posterior encaminhamento ao Secretário de Estado de Educação para apreciação.
 V – sistematizar e elaborar a versão preliminar da avaliação do Plano Distrital de Educação para análise da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV e posterior encaminhamento ao Secretário de Estado de Educação para apreciação.
 VI - apoiar a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação na elaboração do documento Avaliação do Plano Distrital de Educação - Versão Final.
 Parágrafo único. O Secretário de Estado de Educação enviará o Relatório Anual de Monitoramento e a Versão Preliminar da Avaliação do Plano Distrital de Educação à Comissão de Monitoramento e Avaliação para análise e aprovação.

Nesse processo de monitoramento, todos os Estados, Municípios e o Distrito Federal seguem padrões específicos determinados pelo MEC, por meio da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE. No Distrito Federal, temos um coordenador e um supervisor que apresentam para a Secretaria os relatórios sobre o andamento do trabalho realizado para o cumprimento das metas e estratégias do Plano Distrital, após cada ação efetivada. Foram realizadas formações de capacitação, versando sobre a consonância dos Planos estaduais/municipais com o Plano Nacional de Educação e a construção de indicadores sociais com ênfase em educação.

Todos os entes federados recebem da SASE os modelos de documentos, planilhas e relatórios – monitoramento e avaliação a serem utilizados no processo, alguns destacados neste relato. Diante da especificidade de cada localidade, os mesmos podem ser adequados, contudo observando-se o padrão determinado.

O coordenador é responsável por repassar todas as informações sobre o monitoramento, bem como realizar a capacitação da Equipe Técnica e da Comissão de Monitoramento e Avaliação. Os coordenadores/supervisores realizam as mesmas ações da Equipe Técnica, lançando em sistema próprio do MEC todas as ações efetuadas, relatando cada etapa do monitoramento.

Figura 5. Sistema de Monitoramento. I Etapa: Organizar o trabalho

Ação	Responsável	Prazo	Observações	Deseja editar a ação?
Reunião com equipe da Codigplan para verificar a possibilidade de criação do Sistema Informatizado para Monitoramento	Equipe Técnica	04/10/2016	Aguardar próxima reunião para andamento da ação	Sim Não
Formação da Comissão Coordenadora	Equipe Técnica	05/09/2016		Sim Não
2ª Reunião da Comissão Coordenadora	Comissão Coordenadora	06/10/2016	Escolha do coordenador da Comissão. Reunião	Sim Não

Fonte: autores

A metodologia do monitoramento

Figura 6. Sistema de Monitoramento. II Etapa: Estudar o Plano

Ação	Responsável	Prazo	Observações	Deseja editar a ação?
Elaboração de planilha com prazo de todas as metas e estratégias do PDE	Equipe Técnica	01/05/2016	Demonstração realizada em uma semana	Sim Não
Mancar reunião com alguns membros da Comissão Coordenadora para definição dos indicadores das metas do PDE	Equipe Técnica/Comissão Coordenadora	31/10/2016	Sem definição de data	Sim Não
Reunião para elaboração de indicadores de metas	Comissão (Núcleo) e Equipe Técnica (Painéis)	21/10/2016	Discussão da construção dos indicadores das metas	Sim Não

Fonte: autores

Monitoramento é o conjunto de atividades inerentes ao ciclo de gerenciamento da produção das políticas públicas, voltadas à sistematização da informação acerca dos aspectos considerados críticos para sucesso dos programas e tem como propósito o subsídio aos gestores com informações mais simples e tempestivas sobre a operação e os efeitos do programa, resumidas em painéis ou sistemas de indicadores de monitoramento (JANNUZZI, 2009).

Para melhor desempenho no monitoramento do Plano Distrital, e seguindo os padrões sugeridos pela Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE/MEC, a equipe técnica criou sua matriz operacional e os principais instrumentos que subsidiariam o trabalho para elaboração dos relatórios (gráfico 1).

Figura 7. Sistema de Monitoramento. II Etapa: Estudar o Plano

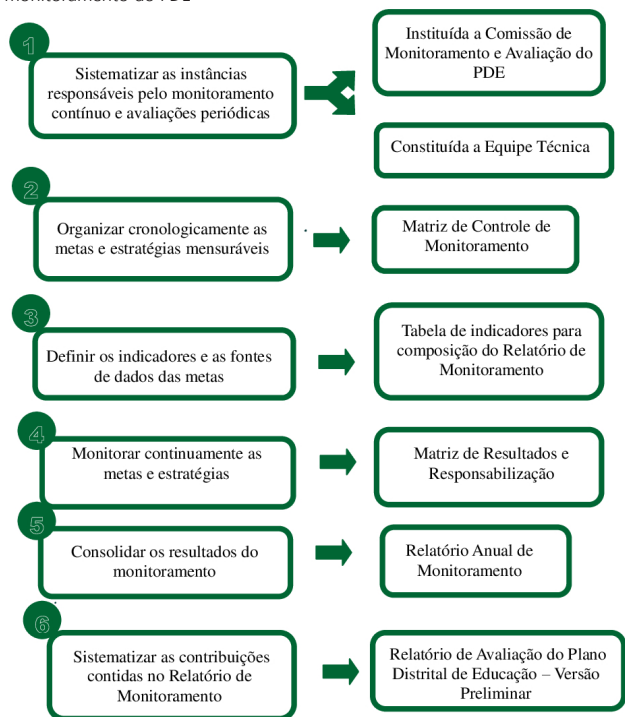
Ação	Responsável	Prazo	Observações	Deseja editar a ação?
Encaminhamento de Memorando às áreas competentes para monitoramento da Meta 2	Equipe Técnica	10/08/2016		Sim Não
Encaminhamento de Memorando às áreas competentes para monitoramento da Meta 8	Equipe Técnica	18/11/2016		Sim Não
Encaminhamento de Memorando às áreas competentes para monitoramento da Meta 9	Equipe Técnica	18/11/2016		Sim Não
Encaminhamento de Memorando às áreas competentes para monitoramento da Meta 12	Equipe Técnica	18/11/2016		Sim Não
Encaminhamento para participação na 2ª Conferência Distrital para discussão sobre o relatório de leis de sua trilha (Art. 11 do	Equipe Técnica/Forum Distrital de Educação	19/11/2016		Sim Não

Fonte: autores

Etapas do Monitoramento

A Equipe Técnica, após formação pela coordenadora distrital, dividiu o processo de monitoramento em quatro etapas: a) Organização do trabalho; b) Estudo do Plano; c) Monitoramento contínuo das metas e estratégias e; d) Avaliação periódica.

Gráfico 1. Matriz operacional do monitoramento e elaboração dos relatórios de monitoramento do PDE



Fonte: Equipe Técnica/SEEDF

Etapa 1: Organização do Trabalho

Definidas as instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação do Plano Distrital de Educação: SEEDF, CEDF, FDE e CLDF, e instituída a Comissão de Monitoramento e Avaliação, juntamente com a Equipe Técnica de Apoio, todas articuladas, cientes de suas atribuições, foram capacitados seus representantes.

Assim, a Coordenadora Distrital, por meio das diretrizes da Rede de Assistência Técnica para o Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação pelo MEC, capacitou a Equipe Técnica, quanto às quatro etapas de monitoramento do Plano Distrital de Educação e apresentou a “Utilização de Notas Técnicas no Monitoramento dos Planos de Educação”, o “Caderno de Construção de Indicadores Educacionais” e o “Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação”.

Coube então à Equipe Técnica multiplicar as informações e capacitar a Comissão quanto à metodologia adotada e os formulários a serem utilizados. Após a formação, a Comissão estabeleceu seus encontros, fazendo a escolha de seu coordenador e iniciou os estudos para a elaboração de seu regimento.

Desde o início do processo de monitoramento, é rotina o preenchimento da agenda de trabalho, visando garantir racionalidade e fluidez nas ações. A agenda é flexível e adapta-se as etapas sugeridas e é replicada

Figura 8. Reunião da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PDE



Fonte: autores

Quadro 1. Parte A da ficha de monitoramento do Plano Distrital de Educação – PDE

FICHA DE MONITORAMENTO DO PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO			
Cidade	Brasília	UF	DF
Plano Distrital de Educação	Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (DODF nº 135, de 15/07/2015)		
Períodos de Avaliação Previstos	2015 – 2024 (10 anos)		
Comissão Coordenadora	Comissão de Monitoramento e Avaliação do PDE	Portaria nº 188, de 27/06/2016 (DODF nº 122, de 28/06/2016)	
Equipe Técnica	Equipe Técnica	Portaria nº 257, de 05/08/2016 (DODF nº 203, de 26/10/2016)	

Elaboração: SASE/MEC

Quadro 2. Agenda de trabalho do processo de monitoramento e avaliação do Plano de Educação

Etapas	Ação	Responsáveis	Prazos	Observações
I. Organizar o trabalho	1.			
	2.			
	3.			
II. Estudar o Plano	1.			
	2.			
	3.			
III. Monitorar continuamente as metas e estratégias	1.			
	2.			
	3.			
IV. Avaliar periodicamente o plano	1.			
	2.			
	3.			

Elaboração: SASE/MEC

como instrumento de gestão para todos os grupos envolvidos no processo de monitoramento. O formato seguido pela Equipe Técnica foi o mesmo encaminhado pela SASE/MEC, que é lançado periodicamente no SI-MEC/MEC pela coordenadora e/ou supervisor distrital.

Etapa 2: Estudo do Plano

A equipe técnica optou por categorizar as 411 estratégias para facilitar a visualização e conseguinte monitoramento, tendo como referencial o documento publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007), “A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições”.

O INEP (2007) realiza a análise da situação escolar a partir de duas dimensões que afetam diretamente a Qualidade da Educação: a intraescolar e a extraescolar. Segundo o documento (INEP, 2007, p. 14), “essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas”.

A dimensão extraescolar é parametrizada em dois componentes. O primeiro, relacionado ao capital

Quadro 3 - Dimensões de qualidade da educação adotadas para a categorização das estratégias do PDE

Abrangência	Nível	Características
Extraescolar	Espaço Social (Capital econômico, social e cultural do aluno e de seus familiares)	Estratégia relacionada ao acesso a bens culturais e tecnológicos, aos hábitos de leitura, ao ambiente familiar, às atividades extracurriculares, a políticas públicas e programas compensatórios, e ao enfrentamento de questões como violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil e racismo. - <i>A influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem;</i> - <i>A necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.</i> - <i>A gestão e organização adequada visando lidar com a situação de heterogeneidade socio-cultural dos sujeitos-estudantes das escolas;</i> - <i>O estabelecimento de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento num processo ensino-aprendizagem exitoso.</i>
	Estado I (Garantia de acesso à educação como direito do indivíduo e dever do Estado)	Estratégia relacionada com a oferta de vagas, o mapeamento de demanda, a busca ativa e ao acesso e a equidade de atendimento nos diversos níveis e modalidades de ensino.
	Estado II (Padrões mínimos de qualidade, diretrizes curriculares, direitos e objetivos de aprendizagem)	Estratégia relacionada ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade e a definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para os níveis, ciclos ou modalidades de educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e de competências gerais e específicas.
	Estado III (Estatísticas, avaliações, exames, indicadores educacionais)	Estratégia relacionada à implementação, organização e manutenção de sistemas de informações e estatísticas educacionais, de avaliações voltadas a aferir aspectos relacionados ao desempenho escolar, de avaliações de cursos e instituições e realização de exames nacionais.
	Estado IV (Programas suplementares e de apoio pedagógico)	Estratégia relacionada à existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, tais como: financiamento estudantil, livro didático, merenda escolar, transporte escolar, saúde do estudante, segurança na escola, dentre outros.
Intraescolar	Sistema (Custo – aluno, gestão financeira e administrativa de rede, instalação, equipamento, material didático, acessibilidade)	Estratégia relacionada com a definição de parâmetros custo-aluno, a gestão financeira e administrativa das redes de ensino, a instalação, manutenção e condições de funcionamento de unidades de ensino, envolvendo espaço físico, materiais, equipamentos, serviços oferecidos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, - <i>Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc;</i> - <i>Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;</i> - <i>Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, dentre outros;</i> - <i>Acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;</i> - <i>Laboratórios de ensino, informática, brinqueadoteca, entre outros, em condições adequadas de uso;</i> - <i>Serviços de apoio e orientação aos estudantes;</i> - <i>Condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;</i> - <i>Ambiente escolar dotado de condições de segurança para o aluno, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;</i> - <i>Programas que contribuam para uma cultura de paz e segurança na escola.</i>
	Escola (Gestão e organização do trabalho escolar)	Estratégia relacionada ao ambiente organizacional da escola, às condições de gestão, à prática pedagógica, aos espaços coletivos de decisão, ao projeto político-pedagógico da escola e a participação e integração da comunidade escolar. - <i>Estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;</i> - <i>Planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;</i> - <i>Organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;</i> - <i>Mecanismos adequados de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola;</i> - <i>Gestão democrática e participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas;</i> - <i>Mecanismos de interação e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;</i> - <i>Perfil adequado do gestor da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;</i> - <i>Projeto Político Pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, bem como os tempos e espaços de formação;</i> - <i>Disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;</i> - <i>Definição de programas curriculares relevantes à diferentes modalidades do processo de aprendizagem;</i> - <i>Métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;</i> - <i>Processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;</i> - <i>Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;</i> - <i>Planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico;</i> - <i>Hornada escolar ampliada ou integrada visando a garantia de espaços e tempos apropriados as atividades educativas;</i> - <i>Mecanismos de participação do aluno na escola.</i>
	Professor/outras profissionais (formação, carreira e ação pedagógica)	Estratégia relacionada à formação e qualificação do quadro de profissionais, estruturas salariais, carreiras profissionais, condições de trabalho e práticas educativas. - <i>Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho;</i> - <i>Valorização da experiência docente;</i> - <i>Progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos;</i> - <i>Políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios;</i> - <i>Definição da relação alunos/docente adequada à modalidade;</i> - <i>Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais;</i> - <i>Ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho;</i> - <i>Atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.</i>
	Aluno (permanência na escola, desempenho escolar e processo de aprendizagem)	Estratégia relacionada às condições de permanência na escola em face à diversidade socioeconômica e cultural dos indivíduos, ao engajamento do estudante no processo educativo, à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes e aos processos avaliativos centrados no acompanhamento do aluno. - <i>Acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes;</i> - <i>Consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a ter uma visão positiva da escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, enajando-se no processo educativo;</i> - <i>Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes;</i> - <i>Percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, as condições educativas e a projeção de sucesso no tocante à trajetória acadêmico-profissional.</i>

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação/SEEDF

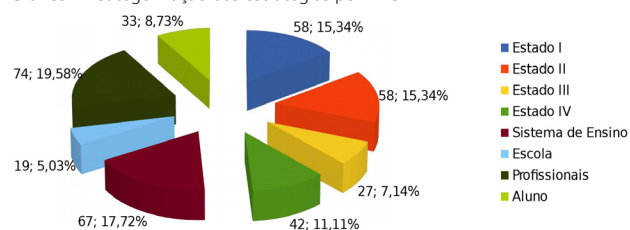
econômico, social e cultural das famílias e dos alunos, na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes, denominando-se de “nível do espaço social” e o segundo componente, denominado de “nível de Estado”, abrange a garantia do direito de acesso à educação, a definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para os diferentes níveis e modalidades de educação, a produção de estatísticas e de avaliações educacionais, e a existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico (INEP, 2007).

A dimensão extraescolar foi dividida em cinco categorias: a) Espaço Social (capital econômico, social e cultural do aluno e de seus familiares); b) Estado I (garantia de acesso à educação como direito do indivíduo e dever do Estado); c) Estado II (padrões mínimos de qualidade, diretrizes curriculares, direitos e objetivos de aprendizagem); d) Estado III (estatísticas, avaliações, exames, indicadores educacionais); e) Estado IV (programas suplementares e de apoio pedagógico).

A dimensão intraescolar contempla aspectos relacionados com infraestrutura e as características da escola, o ambiente educativo e o clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação da comunidade escolar, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, e o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo na escola (INEP, 2007).

A dimensão intraescolar foi dividida em quatro categorias, sendo: a) Sistema/rede de ensino (custo aluno, instalação, equipamento, material didático, acessibilidade); b) Escola (gestão e organização do trabalho escolar); c) Professor/outras profissionais (formação, carreira e ação pedagógica); d) Aluno (permanência na escola, desempenho escolar e processo de aprendizagem). O resultado desse trabalho pode ser conferido no quadro 3.

Gráfico 2. Categorização das estratégias por nível



Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação/SEEDF

Quadro 4. Estratégias por prazo de execução

Metas	Estratégias							Anualmente	Monitoramento Contínuo	TOTAL
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2024			
1	2	-	1	1	-	-	2	8	16	30
2	-	-	1	1	-	-	4	2	47	55
3	-	1	-	1	-	-	1	4	24	31
4	1	-	-	-	-	-	1	3	25	30
5	-	-	-	-	-	-	1	1	11	13
6	-	-	-	-	-	-	1	3	12	16
7	1	-	3	-	-	2	1	4	19	30
8	3	-	1	-	3	-	1	8	25	41
9	-	-	1	1	-	-	-	4	17	23
10	9	1	3	1	-	1	-	10	11	25
11	2	1	2	-	-	-	-	-	12	17
12	4	-	1	-	-	1	-	1	13	20
13	-	-	-	-	-	1	-	2	4	7
14	-	-	-	-	-	-	-	1	5	6
15	1	1	-	-	-	-	-	8	2	12
16	-	-	-	-	-	-	-	5	3	8
17	1	-	1	-	-	-	3	-	2	7
18	-	-	-	-	-	-	-	5	2	7
19	1	1	-	-	-	-	-	1	2	5
20	1	2	-	1	-	-	-	7	4	15
21	-	-	1	-	-	-	-	11	1	13
TOTAL	26	7	15	6	3	5	15	78	256	411

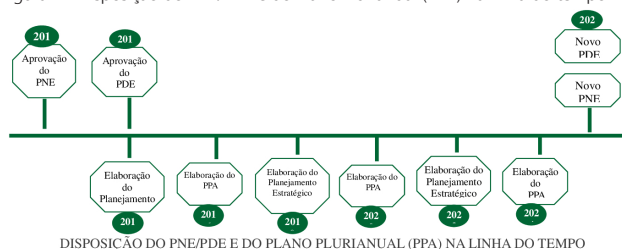
Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação/SEEDF

Quadro 5. Ficha B de monitoramento - atualizada

Estratégia	
Prazo	
Previsões orçamentárias	
Resposta	
Setor responsável	
Protocolo de Recebimento	

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação/SEEDF

Figura 9 - Disposição do PNE/PDE e do Plano Plurianual (PPA) na linha do tempo



DISPOSIÇÃO DO PNE/PDE E DO PLANO PLURIANUAL (PPA) NA LINHA DO TEMPO

Elaboração: Equipe Técnica.

*A elaboração da Lei Orçamentária Anual (LOA) e sugestão de emendas a serem apresentadas para a Câmara Legislativa do DF à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) se repete a cada ano.

A segunda etapa do trabalho foi uma releitura do Plano Distrital de Educação, relacionando todas as metas e as estratégias de forma cronológica, possibilitando melhor visualização, consulta e controle dos processos de execução.

Para o preenchimento da parte B, foram encaminhados memorandos para todos os setores responsáveis pelo cumprimento das estratégias, respeitando-se o prazo de execução de cada uma. Nesse momento, iniciou-se o processo de coleta de dados e análise das informações encaminhadas.

A parte B da ficha de monitoramento foi adequada pela Equipe Técnica conforme o trabalho se desenvolveu, e atualmente tem uma visualização diferenciada da encaminhada pelo MEC, no entanto, contempla todos os campos sugeridos. Foram acrescentados campos referentes a setores responsáveis pelas respostas e o número de protocolo do documento foi encaminhado.

Todas as 21 metas e 411 estratégias foram lançadas na Parte B da *Ficha de Monitoramento do Plano Distrital de Educação*.

Nessa etapa, a Equipe Técnica encaminhou os memorandos para os setores responsáveis e fez a análise das respostas, demandando possíveis complementos ou novas informações. Por ser uma ação nova, a coleta de dados não foi um processo fácil, pois o PDE ainda carecia de maior divulgação entre os profissionais da educação.

Paralelamente ao processo iniciado com o encaminhamento de memorandos, houve intensa pesquisa sobre legislações, respostas de auditorias e editais que pudessem contemplar estratégias e atender as metas.

Para o processo de monitoramento e avaliação, a organização cronológica torna-se essencial, pois o Plano deve ser instrumento com o qual os gestores buscarão subsídios para elaboração dos planejamentos orçamentários, visando o cumprimento das metas. Sendo o PDE de vigência decenal, é atribuição dos gestores educacionais que parte do cumprimento ocorra no decorrer do seu período de gestão. Portanto, é de extrema importância a articulação do plano distrital com os outros instrumentos de planejamento utilizados na gestão pública do Distrito Federal, atentando-se ao ciclo de planejamento público.

Neste sentido, deve constar no orçamento do Governo do Distrito Federal os insumos necessários para a execução das metas, visando o apoio técnico e financeiro ao longo da década, observando o amplo cumprimento do Art. 9º do PDE, "Os recursos necessários ao cumprimento das metas e estratégias previstas no PDE devem ser especificados na lei do plano plurianual, na lei de diretrizes orçamentárias e na lei orçamentária anual.". No âmbito da Secretaria de Educação, instrumentos de planejamento estão sendo elaborados em consonância com o Plano Distrital de Educação: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), Planejamento Estratégico, dentre outros.

Nessa perspectiva, a Diretoria de Planejamento trabalha de forma integrada com as suas Gerências, tendo em vista que está sob sua responsabilidade a programação orçamentária da Secretaria de Educação, bem como a destinação de verbas federais e distritais para as unidades escolares. Todas as demandas orçamentárias solicitadas estão em consenso com as metas/estratégias do PDE. Podemos citar, como exemplo, o trabalho

realizado para preenchimento da plataforma do SIMEC/MEC/2016 junto às ações do novo PAR, que está totalmente vinculada às ações do PNE. A ação foi a junção das metas do PNE, definindo suas dimensões e indicadores que mais estavam compatíveis com as metas do PDE.

Etapa 3: Monitoramento contínuo das metas e estratégias

Pela importância de um plano de educação, pode-se concluir que uma questão importante a ser definida é sua avaliação constante, pois é premente que a sociedade saiba sobre o cumprimento das metas/estratégias, assegurando, assim, a transparência e o controle social do plano. Nesse sentido, um dos instrumentos indispensáveis para aferir a evolução da meta é o *indicador*.

O ideal seria que os indicadores tivessem sido definidos durante o processo de elaboração do plano, o que não ocorreu. Sendo assim, conforme disposto pelas normas de monitoramento, a equipe técnica realizou o processo de elaboração dos indicadores do Plano Distrital de Educação, seguindo como base o documento *Linha de Base - Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024, formulado pelo Inep e o Caderno de Orientações Construindo Indicadores Educacionais nos Municípios*, elaborado pela SASE/MEC.

Quadro 6. Equiparação entre as metas PNE e dimensão e indicadores do PAR em relação ao PDE

Metas PNE	Dimensões e Indicadores do PAR em relação ao PDE
Meta 1 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 1. Organização da rede de ensino
Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos e garantir em 95% sua conclusão.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 1. Organização da rede de ensino
Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 1. Organização da rede de ensino
Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 1. Organização da rede de ensino
Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 2. Organização das práticas pedagógicas
Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 1. Organização da rede de ensino
Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb projetadas.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 1. Organização da rede de ensino; 2. Organização das práticas pedagógicas; 3. Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
Meta 8 – Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou à Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan, conforme Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.	Não identificado indicador com correspondência direta.
Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos, ou mais, para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	Dimensão – 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação Indicador – 1. Organização da rede de ensino
Meta 10 – Garantir, na rede pública de ensino do Distrito Federal, a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da educação de jovens, adultos e idosos – EJA/IT na forma integrada à educação profissional.	Não identificado indicador com correspondência direta.
Meta 11 – Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio.	Dimensão – 3. Elaboração e Organização das Práticas Pedagógicas Indicador – 1. Existência de proposta curricular para a educação profissional e tecnológica
Meta 12 – Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 65%, ampliando a participação da oferta federal e a participação na oferta pública distrital de forma a aumentar 1% da taxa bruta ao ano até o último ano de vigência deste Plano.	Não identificado indicador com correspondência direta.
Meta 13 – Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior do Distrito Federal.	Não identificado indicador com correspondência direta.
Meta 14 – Elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação de 2.200 mestres e 950 doutores por ano.	Não identificado indicador com correspondência direta.
Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Dimensão – 2. Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar Indicador – 1. Formação inicial de professores da educação básica
Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Não identificado indicador com correspondência direta.
Meta 17 – Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	Dimensão – 1. Gestão Educacional Indicador – 2. Gestão de Pessoas
Meta 18 – Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	Dimensão – 1. Gestão Educacional Indicador – 2. Gestão de Pessoas
Meta 19 – Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	Dimensão – 1. Gestão Educacional Indicador – 1. Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino
Meta 20 – Ampliar o investimento público em educação pública em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	Dimensão – 1. Gestão Educacional Indicador – 2. Gestão de Finanças

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação/SEEDF

Outro fator importante foi a definição dos documentos que seriam utilizados como fonte para fórmula de cálculo, pois a Codeplan, instituto oficial de pesquisa censitária do DF, não realizava as pesquisas com os recortes de idade necessários para cálculo. Após várias reuniões entre Equipe Técnica e Codeplan, ficou acordado que a mesma faria todos os recortes de idade necessários para construção dos indicadores. No entanto, alguns dados populacionais não seriam pesquisados: população rural, pessoas com necessidades especiais, ciganos, dentre outros, o que levou a Equipe Técnica a buscar os dados em outras instâncias institucionais.

Foi elaborado um documento específico, descrevendo a meta, o indicador, a fonte oficial de dados, série histórica e comentários sobre o indicador. Após a definição dos indicadores e as fontes, a equipe técnica iniciou o preenchimento da *Parte C da Ficha de Monitoramento*.

A etapa seguinte foi consolidar todos os dados obtidos, sistematizando as informações, preenchendo a Ficha de Monitoramento e anexando os documentos necessários.

Esses dados sistematizados subsidiaram a formulação do relatório do primeiro ciclo de monitoramento do PDE – 2015/2016, encaminhado para a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV e, após, ao Secretário de Educação, que analisa e valida o trabalho técnico da equipe e envia as informações, de forma oficial, à Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação.

Etapa 4: Avaliação do Plano Periodicamente

É previsto na Lei do PDE, em seu Art. 7º “Compete ao FDE coordenar e realizar no mínimo 2 conferências inter-regionais de educação e 2 conferências distritais de educação, em atendimento ao Plano Nacional de Educação – PNE.”, este dispositivo que define o período de avaliação do Plano Distrital de Educação, ou seja, em 2018 e 2022, devem ser elaborados os Relatórios de Avaliação pela Equipe Técnica e posterior avaliação da Comissão de Monitoramento.

Assim sendo, os resultados do monitoramento do

Quadro 7. Indicadores

Indicador 1A	Percentual da população de quatro e cinco anos que frequenta a escola/creche (taxa de atendimento escolar)
Fórmula de cálculo	$\frac{\text{População de quatro e cinco anos que frequenta a escola/creche}}{\text{População de quatro e cinco anos de idade}} \times 100$
Abrangência	Regiões Administrativas do Distrito Federal/Coordenações Regionais de Ensino
Série Histórica	2006-2016
Fontes	Codeplan PDAD/2015 - (Tabela: População do DF por faixa etária) Educacenso 2015/2016 - (Tabelas: Total de matrículas por etapa/modalidade de ensino, rede, CRE, RA e idade (quatro e cinco anos) e Total de matrículas por etapa/modalidade de ensino, rede e idade (quatro e cinco anos))
Comentários sobre o indicador	Ressalta-se que foram usadas duas fontes para obtenção do resultado do indicador. Para o ano de 2016, foi realizada uma projeção pela DIEESE com base nos dados populacionais da PDAD/Codeplan 2011, 2013 e 2015. O indicador representa somente a proporção de crianças de quatro e cinco anos de idade que frequenta a escola/creche nas unidades escolares públicas e instituições educacionais privadas em relação à população total dessa faixa etária. É importante ressaltar que esse indicador informa apenas se essa população tem acesso ou não à educação, não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino. No indicador foram incluídas as redes: pública, particular conveniada, particular e pública não vinculada (nomenclatura utilizada pelo Educacenso).

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação/SEEDF

Quadro 8. Parte C da ficha de monitoramento do Plano Distrital de Educação – PDE

Parte C	Meta 5 e indicadores										
	Meta 1 : (Descrição da meta)										
	INDICADOR 15A	Descrição do indicador									
2015		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	
Meta prevista	N										
	%										
Meta executada no período	N										
	%										

Elaboração: Equipe Técnica do Plano Distrital de Educação baseado na Ficha encaminhada pela SASE/MEC – Parte C da Ficha de Monitoramento do Plano Distrital de Educação – PDE.

Legenda: N = número absoluto.

Plano Distrital de Educação serão anuais e os de avaliação, sempre que houver conferência distrital em consonância com a Conferência Nacional Popular de Educação - CONAPE. É necessário que a Equipe Técnica, juntamente com a Comissão, realize a compatibilização de todos os dados e informações, certificando-se de que as condições consideradas no momento da definição das metas ainda estejam alinhadas ao cenário atual educacional do Distrito Federal. Caso haja necessidade, devem ser sugeridos ajustes, tendo como referência os dados registrados no Relatório Anual de Monitoramento; o reestudo das condições educacionais do Distrito Federal e os novos instrumentos legais que possam surgir no período, dentre outras informações relevantes.

Após a elaboração da versão preliminar, o relatório de Avaliação segue o mesmo trâmite do relatório de monitoramento, ou seja, a Equipe Técnica envia o texto à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação para análise e posteriormente é encaminhado ao Secretário de Educação, e, após validação, encaminha-se o Relatório de Avaliação à Comissão para análise e aprovação.

Essa Versão Preliminar será a referência mais importante para o debate nas audiências públicas de avaliação dos resultados alcançados. Neste momento, cabe a iniciativa para as eventuais recomendações, visando alteração/adequação na Lei que institui Plano.

O produto da consulta pública deverá se concretizar no documento *Avaliação do Plano Distrital de Educação – Versão Final*, que seria a *Versão Preliminar* acrescida das alterações aprovadas e sistematizadas pela Comissão com o apoio da Equipe Técnica. Após os ajustes, a Comissão encaminhará o Relatório para o Secretário de Educação, que poderá rever as políticas, as ações e os programas e/ou propor possíveis alterações no plano vigente, caso necessárias.

Havendo propostas de alteração do plano, um Projeto de Lei deverá ser encaminhado pelo Poder Executivo à Câmara Legislativa do Distrito Federal.

Igualmente como no processo vivenciado para a elaboração do PDE, a discussão dos resultados, alcançados ou não, devem envolver todos os setores administrativos e os órgãos que atuam

ou interferem nas políticas educacionais na Secretaria de Educação.

É interessante que a Comissão recolha, juntamente com o apoio da Equipe Técnica, as análises e as impressões manifestadas durante a divulgação do *Relatório Anual de Monitoramento*, enviando, a cada ano, a sistematização dessas contribuições a todas as instituições envolvidas no processo. ■

Referências bibliográficas

BRASIL, República Federativa do. **PNE em Movimento** – Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação. Brasília: Dicope/SASE/MEC, 2016a.

BRASIL, República Federativa. **PNE em Movimento** – Construindo Indicadores Educacionais. Brasília, Dicope/SASE/MEC, 2016b.

CARLEY, Michael. **Indicadores sociais**: teoria e prática. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

DOURADO, Luis Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da Educação**: conceitos e definições. The quality of education: concepts and definitions. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>> Acesso em: 25 de jan. 2018.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas**: o modelo lógico do programa segundo tempo. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Linha de Base** – Plano Nacional de Educação 2014-2024, Brasília: Inep, 2016.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Rede Integradora de Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto: ampliação de espaços, tempos e oportunidades

 Cleire de Souza Miranda Varella *
Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro**

Resumo: Este relato expõe o processo de implementação e execução do projeto da Rede Integradora de Educação Integral na Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE PP/C), que propõe uma parceria de atendimento escolar entre Escolas Classes e Escola Parques, e traz em seu âmago uma imbricação entre as diretrizes presentes no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e os princípios da Educação Integral. A Educação Integral, sendo uma importante política pública social, é plenamente capaz de levar a cabo uma educação brasileira de efetiva qualidade. Sua principal característica é a possibilidade de ampliação dos tempos escolares, que visa permitir aos estudantes envolver-se em variadas atividades educativas, culturais, esportivas e artísticas, buscando a consequente diminuição do abandono escolar, da reprovação e da distorção idade-ano. Além de mostrar a execução, são trazidos os resultados da implementação do projeto, através de pesquisa realizada junto às famílias dos estudantes das instituições envolvidas – através de questionário aplicado, onde todos os segmentos escolares foram convidados a se pronunciar –, que inquiriu sobre a aceitabilidade da Rede Integradora de Educação Integral. Conclui-se que o projeto realizado atende a um compromisso em se fazer educação pública de qualidade, de modo a cumprir a agenda das políticas públicas em educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Currículo em Movimento. Rede Integradora de Educação Integral.

* Cleire de Souza Miranda Varella é graduada pela Universidade de Brasília, Instituto de Artes - Artes Cênicas. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atua como chefe da Unidade Regional de Educação Básica do Plano Piloto. Contato: cleirezaran@uol.com.br.

** Ludmila Gaudad Sardinha Carneiro é licenciada em Ciências Sociais (2004), bacharela em Sociologia (2005), mestre em Sociologia (2008) e doutora em Sociologia (2015) pela Universidade de Brasília. Atua como Supervisora da Unidade de Internação de São Sebastião (crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ppcintegral@gmail.com.

1. Fundamentos Legais da Educação Integral

A Educação Integral compõe o campo das políticas públicas sociais, tendo suas ações respaldadas por legislação federal e distrital, todas pautadas no princípio de que o dever do Estado para a educação básica vai além da escolarização tradicional, incluindo, assim, o atendimento aos estudantes de forma complexa e híbrida, como uma demanda da sociedade em virtude de transformações sociais, econômicas e políticas.

Essa preocupação com a ampliação do tempo de ensino obrigatório no Brasil não é recente. Em âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, em seus artigos 34 e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral. Já nos estados e municípios, o Plano Nacional de Educação - PNE em trâmite (2011 a 2020) expressa a meta de oferta do tempo integral para 50% das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental com, no mínimo, 50% de suas matrículas. Essas metas foram corroboradas no Plano Distrital de Educação, a saber, metas VI e IV, respectivamente.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) indica, em seu artigo 2º, as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos estudantes e a qualificação dos processos de ensino, com participação deles em projetos socioculturais e em ações educativas. A ideia é a ampliação dos tempos escolares, possibilitando às crianças, aos adolescentes e aos jovens envolver-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas à redução da evasão, da reprovação e da distorção idade-ano.

Já a legislação do Distrito Federal corrobora as leis federais por meio da Lei Orgânica do Distrito Federal, em seu artigo 221. Além disso, e partindo dessa mesma perspectiva, o Governo do Distrito Federal (GDF) instituiu o Decreto nº 33.329, de 10 de novembro de 2011, que regulamenta a Lei Federal nº 4.601, de 14 de julho de 2011, instituindo o Plano pela Superação da Extrema Pobreza - DF sem Miséria, e articulando a Educação Integral como uma das estratégias para o alcance das metas do Plano.

Todas essas legislações federais e distritais compõem o entendimento de que a educação em tempo integral é uma das formas de desenvolvermos a educação brasileira com qualidade. Nos últimos anos, a educação em tempo integral retornou à cena educacional de tal maneira que o Estado tem favorecido seu financiamento e sua implementação por meio de recurso orçamentário específico, propondo programas nacionais de Educação Integral, os quais buscam induzir a educação integral e em tempo integral em todos os estados e municípios, oferecendo assistência técnica, recursos pedagógicos e humanos, e o incremento de verbas em progressão

significativa, destinadas especificamente para a Educação Integral em todo o território nacional, por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No caso do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, e a Resolução nº 5 de 25 de outubro de 2016, ambas do Ministério da Educação, instituíram os moldes mais recentes para o Programa Novo Mais Educação - 2017, que visava melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e em matemática no Ensino Fundamental, bem como colocar os estudantes em contato com aprendizagem diferenciada em linguagens artísticas e físicas, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, com complementação da carga horária em cinco ou 15 horas semanais.

2. Princípios da Educação Integral

Os princípios da Educação Integral - que buscam possibilitar a participação cidadã no processo de concretização dos fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica da SEE-DF - devem ser observados e contemplados no projeto político-pedagógico de qualquer Unidade Escolar que ofereça Educação Integral, tanto na organização quanto na execução do trabalho pedagógico. No momento histórico atual, é importante que a escola tome consciência do seu potencial, como articuladora de ações e de oferta de serviços que coadunam vida, conhecimento e capacidade de execução, haja vista a sua natureza educativa e o seu potencial formador.

São princípios da Educação Integral:

- **Integralidade:** Formação integral dos estudantes, à sua completude, considerando-o como um sujeito individual (subjetivo) e social (coletivo).
- **Intersetorialidade:** Possibilidades de potencialização de serviços públicos em prol da educação de qualidade e da formação integral dos estudantes.
- **Transversalidade:** Deve ser vista como uma estratégia de ação, programada e estruturada, de forma a possibilitar a articulação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e lidar com questões da vida real.
- **Diálogo escola-comunidade:** O diálogo entre a escola e sua comunidade é elemento imprescindível para a oferta de uma educação de qualidade. Na Educação Integral, essa articulação torna-se ainda mais necessária, pois a legitimação dos saberes comunitários como parte da vida e da formação do estudante demanda o reconhecimento da escola como um espaço comunitário. Nessa direção, a escola deve considerar a participação da família não

só para falar dos problemas, mas, sobretudo, para pensar em formas possíveis de planejamento e ação.

- **Territorialidade:** A escola vivencia experiências individuais, comunitárias, sociais, relações de trabalho, entre outras, em lugares onde, numa situação real de vida, exercita a capacidade humana de aprender. Portanto, assegurar os tempos e espaços de convivência, os quais se efetivam nas relações sociais, envolvendo os movimentos sociais, o sistema produtivo local, as associações, clubes, o poder público etc., significa reconhecer que a educação acontece em outras esferas (inclusive em mais de uma Unidade Escolar) e com diferentes ferramentas educativas.
- **Trabalho em rede:** Na perspectiva da Educação Integral, não há como a escola dar conta da formação do estudante se não houver uma rede de apoio e uma articulação que imprima uma responsabilização pelo seu processo formativo e educativo. Com vistas ao processo de ação comunitária, é importante pensar na formação de uma rede em que todos se sintam partícipes no processo de discussão, planejamento e execução das ações que visam o processo educativo, o bem-estar e o desenvolvimento do estudante.

Para cumprir o desafio posto pelas políticas públicas educacionais de educação, em especial, as direcionadas à implementação da Educação Integral para o ano de 2017, tais como ampliar espaços, tempos e oportunidades educacionais na perspectiva de construção multidimensional e cidadã dos indivíduos, a Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE PP) buscou materializar os princípios da Educação Integral estabelecendo um novo formato de atendimento para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e fortalecendo a implementação dos princípios da Educação Integral em um projeto específico, que foi implementado no início de 2017.

Nesse contexto, pelo fato de a Educação Integral ser reconhecida como elemento fundamental para a concretização de um ensino de qualidade é que se materializa a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, numa perspectiva de currículo integrado, transversalizado pelos eixos da educação para e em Direitos Humanos, para a Diversidade e para a Sustentabilidade e Cidadania, conforme preconiza o Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

3. Arcabouço teórico da Rede Integradora de Educação Integral da CRE PP

A Rede Integradora ancora-se no Currículo em Movimento, atual Currículo da SEEDF, que representa a concepção de educação assumida pela Secretaria,

incluindo a oferta da modalidade Educação Integral, entendendo que a educação ofertada deve buscar garantir uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos ou motores. A observação de tal concepção permite que grupos e segmentos sociais, historicamente excluídos, tornem-se agentes do processo educativo. Trata-se de fomentar uma prática educativa que promova a mobilidade social e a garantia de direitos, contemplando as diversas dimensões da formação humana, no comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender, reconhecendo os estudantes como sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia de seu acesso e permanência no ambiente escolar.

Comparando a proposta educacional formulada por Anísio Teixeira e a atual proposta da Educação Integral da SEEDF e da CRE PP, observa-se que todas elas ancoram-se na mesma perspectiva de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais como premissa do preparo dos estudantes para as mudanças constantes do mundo contemporâneo. Vemos, assim, a escola cumprindo uma das suas funções sociais, que é a de conduzir esse processo de interação do capital cultural dos estudantes com o capital social adquirido. A educação, aqui, é entendida como mediação no seio da prática social global. É o ponto de partida e de chegada da prática educativa.

O Currículo em Movimento da SEEDF indica, também, a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica como o pilar conceitual do trabalho pedagógico. Nesse sentido, esta vertente teórica ressalta que a realidade social é a matéria-prima essencial no e para o trabalho educativo, como exposto abaixo.

Outro pilar teórico proposto é o da Psicologia Histórico-Cultural. Ela dá destaque à interação social como alavanca no desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem dos indivíduos. Entendendo-se aqui a educação como fenômeno de vivências significativas, organizadas didaticamente pela escola, onde ela nunca ocorre solitariamente, mas sempre em relação com o outro, com o meio, com as diversas linguagens, enfim, realiza-se nas interações dos indivíduos, ou seja, o protagonismo do estudante é chave fundamental no seu próprio desenvolvimento.

Além dos aportes anteriormente citados, arrolamos também a perspectiva de Henri Wallon (1941, 1959) sobre o desenvolvimento. Essa perspectiva sugere que haja uma comunicação permanente entre quatro elementos básicos, sendo eles: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Nessa proposta, Wallon põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem, portanto, é sempre a de considerar a pessoa como um todo.

Todas as vertentes conceituais citadas acima estão imbricados neste projeto para dar sustentação na organização do trabalho e das práticas pedagógicas, ao provocar a reflexão, as análises, a discussão e as vivências de diversos aspectos no desenvolvimento de uma educação cidadã e emancipatória para educandos e educadores.

A organização do trabalho pedagógico e suas práticas decorrentes deverão ser articuladas de maneira contextualizada e transversal, contemplando conhecimentos de diversas áreas, bem como dos diversos eixos transversais, que são: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos. Ao abrir espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo vivenciá-la e re-significar todos os contextos e segmentos sociais dos quais participa.

Sob essas orientações reforça-se a ideia de que é possível conciliar o currículo formal, os elementos da cultura global da sociedade e as diversas áreas de conhecimento e vivências significativas para o estudante. O espaço educativo torna-se um espaço vivo, aberto, dialógico, articulado e organizado para viabilizar oportunidades educacionais que provocam mudanças de paradigmas significativas tangente às concepções e posturas pessoais na sociedade.

Para tanto, este projeto nasce com a proposição de contribuir na superação dos modelos atuais de oferta educacional, no qual ainda se fazem presente tanto a concepção quanto a prática educacional fragmentada no trabalho com o desenvolvimento humano.

Almejou-se favorecer, com a implementação de uma práxis educativa integrada e integradora, a implementação de uma rede parceira de atendimento escolar na CRE PP entre as Escolas Classes e Escola Parques que, juntas, atuarão na materialização das políticas estatais de Educação Integral.

4. Contexto para a construção da Rede Integradora de Educação Integral da CRE PP

Respalda-se nas perspectivas teóricas que apontam para a ampliação do espaço-tempo escolar como meio de garantir oportunidades diferenciadas e significativas com qualidade educacional, e com o objetivo de envidar esforços para o alcance das metas tanto do PNE quanto PDE em relação à Educação Integral, foi avaliado que era necessário haver uma melhor compreensão sobre a forma mais eficiente de se ofertar Educação Integral. Foram verificados, então, aspectos emergentes das realidades escolares na CRE PP, que apontaram para uma série de especificidades desta Regional de Ensino que demandavam uma atuação distinta das outras Regionais no que tange à oferta de Educação Integral.

Essas especificidades pautaram a necessidade de uma análise ampla e qualificada sobre a oferta dessa modalidade no Plano Piloto, que fosse subsidiada pela historicidade, mas ao mesmo tempo pela conjuntura atual, tanto da Educação Integral quanto das Escolas Parques. Essa análise, por sua vez, respaldou a construção e o planejamento da Rede Integradora de Educação Integral. Mas, afinal, que especificidades eram essas? Seguem abaixo os principais pontos:

- A responsabilidade do Estado brasileiro em cumprir as metas do Plano Nacional e do Distrito Federal em cumprir as metas do Plano Distrital de Educação em relação à ampliação e qualificação da oferta de Educação Integral (a saber, metas VI e IV, respectivamente).
- A mudança na legislação nacional de fomento à Educação Integral, a qual pretendia não só ampliar, mas homogeneizar e qualificar o atendimento (Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, e Resolução nº 5 de 25 de outubro de 2016, ambas do Ministério da Educação).
- Espaços existentes das Escolas Classe tombados como Patrimônio Público da Humanidade, impedindo reformas, ampliação de espaços ou adequação para as necessidades educacionais dessa modalidade de ensino especificamente; mudanças essas que respeitariam não só a ampliação dos tempos e espaços, mas tipos de atividades diversificadas que exigem estruturas diversas das salas de aula e recursos humanos tradicionais.
- Necessidade da eleição por espaços pedagógicos mais apropriados para o atendimento dos estudantes da Educação Integral, evidenciando o princípio da territorialidade na escolha das Unidades Escolares que ofertam essa modalidade de ensino;
- Intuito de retomada do Projeto Político Pedagógico de Anísio Teixeira para as Escolas Parques, no qual o ser humano é entendido como um ser integral e que por isso precisa de uma educação integral e em tempo integral, além de complexa e diversificada, ou seja, com acesso às várias linguagens artísticas e físicas, e com a adoção de uma perspectiva de educação em e para os direitos humanos;
- O público das escolas da CRE PP é composto por estudantes oriundos de todas as Regiões Administrativas (RAs) do DF e entorno, sendo um grupo socioeconomicamente diverso, tendo representados todos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) existentes no DF e constituindo público-alvo da Educação Integral;
- Proveniente de outras RAs do DF, a comunidade do entorno das Unidades Escolares não é a comunidade de origem desses estudantes, o que dificulta as possíveis parcerias necessárias para a ampliação

do espaço para a Educação Integral, respeitando o princípio da territorialidade, sem a utilização das próprias estruturas da SEEDF;

- Inexistência de um atendimento padronizado em Educação Integral na CRE PP, ainda que seja primordial respeitar as especificidades. Até o ano de 2016, era constituída por ampliação de tempos distintos, bem como metodologias diferenciadas de trabalho;
- Necessidade de constituir uma proposta pedagógica que permitisse um trabalho qualificado de formação com continuidade, alcançando processos de ensino-aprendizagem mais sedimentados, além de envolvimento da comunidade com a Escola Parque, da Unidade Escolar Tributária com a Escola Parque e dos profissionais da educação com todos os estudantes atendidos;
- Objetivo de ofertar, além de tempos, espaços e oportunidades educacionais diferenciadas para aqueles que dela necessitam e verticalizar na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, em especial nas áreas de português e matemática.

Diante do exposto acima, a gestão pedagógica da CRE PP, Unidade de Educação Básica (UNIEB), ponderou as possibilidades existentes para a ampliação da oferta de Educação Integral e apresentou à SEEDF a proposição de implementação do atendimento em Educação Integral em tempo Integral de dez horas, denominada: Rede Integradora de Educação Integral da CRE PP.

5. Da organização dos tempos, espaços e oportunidades

A Rede Integradora de Educação Integral do Plano Piloto é constituída por 17 Escolas Classes e cinco Escolas Parques. Os estudantes realizaram uma jornada escolar diária de dez horas, dividida igualmente em termos temporais entre duas Unidades Escolares. Os estudantes de nove Escolas Classes iniciam seu itinerário pedagógico nessas escolas, onde permanecem por cinco horas com o professor regente de anos iniciais, e continuam seu percurso de aprendizagem na Escola Parque, ao qual está vinculado, tendo aulas com professores regentes de Artes e Educação Física por mais cinco horas. As demais escolas participantes da Rede Integradora fazem esse itinerário de forma inversa.

A organização Curricular se deu de modo entremeadado, valorando todas as disciplinas com a mesma importância. Toda execução do trabalho pedagógico foi pautada nos docentes, professores habilitados. Entretanto, pode-se contar também com o suporte de voluntários, regidos pela Lei do Voluntariado, cuja atuação se deu de modo auxiliar em todo processo de atendimento ofertado. Eram eles tanto os Educadores Sociais

Voluntários, como os Mediadores de Aprendizagem e Facilitadores, assim definidos pelo PNME.

Desta forma, a composição das horas semanais de aula e componentes curriculares em jornada integral se efetivou da seguinte maneira:

- Nas Escolas Classes: das 25 horas de aulas semanais previstas para realização nesta unidade escolar, elas foram compostas de 17h/aulas destinadas à Base Nacional Comum: Português, Matemática, História, Geografia, História e Ciências e 4hs/aulas destinadas ao Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e mais 4hs/aulas em Matemática.
- Nas Escolas Parques: das 25 horas de aulas semanais previstas para realização nesta unidade escolar, elas foram compostas de: 08hs/aulas de atividades pedagógicas destinadas à Base Nacional Comum dos componentes curriculares de Educação Física e Artes nas suas linguagens de: Música, Artes Visuais e Cênicas; 10h/aulas semanais do projeto de promoção à saúde (com planejamento e acompanhamento pedagógico para as atividades de Higiene e Formação de Hábitos, Alimentação Saudável, Educação Ambiental, Cooperativismo, Educação para a Paz e Relaxamento Lúdico) e, ainda, 07h/aulas de atividades/oficinas complementares em dois campos temáticos previstos pelo programa: cultura/ artes e esporte/lazer.

Valendo-se do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”, a Rede Integradora de Educação Integral da CRE PP compreendeu ser fundamental a atuação do professor na execução do Projeto de Promoção à Saúde. Este deve abarcar todas as ações que se fizerem necessárias ao desenvolvimento/despertar de uma convivência salutar nos momentos de higiene, refeição e descanso, relativas à:

- I. Incorporação dos hábitos de higiene necessários antes e pós alimentação, como o lavar de mãos, antebraços e rosto, além de uma escovação dentária eficiente;
- II. Orientação nos momentos das refeições, na conscientização sobre a importância e necessidade de conhecer a diversidade de tipos dos alimentos para se obter uma alimentação saudável, aprendendo sobre o funcionamento do corpo em processo digestivo e ainda sobre o respeito à alimentação ofertada, evitando o desperdício

ao valorizar os profissionais que proporcionam a alimentação (desde o agricultor e o transportador até as merendeiras);

III. Incentivo e orientação no momento do descanso, ensinando práticas de relaxamento que oportunizem uma boa digestão, meditação e recuperação de energia para as atividades que se seguirem.

6. Dos acompanhamentos e resultados

Durante todo o ano letivo de 2017, as escolas da Rede Integradora de Educação Integral participaram de formações ofertadas pela Unidade de Educação Básica da CRE PP, receberam visitas técnicas semanais dos coordenadores intermediários de acompanhamento escolar para o acompanhamento das demandas emergentes e avaliação das ações arroladas, bem como coletaram junto aos discentes e toda a comunidade escolar o impacto desse formato de atendimento.

Ao final de 2017, realizou-se uma pesquisa junto às famílias dos estudantes quanto a pertinência e a aceitabilidade da Rede Integradora de Educação Integral. A pesquisa foi realizada através de questionário aplicado, onde todos os segmentos escolares foram convidados a se pronunciar. Foram alvo dessa avaliação reflexiva tanto questões de ordem pedagógica como de logística. Considerou-se questões tais como: em relação a continuidade ou não da oferta do modelo de atendimento; sobre a qualidade e adequação do transporte utilizado pelos estudantes; quanto a qualidade da alimentação servida; quanto ao impacto desse tipo de atendimento no cotidiano dos estudantes; sobre a atuação dos voluntários nas atividades; se as formações pedagógicas realizadas contribuíram ou não para processo em curso; se o trabalho desenvolvido na Coordenação Pedagógica da escola relativo à orientação, à discussão, e ao planejamento das atividades didático-pedagógicas estava ajustado à dinâmica da proposta da rede Integradora; se houve necessidade de adequação das práticas pedagógicas para execução desse atendimento; e se, para realização das oficinas e do projeto de promoção à saúde, houve efetivo planejamento e readequações para sua execução.

Desta sorte, agrupou-se os resultados obtidos nestes cinco grandes grupos (figura 1 e 2):

1. Quanto à aprovação do modelo da rede integradora: 5h na EC; 5h na EP
2. Transporte
3. Alimentação
4. Adaptação do estudante
5. Ensino aprendizagem

Figura 1

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO PLANO PILOTO
AGOSTO 2017

Título de alunos matriculados: 2757 Total de pais que responderam: 1196 18%

Questionário de Inquérito porcentagem de aprovação

Escola Classe Aquilino	
Modelo de 10h integral e escola parque	57%
Transporte	30%
Alimentação	57%
Adaptação	82%
Ensino Aprendizagem	84%

Escola Classe BCO	
Modelo de 10h integral e escola parque	38%
Transporte	39%
Alimentação	62%
Adaptação	24%
Ensino Aprendizagem	52%

Escola Classe 411 Norte	
Modelo de 10h integral e escola parque	90%
Transporte	31%
Alimentação	39%
Adaptação	88%
Ensino Aprendizagem	78%

Escola Classe 402 Norte	
Modelo de 10h integral e escola parque	92%
Transporte	39%
Alimentação	39%
Adaptação	84%
Ensino Aprendizagem	68%

Elaboração: autoras

Figura 2

Escola Classe 305 Sul	
Modelo de 10h integral e escola parque	98%
Transporte	73%
Alimentação	68%
Adaptação	90%
Ensino Aprendizagem	87%

Escola Classe 412 Sul	
Modelo de 10h integral e escola parque	90%
Transporte	30%
Alimentação	31%
Adaptação	89%
Ensino Aprendizagem	78%

Escola Classe 311 Sul	
Modelo de 10h integral e escola parque	81%
Transporte	31%
Alimentação	39%
Adaptação	84%
Ensino Aprendizagem	68%

Escola Classe 209 Sul	
Modelo de 10h integral e escola parque	98%
Transporte	39%
Alimentação	64%
Adaptação	93%
Ensino Aprendizagem	88%

Escola Classe 314 Sul	
Modelo de 10h integral e escola parque	73%
Transporte	31%
Alimentação	39%
Adaptação	73%
Ensino Aprendizagem	73%

Elaboração: autoras

Escola Classe 407 Norte	
Modelo de 10h integral e escola parque	98%
Transporte	48%
Alimentação	84%
Adaptação	82%
Ensino Aprendizagem	84%

Escola Classe 403 Norte	
Modelo de 10h integral e escola parque	84%
Transporte	54%
Alimentação	63%
Adaptação	88%
Ensino Aprendizagem	78%

Escola Classe 302 Norte	
Modelo de 10h integral e escola parque	88%
Transporte	58%
Alimentação	37%
Adaptação	88%
Ensino Aprendizagem	73%

Escola Classe 01 de Cruzeiro	
Modelo de 10h integral e escola parque	93%
Transporte	27%
Alimentação	31%
Adaptação	94%
Ensino Aprendizagem	93%

Escola Classe 204 Sul	
Modelo de 10h integral e escola parque	87%
Transporte	44%
Alimentação	57%
Adaptação	82%
Ensino Aprendizagem	69%

Considerações Finais

Este breve relato sobre a implementação e execução do projeto da Rede Integradora de Educação Integral na Coordenação Regional do Plano Piloto esboça resumidamente a materialização e aplicação tanto dos conceitos teóricos expressos no Currículo em Movimento bem como dos princípios da Educação Integral imbricados desde sua gênese à sua execução nas práticas pedagógicas cotidianas nos espaços escolares.

O compromisso em fazer educação pública de qualidade, de cumprir a agenda das políticas públicas em educação, requer desde sempre esforço concentrado, convergência de todos os segmentos da gestão educacional nas suas esferas de atuação, para a concretização de projetos e ações nessa perspectiva.

A pauta de oferta do atendimento em educação integral se configura um compromisso em uma política de Estado, que intenta se firmar realizando as modificações e adaptações iniciais que se fizeram necessárias. Ainda há muito a se percorrer para além das adequações, modificações ou adaptações. É preciso ir além.

A Rede Integradora de Educação Integral na CRE PP não foi a primeira iniciativa nesse sentido, talvez tenha sido resultado da soma de muitas experiências e reflexões anteriores. Hoje ela se configura uma estrada possível de caminhos e caminhos múltiplos, diversos e identitários, e esses foram apenas mais alguns passos de tantos outros que se seguirão. Sem dúvida, é preciso ir além!

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Brasília, 2016a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5, de 25 de outubro de 2016.** Brasília, 2016b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica.** Brasília, 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70. (1941) 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Estampa. (1959) 1975.

Bibliografia complementar

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília, 2012.



Educação Especial Inclusiva: Práticas de formação e pesquisa



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibele Vieira - COORDENADORA

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - DIRETORA

EDITOR-CHEFE

Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA

Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Michelle Cristiane Lopes Barbosa
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibele Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORAS CONVIDADAS

Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Liana Salmeron Botelho de Paula (SEEDF)
Raquel Soares de Santana (SEEDF)

REVISORA

Simone Rodrigues do Amaral (SEEDF)

ARTE DA CAPA

Ascom/SEEDF

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

■ PRÓLOGO

A Revista *Com Censo* (RCC) vem se estabelecendo como um instrumento de divulgação científica, alinhado às expectativas e exigências éticas de um veículo formal para a disseminação e socialização de novos conhecimentos, trabalhos, boas práticas e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e das demais instituições parceiras.

Pensando na comodidade do leitor e na perspectiva de melhorar a apresentação das experiências dos autores, a RCC idealizou e organizou os Cadernos RCC, onde são publicados os Dossiês Temáticos e trazem de forma exclusiva trabalhos sobre assuntos multidisciplinares na área de educação. Esta seção da revista, Cadernos RCC, se constitui como uma importante parte da Revista *Com Censo*, tendo alcançado uma função ímpar e uma posição sólida dentro do periódico. Neles são publicados, a cada edição, os Dossiês Temáticos, e são trazidas ao debate temáticas multidisciplinares na área de educação.

A estrutura dos Dossiês Temáticos assemelha-se à da edição regular, onde o conteúdo é o principal determinante da qualidade, estando presente uma subseção de entrevistas, outra de artigos científicos e outra de relatos de experiências.

Nesta publicação temos o prazer de entregar o dossiê que leva o título: *Educação Especial Inclusiva: Práticas de formação e pesquisa*, e que se debruça sobre a Educação Especial, tanto incluindo debates acerca dos transtornos funcionais, quanto questões sobre altas habilidades e superdotação. Este dossiê oferece textos atuais, dados censitários e reflexões para o debate técnico-científico a respeito das temáticas mencionadas.

Boa leitura!

Fábio Pereira de Sousa
Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

ÍNDICE

154 INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

DOSSIÊ - ENTREVISTA

157 Prof^a. Dr^a. Gabriela Sousa de Melo Mieto

DOSSIÊ - ARTIGOS

159 **Inclusão social e educativa: desafios e perspectivas contemporâneas**

Andréia Cristina Cardoso de Sousa

165 **Jogos *on-line* no Atendimento Educacional Especializado: ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem**

Laércio Ferreria dos Santos

171 **Pré-Sorobã: desenvolvimento das competências matemáticas básicas do aluno adulto com deficiência visual**

Ieda Maria da Silva Morais

179 **O contexto escolar sob a perspectiva dos estudantes com altas habilidades/superdotação**

Deise Soares Carrijo Birnbaum

187 **Deficiência intelectual e teorias sobre a mente: será que tem alguém que não aprende?**

Júlia Cristina Coelho Ribeiro

196 **A educação especial brasileira: avanços e retrocessos na educação de alunos com necessidades educacionais especiais à luz da legislação brasileira**

João Paulo Santos Neves, Laís Simões de Moura Aires, Fernanda de Sousa Fernandes e Bruna de Araújo Costa

202 **O discurso sobre a inclusão de alunos cegos, com baixa visão e cadeirantes em escolas de línguas estrangeiras**

Juliana Araújo Ribeiro e Débora Sousa Martins

210 **Xadrez no desenvolvimento da capacidade de atenção de alunos com deficiência intelectual**

Tiago de Sá Haag

216 **Um olhar familiar sobre inclusão: percepções sobre a inclusão de um filho autista**

Doricéia de Souza Dias Barreto

222 **Ação e reflexão sobre as atividades pedagógicas realizadas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista**

Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos

230 **Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA**

Geane de Jesus Silva

237 **Análise das sugestões para o trabalho docente com o estudante com Transtorno do Espectro Autista - síndrome de Asperger**

Alessandra Gonçalves de Miranda Gabarão

243 **Leitura e interpretação de textos de um aluno autista**

Karinne Ledjane Vieira Pinto

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

249 **Constituição identitária na aquisição tardia de língua de sinais**

Linair Moura Barros Martins

255 **O direito à diversidade na educação inclusiva: um olhar jurídico**

Andréia Soares de Oliveira

260 **Alunos com autismo na Educação Infantil: É possível reconhecê-los enquanto protagonistas de suas próprias aprendizagens?**

Júliana Cardoso Azevedo Ávila

267 **Ressignificando as práticas pedagógicas através da formação continuada**

Liana Salmeron Botelho de Paula e Adriana Ribeiro Alvim

271 **Dançar na escola: uma experiência artística na Educação Especial**

Belister Rocha Paulino

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação Especial Inclusiva: Práticas de formação e pesquisa

Este caderno da Revista Com Censo é fruto de mais uma parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), iniciada em 2016. A temática abordada neste número é a Educação Especial Inclusiva, tendo como foco a formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva propõe mudanças de paradigmas quanto às concepções de sujeito, de ensino e de aprendizagem. De acordo com a psicologia histórico-cultural, definida como uma das abordagens teóricas do Currículo em Movimento da SEEDF, essa modalidade de ensino parte dos pressupostos de que os sujeitos são ativos no processo de aprendizagem e de que as ações pedagógicas intencionais, em um espaço relacional e dialógico, possibilitam o desenvolvimento cultural principalmente dos estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos nesse contexto.

Para conviver com e na diferença é necessário oferecer formação permanente aos profissionais da educação, possibilitando espaços de discussões que favoreçam a quebra de barreiras que impedem o acesso do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada, compreendida como um espaço de co-construção, busca gerar reflexões sobre as intenções pedagógicas no contexto inclusivo e sobre as tomadas de decisões em prol do desenvolvimento dos estudantes, partindo, principalmente, de suas necessidades específicas. Nesse contexto, a pesquisa pode ser adotada como uma estratégia de formação.

A partir dessa perspectiva, parte dos

artigos integrantes deste Caderno apresenta os resultados do curso “Pesquisa em práticas pedagógicas na Educação Especial Inclusiva”, formação realizada em 2016. Essa formação tinha por objetivo principal propiciar aos professores dos cursos de “Práticas de letramentos em matemática e em língua materna para estudantes com deficiência” e de “Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)” a dimensão da pesquisa em sua atuação pedagógica. O curso “Pesquisa em práticas pedagógicas na Educação Especial Inclusiva” foi realizado como uma iniciativa piloto com a finalidade de implementar a pesquisa como estratégia de formação - concretizando, assim, esse princípio orientador, definido nas Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal -, e como, também, meio de favorecer um espaço de discussão que viabilizasse a importância da interação entre os professores e os responsáveis pelo AEE, fortalecendo esse serviço entendido como uma parte eficiente da rede pública de ensino, disponível para os professores e estudantes.

O Caderno começa com a entrevista de Gabriela Sousa de Melo Mieto, que é professora doutora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia da UnB. Ela fala sobre as relações entre a prática pedagógica inclusiva, a Psicologia histórico-cultural e a formação de professores.

Em seguida, vem o primeiro artigo **Inclusão social e educativa: desafios e perspectivas contemporâneas**, de Andréia Cristina Cardoso de Sousa, que

discute sobre as dificuldades encontradas no processo da educação inclusiva da pessoa com deficiência, indicando que apesar de ser um assunto bem debatido, ainda é um assunto que divide opiniões. Conclui, diante de vários conflitos elencados, que se deve aprofundar cada vez mais no conhecimento sobre a inclusão e não retroceder diante dos desafios, mostrando a importância da formação continuada do profissional da educação para a efetividade educação inclusiva.

O segundo artigo, **Jogos on-line no Atendimento Educacional Especializado: ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem**, de Laercio Ferreria Santos, apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que objetivou analisar quatro jogos on-line: TribalWars, 2024, Xadrez on-line - Flyordie e Robox, como ferramentas pedagógicas eficientes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no contexto do Atendimento Educacional. Conclui-se, com base nesta pesquisa, que os quatro games analisados podem ser utilizados como recursos pedagógicos, mesmo não sendo criados para fins educativos.

O terceiro artigo, **Pré-Sorobã: desenvolvimento das competências matemáticas básicas do aluno com deficiência visual**, de Ieda Maria Morais, traz reflexões acerca da aquisição de habilidades e competências de conceitos matemáticos por alunos adultos da EJA com deficiência visual, por meio do manuseio preliminar do Sorobã. Buscou-se um novo significado para os papéis de professor e de aluno, em meio à educação matemática. Concluiu-se a importância

do atendimento personalizado para a identificação de lacunas conceituais matemáticas, e que o Pré-Sorobã pode ser retomado sempre que necessário.

O quarto artigo, **O contexto escolar sob a perspectiva dos estudantes com altas habilidades/ superdotação**, de Deise Soares Carrijo Birnbaum, analisa a organização das práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo que eventualmente exercem influências na aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação. Consta-se que há um déficit muito grande quanto aos materiais e atividades desenvolvidas, e uma persistência na insatisfação desses estudantes com os atendimentos que lhes são oferecidos. Conclui-se com o imperativo de mudança na ótica das pessoas que pensam que o aluno superdotado já tem muito e que não precisa de mais nada, que já é inteligente o suficiente e não precisa estudar, de modo que seja possível extinguir esses e outros mitos que tangenciam o contexto das altas habilidades/superdotação.

O quinto artigo, **Deficiência intelectual e teorias sobre a mente: será que tem alguém que não aprende?** de Júlia Cristina Coelho Ribeiro, problematiza as chamadas teorias da mente humana, produzidas historicamente na interface entre os domínios da ciência e do senso comum, tendo em vista a necessidade de compreender suas implicações para as avaliações diagnósticas e para as intervenções pedagógicas dirigidas a estudantes com deficiência intelectual. Analisa, também, como o processo de ensino-aprendizagem tem sido concebido e o que as pesquisas no campo da Psicologia Cultural têm apontado no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual. Apresenta, para tanto, um estudo de caso na intenção de esmiuçar as relações existentes entre o que é aprender e o que é ensinar. Conclui-se que a aprendizagem resulta de um processo em que as pessoas, com ou sem deficiência, constantemente negociam significados, de maneira intersubjetiva, com a intenção de produzir conhecimentos, que sejam de uso social.

O sexto artigo, **A educação especial brasileira: avanços e retrocessos na educação de alunos com necessidades educacionais especiais à luz da legislação brasileira**, de João Paulo Santos

Neves, Laís Simões de Moura Aires, Fernanda de Sousa Fernandes e Bruna de Araújo Costa, apresenta a trajetória da educação de crianças especiais à luz da legislação brasileira, mostrando que os avanços da psicologia e pedagogia de aprendizagem e do desenvolvimento de diferentes métodos de ensino contribuíram para as alterações da legislação brasileira, além de mudanças culturais e comportamentais. Defende que a educação de alunos com necessidades especiais que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, nas últimas décadas tem se voltado com grande força para o modelo da educação inclusiva que contribui para a acessibilidade, educação e trabalho, além de elaborar mecanismos que desestimulem as atitudes preconceituosas e discriminatórias.

O sétimo artigo, **O discurso sobre a inclusão de alunos cegos, com baixa visão e cadeirantes em escolas de línguas estrangeiras**, de Juliana Araújo Ribeiro e Débora Sousa Martins, analisa os discursos de professores, gestores e alunos envolvidos no contexto de inclusão de alunos cegos, baixa visão e cadeirantes em escolas de línguas estrangeiras, refletindo sobre as mudanças necessárias para que as escolas estejam inseridas em uma sociedade que segregue menos e que, de fato, trabalhe com o conceito de inclusão. A pesquisa se desenvolve por meio de entrevistas e observações com notas de campo, em Centros Interescolares de Línguas do DF. Conclui-se que o discurso de muitos gestores e professores aponta para uma promoção do acesso aos alunos, porém isso não é sinônimo de acessibilidade.

O oitavo artigo, **Xadrez no desenvolvimento da capacidade de atenção de alunos com deficiência intelectual**, de Tiago de Sá Haag, realiza uma verificação dos efeitos da prática do jogo de xadrez sobre a capacidade de atenção de estudantes com deficiência intelectual, através de uma pesquisa de campo na qual 12 estudantes com deficiência intelectual – faixa etária entre doze e dezessete anos – participaram de um curso de xadrez durante um período de seis meses em uma escola pública do Distrito Federal. Conclui-se com a sugestão para a ampla implantação e o aperfeiçoamento do ensino e da prática do jogo de xadrez junto a estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar.

O nono artigo, **Um olhar familiar sobre inclusão: percepções sobre a inclusão de um filho autista**, de Doricéia de Souza Dias Barreto, sintetiza o resultado da pesquisa de um curso de formação continuada realizado em 2016 na EAPE/SEEDF, trazendo um estudo de caso sobre a experiência de um estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando técnicas da análise documental e entrevista semiestruturada. Por fim, ilustra as fragilidades no processo de inclusão escolar e os caminhos que precisam ser consolidados para sanar as diversas falhas identificadas.

O décimo artigo, **Ação e reflexão sobre as atividades pedagógicas realizadas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista**, de Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos, analisa o impacto das atividades pedagógicas na aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA, em uma turma de Transtorno Global do Desenvolvimento (classe especial-TGD), em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal. A pesquisa realizada possui caráter qualitativo. Os instrumentos utilizados foram: protocolos de observação, diário de campo, dinâmica conversacional, vídeos e análises de atividades pedagógicas. Conclui-se com a comprovação que o estudante em questão necessita de um atendimento que leve em consideração não somente as suas necessidades individuais, mas também as suas potencialidades e seus interesses, verificando-se a necessidade de uma prática pedagógica que contemple o lúdico, além de atividades correlacionadas ao cotidiano do estudante, respeitando seus diferentes pontos de vista.

O décimo primeiro artigo, **Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA**, de Geane de Jesus Silva, elenca elementos que ajudam a perceber de que modo a Psicologia Escolar na perspectiva do desenvolvimento humano, a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência, pode fundamentar e/ou potencializar o refinamento da atuação do pedagogo na atuação competente ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. Conclui-se o trabalho reafirmando

a relevância das bases teóricas como subsídios à formação e/ou assessoria ao trabalho específico do pedagogo.

O décimo segundo artigo, **Análise das sugestões para o trabalho docente com o estudante com Transtorno do Espectro Autista - síndrome de Asperger**, de Alessandra Gonçalves de Miranda Gabarão, apresenta uma análise quanto às sugestões contidas no Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE), elaborado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAAA), com a preocupação de verificar se tais sugestões puderam contribuir para o processo de inclusão do estudante recentemente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista-Síndrome de Asperger (TEA-SA). A pesquisa possui cunho qualitativo, e buscou investigar o impacto do RAIE, de atendimento e intervenção psicopedagógica do EAAA, para um estudante com TEA-SA.

O décimo terceiro artigo, **Leitura e interpretação de textos de um aluno autista**, de Karinne Ledjane Vieira Pinto, realiza uma pesquisa sobre as estratégias de comunicação que favorecem a expressão dos saberes do estudante autista na leitura e interpretação de textos, numa perspectiva qualitativa interpretativa. Foram selecionadas cinco histórias infantis para serem apresentadas à criança. Os dados da pesquisa foram coletados em uma Classe Especial de TGD de uma escola pública de Brasília. Durante as atividades foram realizadas gravações em áudio, observações, registro no caderno de campo e análise das atividades de leitura e interpretação propostas pela professora.

O primeiro relato de experiência,

Constituição identitária na aquisição tardia de língua de sinais, de Linair Moura Barros Martins, investiga a importância da criação de espaço de fala sinalizada espontânea no contexto de uma classe exclusiva de surdos jovens e adultos que estão aprendendo a língua de sinais e a língua portuguesa escrita tardiamente. Conclui-se com os resultados apontando que os momentos de fala sinalizada espontânea colaboram para a aquisição da língua e dos valores partilhados pela comunidade de falantes, revelando sua importância para o desenvolvimento da linguagem e fortalecimento da identidade linguística e cultural.

O segundo relato, **O Direito à diversidade na educação inclusiva**: um olhar jurídico, de Andréia Soares de Oliveira, trata sobre as principais normas que versam sobre a educação inclusiva no Brasil, especificamente sobre a inclusão de alunos com deficiência, apresentando um breve histórico sobre a evolução do ensino especial no país até que se chegue aos moldes atuais da educação, que visa à integração e a inclusão dos educandos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Por fim, apresenta alguns dados censitários da educação especial evolução da oferta e a aceitação desse público na rede de ensino nacional.

O terceiro relato, **Alunos com autismo na Educação Infantil: É possível reconhecê-los enquanto protagonistas de suas próprias aprendizagens?** de Juliana Cardoso Azevedo Ávila, trata sobre a questão da inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro com Autismo (TEA) nas salas de aula da educação infantil, em um Jardim de Infância situado no Plano Piloto da cidade de

Brasília. Aborda a importância da postura do professor, para que esteja sensível e atento a um trabalho constante que valorize as experiências de vida da criança e seus respectivos eixos de interesse. Destaca-se a importância da atitude em agir enquanto professor pesquisador, independente da formação acadêmica e da modalidade de ensino em que se atua.

O quarto relato, **Ressignificando as práticas pedagógicas através da formação continuada**, de Liana Salmeron Botelho de Paula e Adriana Ribeiro Alvim, fala sobre o curso de formação continuada Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado. Partindo de uma perspectiva teórica fundamentada na Psicologia histórico-cultural, o curso teve como objetivo ressignificar o trabalho pedagógico do educador que atua diretamente com o aluno com deficiência. Através dos relatos de educadores cursistas, foi possível perceber as mudanças nas práticas pedagógicas, principalmente no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência e suas potencialidades.

O quinto e último relato, **Dançar na escola: uma experiência artística na Educação Especial**, de Belister Rocha Paulino, analisa a dança no contexto da educação especial, partindo da vivência do Atendimento Interdisciplinar de Dança realizado em um Centro de Ensino Especial da rede pública de ensino do Distrito Federal e do percurso formativo da própria autora na educação. Questiona-se acerca de como o trabalho com a dança pode ser desenvolvido na escola para a promover a criatividade e a percepção dos alunos com deficiência em suas possibilidades de movimento. ■

Raquel Soares de Santana

Professora formadora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF

Liana Salmeron Botelho de Paula

Professora formadora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF

Helena Célia de Abreu Freitas

Professora formadora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF

DOSSIÊ - ENTREVISTA

Gabriela Mieto / Divulgação



Prof.ª. Dr.ª. Gabriela Sousa de Melo Mieto

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP campus Bauru (1996), mestre em Psicologia pelo IP/UnB (2003), e doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pelo PED/IP/UnB (2010). É professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia da UnB. Atua como orientadora de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS/PED/IP/UnB). É membro do laboratório Ágora Psyché (IP/UnB), e do Grupo de Pesquisa GPPCult (CNPq), e atua como colaboradora junto ao grupo de pesquisa Desarrollo Temprano y Educación - DETEDUCA (Universidad Autónoma de Madrid). É fundadora e coordenadora do Projeto de Extensão "Mãos que cuidam: enlaces entre pessoas e acervos" e coordenadora substituta do Projeto de Extensão "Livros Abertos: Aqui todos contam!", de autoria da professora Eileen Flores.

Prática pedagógica inclusiva: Psicologia histórico-cultural e formação de professores

1. Revista *Com Censo* (RCC) - Em sua visão, quais seriam as principais ideias da Psicologia histórico-cultural que promoveriam uma prática pedagógica inclusiva?

Gabriela Mieto - Inicialmente, gostaria de agradecer a oportunidade de dialogar com inúmeros profissionais da educação, respondendo a esta breve entrevista. Minha ideia é pincelar algumas considerações sobre o que está sendo arguido, consciente de que este espaço não será suficiente para maiores aprofundamentos sobre o assunto. Porém, espero compartilhar um pouco das reflexões sobre o que tem me constituído como professora e psicóloga, na expectativa de que os leitores possam buscar melhor desenvolvimento posterior.

Bem, quando penso nas interfaces da Psicologia histórico-cultural com a prática pedagógica inclusiva, me remeto imediatamente aos pressupostos de Vygotsky em seu Tratado de Defectologia, obra em que o autor, no início do século passado, já apresentava ideias de vanguarda, e que seguem atuais. De forma bastante resumida, posso dizer que nesse tratado o autor explica a construção social da deficiência, afirmando que as barreiras orgânicas ou biológicas que uma pessoa apresenta não são limitadoras por si só, independentemente de qual seja o seu caso – deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual ou deficiência física. Vygotsky afirma que a deficiência em si não é uma barreira para a pessoa, mas que ela encontra barreiras sociais e culturais para lidar com aspectos peculiares do seu desenvolvimento. A partir dessa ideia podemos dizer que cabe a qualquer educador repensar a sua prática diante de uma pessoa com alguma deficiência, e que essa prática deve ser construída coletivamente, no sentido de ampliar os recursos disponíveis para que a pessoa aprenda e se socialize da melhor forma possível, uma vez que todas as pessoas estão em desenvolvimento – estudantes e educadores, com ou sem deficiência.

2. RCC - Muitos autores tecem uma proximidade entre os teóricos Piaget e Vygotsky, classificando-os como interacionistas. Como você analisa essa proximidade?

Gabriela Mieto - A proximidade existe porque Piaget e Vygotsky consideram em suas concepções de desenvolvimento tanto os aspectos biológicos quanto os aspectos sociais. No entanto, apresentam ênfases bastante distintas diante desses aspectos: Piaget ressalta os aspectos biológicos e Vygotsky, por sua vez, realça as relações sociais e culturais que promovem o desenvolvimento. É importante reconhecer o caráter interacionista de cada um desses autores, mas é ainda mais importante reconhecer as diferenças que apresentam, pois são leituras muito distintas sobre as trajetórias de desenvolvimento ao longo do ciclo da vida.

3. RCC - Como a Psicologia histórico-cultural vem sendo abordada na formação inicial dos professores? E em que medida essa formação poderia impactar na organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva?

Gabriela Mieto - Na experiência que tenho com a formação inicial de professores, percebo que a teoria histórico-cultural tem ganhado terreno, tanto para pedagogos quanto para as diversas licenciaturas, como matemática, física, química, letras, etc., mas encontramos algumas dificuldades. Verifica-se, por exemplo, que existem muitas inconsistências nas principais traduções que foram realizadas para a Língua Portuguesa, assim como importantes obras, como o Tratado de Defectologia, que sequer foi traduzido na íntegra no nosso país, dificultando o acesso dessa obra aos professores em formação.

No entanto, pressupostos básicos da teoria histórico-cultural - que são abordados na formação inicial e que tratam do desenvolvimento humano como processo, enfatizando os contextos culturais aos quais estamos inseridos, indicando que as pessoas transformam e são transformadas pelas relações que constroem - permitem uma reflexão sobre o entorno pedagógico que construímos. Não caberia uma receita única ou universal para o que se deve fazer. A receita talvez não aplique receitas. É necessário um planejamento que se adequa a cada realidade, pensando no macro e no micro: Em que escola estou trabalhando? Qual é a comunidade de estudantes que atendo? Quem são os colegas com quem trabalho? Como posso ajudá-los? Como posso pedir ajuda? E a(s) turma(s) em que dou aula? Que peculiaridades encontro? Como lidar melhor com estas características? Considero que essas sejam perguntas iniciais importantes e que abrem outra gama de questionamentos a serem enfrentados no cotidiano.

4. RCC - Qual a sua opinião sobre a adoção da perspectiva histórico-cultural como eixo norteador do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)?

Gabriela Mieto - Não sou especialista em currículos, uma vez que minha formação é fundamentalmente em Psicologia. Contudo, da experiência profissional e de investigação que

tenho no campo da psicologia escolar e do desenvolvimento, em estreita parceria com colegas da educação, entendo que o Currículo em Movimento da SEEDF é muito interessante e dialoga adequadamente com a perspectiva histórico-cultural. Ao articular os eixos de conhecimento transversais aos eixos integradores, o documento propõe uma meta a ser atingida, a cada ano, permitindo que o micro contexto seja avaliado, no sentido de conhecermos e compartilharmos um saber comum. Se isso for levado a sério, espera-se que o saber cotidiano, não científico, seja valorizado para que se transforme, em construção coletiva, em saber científico, resultando no desenvolvimento de habilidades e competências teóricas, práticas e reflexivas.

5. RCC - Como você vê a possibilidade da formação continuada contribuir para os professores cursistas na apropriação desse eixo norteador do Currículo - a Psicologia histórico-cultural - e na organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva?

Gabriela Mieto - A construção da educação inclusiva, com ênfase no que vem sendo proposto mundialmente na última década, tem como um dos alicerces a flexibilização curricular e, de certa forma, o Currículo em Movimento propõe aspectos muito próximos a essa ideia. Entendo que temos um documento que finalmente propõe adaptações amplas que não estão restritas ao público da educação inclusiva e, assim, gosto de pensar que é uma forma mais ampla em concebêmos e propormos a tão aguardada educação para todas e quaisquer pessoas. A formação continuada pode contribuir, sobretudo, ressaltando os aspectos da Psicologia histórico-cultural concernentes ao Tratado de Defectologia de Vygotsky, ampliando a discussão com trabalho de autores contemporâneos que estão ampliando essas pesquisas.

6. RCC - Na maioria dos cursos ministrados no Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação (EAPE) há muitos relatos de professores cursistas sobre o crescimento de encaminhamentos e laudos referentes a diagnósticos de Transtornos Funcionais. Como você analisa esses relatos à luz desse contexto teórico?

Gabriela Mieto - Lamento saber que há muitos relatos como esses e espero, sinceramente, que o Currículo em Movimento, com as formações continuadas que certamente demandará, possa contribuir para reverter essa situação. Penso que o crescimento desse tipo de encaminhamento denuncia, exatamente, que a concepção de desenvolvimento humano predominante não costuma levar em consideração os processos de desenvolvimento, os contextos culturais, e as possibilidades de avanços que se constroem nas interações. É preciso estudar mais a teoria histórico-cultural, compreender melhor como de fato ela se alinha às práticas educativas, e divulgá-la de forma séria, adequada e reflexiva. Termino minhas considerações salientando a proposição com a qual comecei: os pressupostos de Vygotsky em seu Tratado de Defectologia, quando surgiram, foram de vanguarda, e seguem atuais. ■

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Inclusão social e educativa: desafios e perspectivas contemporâneas

 *Andréia Cristina Cardoso de Sousa**

Resumo: Este artigo objetiva apresentar a discussão sobre as dificuldades encontradas no processo da educação inclusiva da pessoa com deficiência, tendo em vista que a inclusão da pessoa portadora de deficiência ser atualmente um assunto muito discutido na sociedade. O tema inclusão escolar paira em todos os espaços de discussões coletivas, sobretudo, na escola, pois é impossível falar de educação sem discutir o processo de inclusão do aluno portador de necessidade educacional especial. Apesar de ser um assunto muito debatido, a inclusão ainda divide opiniões. Há quem acredita na inclusão escolar do aluno com deficiência e quem afirma que esta seja impossível de acontecer, pois não acredita que esse aluno consiga se adaptar ao cotidiano da escola de ensino regular. Além da descrença de alguns profissionais da educação, a inclusão escolar esbarra em muitas questões, tais como a pouca preparação do professor com relação às deficiências, a falta de material didático direcionado ao aluno incluído na escola regular, as barreiras físicas, o investimento insuficiente em recursos materiais que promovam a acessibilidade e a dificuldade de lidar com a família do aluno, que tem dificuldade ou não aceita a deficiência do filho, e espera que a escola trabalhe sozinha no processo de inclusão. Diante de tantos conflitos, devemos nos aprofundar cada vez mais no conhecimento sobre a inclusão e não retroceder diante dos desafios, e para tanto a formação continuada do profissional da educação é de suma importância para a efetividade educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Formação Continuada. Perspectivas. Desafios.

**Andréia Cristina Cardoso de Sousa é mestre em Ciências Política. É membro do Grupo de pesquisa Dinâmicas Sociais - Centro Universitário Unieuro. Contato: emailandriacristin@gmail.com.*

Introdução

A inclusão social e escolar ainda é um grande desafio a ser conquistado no Brasil, sobretudo, a inclusão escolar, muito discutida em todas as esferas educacionais. Anualmente políticas públicas são traçadas, congressos realizados, cursos de formação continuada e especialização são ofertados aos profissionais que atuam nas escolas. Além dessas iniciativas, campanhas de sensibilização à inclusão da pessoa com deficiência são divulgadas em todos os meios de comunicação.

É notório que muito tem sido feito em relação aos debates e à elaboração de leis que amparam o processo de inclusão, porém pouco tem se efetivado na prática. Ainda falta muito para que o discurso se torne realidade, e o cidadão brasileiro com deficiência seja realmente incluído em todos os espaços públicos. Portanto, ainda há muito a ser feito para que o discurso se torne uma prática social e cidadã.

Quanto maior for o conhecimento sobre a inclusão, mais fácil será (re) conhecer o aluno que necessita ser incluído, saber qual(is) as suas necessidades e suas potencialidades, para junto com os demais pares da escola, elaborar o plano de ação que norteará as atividades desenvolvidas na classe.

Outro ponto relevante para que a educação inclusiva aconteça é aprender a trabalhar de diferentes maneiras sem excluir o aluno portador de necessidade educacional especial – AEE das ações desenvolvidas na escola.

Assim, é importante que o profissional tenha uma visão funcional, que é a apropriação da deficiência, sem desvalorizar a potencialidade do aluno especial, é a principal missão do profissional que atua em classes inclusivas.

Diante de tamanho desafio em que se configura a educação inclusiva, sabe-se que não existe uma receita mágica para se efetivar a inclusão escolar, mas existem alguns passos que podem direcionar a escola. E o principal deles é estudar sobre a inclusão, ou seja a formação continuada deve ser uma prática constante para o profissional envolvido no processo de inclusão, principalmente na educação inclusiva.

Além da busca de conhecimento sobre a inclusão, é importante que toda a sociedade coloque em prática as ações planejadas para efetivar o processo de inclusão, principalmente, nas escolas, nas quais a sistematização do conhecimento acontece, pois de acordo com SILVA (2011).

Não chegamos a saber como se faz. É necessário querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola onde todos tenham um lugar... [...] a formação contínua de professores é, quanto nós, um contributo fundamental para refletir estas questões. (SILVA, 2011, p. 120).

A formação continuada não deve ser uma busca apenas do professor, é preciso que todos os atores envolvidos nesse processo de inclusão saiam da zona de conforto e enfrentem o desafio de incluir alunos com necessidades educacionais especiais sem excluir os demais que estão inseridos na escola de ensino regular. Para tanto, a formação continuada é de extrema importância para que o discurso se torne realidade.

Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: dos marcos político-legais à prática pedagógica na escola pública

A legislação que garante o direito a inclusão escolar não é recente. A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, já determinava a implementação, em todo o país, da educação inclusiva.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 5).

Em 1989 foi criada a Lei nº 7.853 que regulamentou o apoio às pessoas com deficiência e a sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Para reforçar a obrigatoriedade da inclusão, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, estabeleceu, no § 1º do Artigo 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. O artigo 5º do Estatuto reafirma a inclusão, dizendo que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

Pode ser afirmado que a inclusão é discutida mundialmente, sendo impossível falar de educação especial sem citar a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais¹ que enfatizou a necessidade da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca defende que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e ofertando educação para todos”. A Declaração de Salamanca proclamou que

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (BRASIL, 1996).

E continua

(...) Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1996).

Ainda sobre a legislação da educação inclusiva o artigo 12 da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 afirma que

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001).

Outra lei que também ampara o processo de inclusão do aluno portador de necessidade educacional especial é o Decreto nº 7.611 de 2011, que em seu Artigo 5º diz que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

No entanto, apesar da inclusão ser um direito garantido desde 1988, a inclusão escolar não acontecia de fato, pois durante muitos anos o aluno portador de necessidade educacional especial nem ao menos freqüentava a escola, quando muito, era matriculado nos poucos centros de ensino especial, que não conseguiam atender a demanda da sociedade.

Essa situação excludente começou a mudar a partir de 2008, quando o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, em seu artigo 24 determinou a “garantia” de o cidadão brasileiro freqüentar uma escola pública, “tendo direito a cursar o ensino fundamental em classes inclusivas” (BRASIL, 2008).

Sobre o direito da pessoa com deficiência freqüentar a escola pública regular, Ireland e Barreiros (2009) afirmam que

O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade², reafirmado no Fórum Mundial de Educação³ e apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Esse princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra. A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas (IRELAND; BARREIROS, 2009, p. 6).

A educação inclusiva nas escolas públicas do Distrito Federal

Em 05 de novembro de 2003 foi criada a lei distrital de número 3.218, que estabelece no artigo 1º o modelo de educação inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal – DF, desse modo

Entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança. (BRASÍLIA, 2003, parágrafo 1º)

Ainda que a passos lentos a mudança em relação a inclusão dos alunos com necessidades especiais em classes regulares tem apresentado alguns avanços no Distrito Federal. É certo que a inclusão escolar ainda está longe do ideal, mas dados do Censo Escolar/2014 do DF mostram que o ingresso de alunos portadores de deficiência em classes comuns do ensino regular tem aumentado a cada ano. Segundo informado pelo Censo, em 2014, dos 470.324 alunos, 8.643 são alunos portadores de necessidade educacional especial, matriculados nas 651 escolas públicas do Distrito Federal.

Apesar de tantas discussões a respeito da acessibilidade, um dos requisitos necessários para a inclusão da pessoa com deficiência, as escolas que foram construídas no DF após a obrigatoriedade da inclusão escolar, não possuem a arquitetura necessária para a acessibilidade, e as antigas escolas estão longe de ser readaptadas às necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais.

Mesmo reconhecendo os avanços alcançados na inclusão escolar do DF, grande parte das escolas ainda tem difícil acesso urbanístico, arquitetônico e não existem equipamentos de acessibilidade na edificação. Existem barreiras como rampas muito íngremes ou a falta de rampas de acesso, pisos irregulares, escadas no interior da escola, falta de elevadores nas escolas que possuem mais um pavimento, banheiros sem adaptações adequadas, ausência de piso tátil, salas de aula pequenas e mobiliário inadequado.

Diante dessa realidade o que ocorre são adaptações feitas na base do improviso e na boa vontade de gestores que tentam amenizar a situação e minimizar as barreiras que dificultam o aluno portador de necessidade educacional especial de freqüentar uma classe comum nas escolas regulares do Distrito Federal.

O processo de ensino e aprendizagem do aluno portador de necessidade educacional especial, tanto no Distrito Federal como em qualquer outra localidade, depende, principalmente, de investimentos que auxiliem e facilitem o trabalho da escola, sobretudo, o do professor que acolhe o aluno especial e tem o desafio de mediar o seu desenvolvimento intelectual, assegurando sua participação e aprendizagem de acordo com às suas necessidades individuais.

Além da garantia à acessibilidade, a viabilização dos recursos materiais e humanos deve acontecer efetivamente, tendo em vista que sem o apoio necessário a escola não conseguirá garantir o acesso e a permanência do AEE, conseqüentemente a inclusão escolar desse aluno não ocorrerá.

Diante de tantas leis, internacionais, nacionais, municipais e distritais e a realidade constatada nas escolas públicas que asseguram a educação inclusiva, pode-se afirmar que o Estado não está cumprindo seu papel, pois uma vez que é seu dever garantir a inclusão da pessoa com necessidade especial, esse deve oferecer suporte às escolas para que a inclusão aconteça de fato, e não apenas no papel ou no discurso.

A falta de recursos básicos e o descumprimento das leis nos faz questionar qual o preparo que as escolas recebem para que de fato se tornem uma escola inclusiva, e constatar que ainda não pode ser afirmado que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Se é na escola que a educação inclusiva acontece, é relevante que todos os esforços sejam feitos e que as leis elaboradas

sejam aplicadas para que o aluno portador de necessidade educacional especial seja incluído e preparado para a vida social. E, de acordo com SILVA (2011), a escola é

Um espaço privilegiado para essa percepção, pela interação que proporciona, que deve criar ambientes estimulantes e ricos, condições fundamentais para o desenvolvimento adequado de qualquer indivíduo. (SILVA, 2011, p. 119).

Apesar da educação inclusiva já não ser uma novidade na escola pública, tendo em vista que atualmente todas as escolas do Distrito Federal são inclusivas, ainda encontramos professores que não reconhecem o aluno com deficiência, principalmente quando o diagnóstico é de deficiência intelectual, um sujeito capaz de alcançar crescimento e ter afirmação nas atividades propostas na escola regular. Na maioria das vezes esse é apenas integrado ao ambiente escolar, porém não ocorre a inclusão como deveria ser realizada. Suas potencialidades são ignoradas, e ele assume a posição de mero ouvinte.

Esses professores não compreenderam ainda que há possibilidade do aluno especial desenvolver atividades dentro das suas limitações, sejam estas físicas e/ou intelectuais. Portanto, o aluno com necessidade educacional especial não deve ser ignorado e/ou ter suas atividades feitas integralmente pelo professor ou pelo monitor que acompanha alunos que necessitam de auxílio nas atividades funcionais.

Além dessa problemática, ainda é comum ocorrer no cotidiano das escolas atitudes e comentários preconceituosos e que desmerecem o AEE incluído nas classes regulares. Falas como: "Para que vou me esforçar com um aluno que não vai muito longe?"; "Esse aluno vai ser aprovado de qualquer jeito mesmo"; "Não entendo porque esse aluno não está em um centro de ensino especial"; "Esse aluno não aprende nada", ainda são recorrentes no dia a dia da escola pública.

Essa visão equivocada que ainda acompanha alguns profissionais da educação reforça a necessidade da busca pelo conhecimento sobre a inclusão. Assim, todos os envolvidos na educação inclusiva, principalmente os professores, precisam ser orientados a respeito da educação inclusiva, para que não aconteça em sua prática pedagógica, o princípio da "pedagogia da negação, uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos" (VIEIRA, 2011).

Logo, é urgente que os professores busquem capacitações que lhes orientem a visualizar as várias possibilidades de ensino e aprendizagem. É necessário também entender que a inclusão escolar só acontecerá com o trabalho coletivo de todos, e que a educação inclusiva significa ir além da recepção do AEE na escola regular, pois mesmo que esses não apreendam o conhecimento apresentado, eles terão a noção de pertencimento e a turma os reconhecerá como integrantes da classe.

Para atuar bem é necessário conhecer. E, o conhecimento profissional será proporcionado por meio da formação continuada que pode ocorrer tanto em cursos específicos, quanto nos momentos de discussões, debates e no compartilhamento de ideias. Esse conhecimento pode ser proporcionado por meio da formação continuada de professores e de todos envolvidos no processo da inclusão escolar.

Cabe lembrar que a formação continuada para o professor é amparada pelo Decreto nº. 6.571 de 2008 que assegura a "formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado" (art. 3º, §2), bem como a Resolução nº 04 de 2009, que no art. 12º, dispõem sobre a necessidade da formação inicial para habilitar o professor para o exercício da docência, com formação específica para a educação especial.

Ainda citando Vieira (2011), o professor deve ter o olhar mais refinado para entender que é preciso fazer a proposta da atividade de acordo com a condição do aluno, para que ele possa entender e desenvolver seu potencial de aprendizagem, ou seja, o professor precisa condicionar-se ao aluno com essa necessidade, e não o aluno ao professor. Afirmado pelo autor

A superproteção de um professor em relação a um aluno que apresenta deficiência intelectual pode se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, quando o professor propõe freqüentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade.

E prossegue

Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades. Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvida, contrapondo ideias. Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação. É importante considerar que uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno (VIEIRA, 2011).

A *pedagogia da negação* considera que quando o professor não desafia o aluno, deixa de provocar dúvidas, evita desafiá-lo ou quando resolve a tarefa para ele, ele está negando sua potencialidade e desacreditando que o AEE, independente da sua condição física ou mental, é capaz de aprender.

O desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência deve ser objeto de preocupação constante do professor. Sua inteligência deve ser estimulada e educada para que ele possa evoluir, sempre buscando aprimorar seu desenvolvimento intelectual, sem deixar de estimular sua autonomia. Dessa forma, quando o professor percebe a capacidade de o aluno aprender, ele vê além das limitações as ações que fornecem essa aprendizagem.

Para tanto, é necessário a escola entender que "a inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico". (SILVA, 2011, p. 122). E, compreender a totalidade da educação inclusiva é de extrema importância para que a educação inclusiva ocorra efetivamente, tendo em vista que

Ainda que em alguns casos possamos considerar que essa aprendizagem é insuficiente ou mesmo irrelevante, é importante termos em conta que só deste modo estes alunos serão percebidos pelos seus pares como fazendo parte da turma e da escola. (SILVA, 2011. p. 123).

De acordo com Reily (2012), a *ação por mediação* facilita o

processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano da escola, valoriza suas potencialidades e respeita suas diferenças sem os excluírem das ações desenvolvidas nas classes de ensino regular.

Na escola inclusiva, os princípios da aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais como para qualquer outro aluno. Em nenhuma instância, nem na literatura nem na prática pedagógica, vemos educadores de abordagens construtivista, freiriana ou sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação. No entanto, muitas crianças com necessidades especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. (REILY, 2012, p.22).

Diante dos desafios e as dificuldades que envolvem a inclusão escolar, as escolas públicas do Distrito Federal têm como apoio pedagógico, a sala de recursos, que de acordo com os dados da Secretaria de Educação do DF, funciona em 539 das 651 escolas de ensino regular, desde o ensino infantil ao ensino médio⁴.

A sala de recursos funciona na modalidade generalista para atender alunos com transtorno global do desenvolvimento-TGD, deficiência intelectual-DI, Síndrome de Down, deficiências múltiplas-DMU e deficiência física-DF. Há ainda as salas de recursos específicas para atender os alunos com deficiência visual-DV e deficiência auditivo-DA.

Uma das funções do profissional que atua na sala de recursos é promover momentos de estudos e discussões a respeito das deficiências, auxiliar o professor nas adequações curriculares, mediar as ações pedagógicas destinadas ao AEE e auxiliar a família sempre que houver a necessidade de intervenção familiar.

No entanto, a sala de recursos ainda é vista de maneira equivocada. Alguns professores têm a visão que o aluno especial é de responsabilidade exclusiva do profissional que atua na sala de recursos e a família ainda resiste em utilizar-se desse recurso por achar desnecessário ou por julgar ser muito trabalhoso, tendo em vista que o atendimento ao aluno dá-se no turno contrário à sua aula, incorrendo assim, em um trabalho a mais para a família.

Diante de tantas contradições e paradigmas arraigados à educação inclusiva, é impossível fecharmos os olhos a tantas discussões, desafios, incertezas, insegurança, ausência de informações ou informações incorretas, e o pior ao preconceito que ainda ronda a inclusão escolar. Desse modo, é muito importante que todos os esforços sejam direcionados para aprofundar o conhecimento sobre o assunto em questão.

Portanto, nenhuma forma de conhecimento em busca de mais informações que venham a contribuir para quebrar paradigmas e preconceitos deve ser rejeitada, pois a formação continuada ajudará na orientação às famílias dos alunos incluídos nas escolas públicas; na (re)elaboração de leis que façam valer os direitos dessas pessoas, no cumprimento da legislação já existente e, principalmente, ajudará o professor, o autor principal da inclusão escolar, desenvolver um bom trabalho pedagógico.

Considera-se como um grande desafio para a formação continuada repensar e ressignificar a própria concepção de educador na tentativa de eliminar a segregação e a marginalização que ainda permanecem no imaginário sociocultural de muitos

profissionais da educação, tendo em vista que a escola pública precisa avançar na qualidade inclusão escolar do AEE.

Sobre a importância do professor na educação inclusiva, Poker (2004) afirma que

É ele que conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades. (POKER, 2004, p. 10).

A afirmação da autora citada deixa claro que a escola pública inclusiva leva o professor a buscar novas estratégias de ensino e possibilita à família acreditar na capacidade dos seus filhos terem um futuro mais promissor como cidadãos e profissionais.

Considerações finais

Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio à pessoa com deficiência. E as políticas educacionais devem estar voltadas para a eliminação de todas as formas de discriminação, de modo que os alunos possam participar plenamente das ações pedagógicas e sociais da escola, centradas nas diferentes formas de aprender e conviver.

Portanto, a proposta da educação inclusiva implica mudanças estruturais nos sistemas educacionais, ou seja, a adoção de um novo paradigma educacional, fundamentado no processo de construção do conhecimento e no respeito à diferença.

É preciso ter consciência que a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social. Dessa forma, a inclusão escolar do aluno portador de necessidade educacional especial começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

Contudo, os sistemas de ensino devem prover e promover mudanças em sua organização, a partir do projeto político pedagógico da escola de modo que possa oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando todas as barreiras físicas e comunicativas do seu cotidiano escolar.

Precisamos ter a clareza de que a conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola, que pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educacional orientada por concepções otimistas sobre o potencial educativo de todos os alunos, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe então ressaltar que a deficiência faz parte da diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas. Para que tal compreensão aconteça, é necessária uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional, fato que encaminha essa reflexão ao entendimento da importância de articular políticas de inclusão do ANEE com as práticas da formação continuada.

Portanto, independente do apoio recebido do Estado, ou a ausência desse, a escola não pode se negar a fazer o seu papel, que é o de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, sem excluir os demais alunos. ■

Notas

- ¹ A Conferência Mundial de Educação Especial foi realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Teve representação de 88 governos e 25 organizações internacionais.
- ² UNESCO. Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001393/139394por.pdf>>
- ³ UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dacar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001275/127509porb.pdf>>.
- ⁴ Dados retirado da página da Secretaria de Educação do Distrito Federal, disponível em: <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/dados-e-indicadores-educacionais.html>. Acesso em 9 de junho de 2015.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2015.
- _____. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basico-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 10 de junho de 2015.
- _____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 10 de junho de 2015.
- _____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10 de junho 2015.
- _____. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 15 de setembro 2017.
- _____. DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 11 de junho 2015.
- _____. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 15 de setembro 2017.
- BRASÍLIA. LEI Nº 3.218, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2003.
- IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375/4308>. Acesso em 05 de junho de 2015.
- POKER, Rosimar Bertolini. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso, 2004.
- REILY, Lucia. Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação. 4 ed. São Paulo, 2012.
- VIEIRA, Ariovaldo Vieira. Inclusão na Mobilidade Urbana. Disponível em <http://arivieiracet.blogspot.com.br/2011/02/pedagogia-da-negacao.html>. Acesso em 04 de junho de 2015.
- SILVA, Maria Odete Emygdio. Educação Inclusiva- Um novo paradigma de escola. Revista Lusófona, 19, 2011, 119-134.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Jogos *on-line* no Atendimento Educacional Especializado: ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem

 Laércio Ferreria dos Santos*

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo foi analisar quatro jogos *on-line* (Tribalwars, 2024, Xadrez *on-line* - Flyordie e Robox), que são jogados por alunos com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado, visando averiguar se esses games podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente foi apresentada uma reflexão sobre a educação especial e a importância de utilizar a tecnologia no ambiente educacional como recurso pedagógico. Feito isso, é discutida a noção de deficiência intelectual para além do diagnóstico em uma perspectiva vygotskyana. Depois, apresenta-se os resultados da análise desses quatro jogos *on-line*, os quais são de diferentes sites, no modelo jogo de navegador e que não precisam ser baixados para serem jogados. Com base nesta pesquisa exploratória, foi verificado que os quatro games analisados podem ser utilizados como recursos pedagógicos, mesmo não sendo criados para fins educativos.

Palavras-chave: Jogos *on-line*. Educação especial. Ensino/aprendizagem. Deficiência intelectual.

* Laércio Ferreria dos Santos é mestrando em Educação pela Universidade de Brasília - FE/UnB - na linha de pesquisa ETEC - Educação, Tecnologias e Comunicação. Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atua em sala de recursos generalista - no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contato: laercio_ferreira_santos@hotmail.com.

Introdução¹

Um dos principais objetivos da educação especial, consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, artigo 59, é que os sistemas de ensino assegurem, para os alunos com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. Nesse sentido, é importante que as escolas contem com diversas estratégias de intervenções para realizar uma educação verdadeiramente inclusiva, em que os estudantes com deficiência tenham oportunidades de tornarem-se pessoas autônomas e com possibilidades de aprender. Assim sendo, investir em novas estratégias no processo de ensino/aprendizagem é oportunizar, para as pessoas com deficiência intelectual, novas possibilidades de construção de conhecimento. E, uma das maneiras de criar novas estratégias pedagógicas, para utilizar na educação especial, é com o apoio da tecnologia. Autores como Kensky (2012), Moran; Masetto; Behrens (2013) e Raiça (2008) defendem que o uso intencional das tecnologias, em especial do computador, pode movimentar a educação e provocar novas mediações entre a abordagem do professor, o objetivo de aprendizagem e a maneira como o aluno pode aprender.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida de todos, seja no ambiente de trabalho, na vida pessoal e na área educacional. Por esse motivo as pessoas têm de se adaptar a essa nova sociedade, pois, consoante Kensky (2012), a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se aos avanços das tecnologias e apropriar-se criticamente dos novos meios de comunicação.

Nesse viés, a escola tem de abrir-se cada vez mais para o mundo, tentando integrar os mundos real e digital. É importante que as instituições de ensino criem atividades significativas que valorizem as aprendizagens dos alunos em diversos ambientes (tanto na escola como fora dela, em que o discente está estritamente ligado à tecnologia). No que tange à tecnologia como recurso pedagógico para o atendimento educacional especializado, existem vários softwares, ferramentas e aplicativos específicos para se trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Então, pensando nas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como recursos pedagógicos, pesquisadores como Souza (2006), Prensky (2012); Masciano; Souza (2014), Guizzo (2016) e Coutinho; Alves (2016) acreditam que os jogos digitais podem contribuir na aprendizagem dos estudantes desde que se tenha um planejamento, uma intencionalidade e sejam utilizados de forma adequada. Mas, antes de elaborar estratégias com jogos *on-line* para serem utilizadas com alunos com deficiência intelectual, deve-se saber, primeiramente, quem são esses sujeitos.

O aluno com deficiência intelectual - para além do diagnóstico

Partindo da concepção de Vygotsky (1997) em relação à deficiência intelectual na qual a deficiência estimula o organismo e a personalidade a desencadearem processos de compensação, pretende-se, aqui, discutir a respeito da quebra de paradigmas em relação às pessoas com deficiência. Ou seja, basear-se na ideia de que a deficiência intelectual vai além das

questões psicológicas e dos diagnósticos, ultrapassando, assim, a visão limitadora de que a pessoa com deficiência intelectual não consegue aprender e se desenvolver. De acordo com Costa (2006), concordar com Vygotsky é acreditar nas potencialidades desses sujeitos, pois nos faz refletir que, se essas pessoas têm dificuldades, também tem possibilidades de desenvolvimento.

O defeito se converte, assim, no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito, segundo Vygotsky, origina estímulos para a formação da compensação – ou superação (COSTA, 2006, p. 233).

Na atualidade, ainda registram-se muitas instituições de ensino e educadores que consideram os alunos com deficiência intelectual como pessoas incapazes de aprender, desta forma, deixam-no no cantinho da sala realizando atividades simplistas e repetitivas, como as de colorir e de apenas copiar, desacreditando que elas possam aprender de forma significativa.

Para Masciano e Souza (2014), muitas atividades que envolvem os alunos com deficiência intelectual não são bem planejadas e, muitas vezes, são desvinculadas da realidade desses estudantes.

É importante considerar que o ensino para o aluno com deficiência intelectual tem sido trabalhado de forma mecânica, desvinculada do cotidiano dos estudantes e em muitos casos resume-se a práticas conteudistas e desvinculadas da realidade, tornando-se obsoleta e desinteressante (...). (MASCIANO; SOUZA, 2014, p. 3)

É importante salientar que houve avanços significativos em relação ao processo educativo das pessoas com deficiência. Políticas públicas foram, em uma perspectiva inclusiva, criadas para melhor atender os alunos com deficiência intelectual. Um exemplo são as salas de recursos multifuncionais em que os discentes são acompanhados, de maneira individualizada e no contraturno, por um profissional do atendimento educacional especializado.

As salas de recursos multifuncionais são divididas em dois tipos: a generalista e as específicas. A primeira atende os alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), deficiência múltipla (DMU) e com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já as salas específicas são ramificadas em três tipos: sala de Deficiência Auditiva (DA), sala de Deficiência Visual (DV) e sala de Altas habilidades/Superdotação.

Na sala generalista, onde são atendidos os alunos com deficiência intelectual, os professores do Atendimento educacional Especializado - AEE realizam diversas atividades com os educandos, desde simples realização de exercícios complementares ou suplementares até acompanhamento de atividades avaliativas mais complexas. Para realizar um trabalho de qualidade, o professor necessita utilizar inúmeros recursos e estratégias pedagógicas, em articulação com os professores das classes comuns e considerando as habilidades e as necessidades específicas de cada aluno.

Uma das dificuldades dos profissionais da educação é desenvolver atividades diversificadas e contextualizadas, que despertem o interesse e a motivação desses alunos. Tendo em vista essa necessidade de utilizar recursos didáticos diversificados com alunos com deficiência, a tecnologia, por meio dos jogos digitais, pode contribuir significativamente para o processo

de aprendizagem destes discentes, pois, além dos “jogos digitais estarem cada vez mais presentes na vida dos estudantes” (MORAN, 2013), são ferramentas que podem diversificar a aprendizagem, visto que, com os jogos digitais, os docentes podem desenvolver aprendizagem contextualizada, guiada por perguntas, baseada em tarefas, guiada por descobertas e, principalmente, de forma lúdica e interativa.

Explorando alguns jogos virtuais

De maneira exploratória, foram analisados quatro jogos on-line (*Tribalwars*, 2024, Xadrez on-line - *Flyordie* e *Robox*) de diferentes sites, no modelo jogo de navegador, os quais não precisam ser baixados para serem jogados. O critério da escolha desses jogos foi com base nos atendimentos realizados na sala de recursos em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2017. O professor pesquisador explorou os quatro *games* mais jogados pelos alunos, que são atendidos na sala de recursos multifuncional, com o objetivo de verificar se esses jogos poderiam ser utilizados durante os atendimentos na sala de recursos. O objetivo foi a partir dos jogos que os alunos já conheciam e gostavam, tentar torná-los ferramentas pedagógicas, pois o aluno poderia ser estimulado a funcionar como agente ativo na construção de estratégias educacionais com a utilização dos jogos. Ou seja, houve a preocupação em valorizar os jogos que já fazem parte do dia a dia dos estudantes, e não apresentar jogos educativos que, muitas vezes, são cansativos e não são tão divertidos quando os que os estudantes gostam.

Todos os quatro jogos selecionados podem ser jogados, no próprio navegador. É necessário que se tenha instalado no computador um reprodutor de multimídia como o Adobe Flash Player². Nenhum dos jogos selecionados é da categoria dos *games* educacionais, os quais são caracterizados como jogos que devem possuir objetivos pedagógicos específicos. Sendo assim, objetivou-se averiguar como esses jogos podem ser utilizados como recurso pedagógico, mesmo não sendo criados para este fim.

Quadro 1. Jogos on-line selecionados.

Nº	Nome do Jogo	Endereço Eletrônico
1	<i>TribalWars</i>	https://www.tribalwars.com.br/
2	2048	https://gabrielecirulli.github.io/2048/
3	Xadrez On-line	http://www.flyordie.com/jogo/xadrez.htm
4	Robox	https://rachacuca.com.br/raciocinio/robox/

Fonte: Próprio autor.

TribalWars

Nesse jogo, cada jogador é senhor de uma pequena aldeia. O principal objetivo é fazer com que sua aldeia cresça, ganhando poder e glória. Criado em 2003, é um jogo de estratégia baseado na idade média criado pela empresa alemã InnoGames GmbH³. Dentre os quatro jogos averiguados, *Tribalwars* é que apresentou mais recursos em relação às possibilidades de exploração de conteúdo. Por envolver temas relacionados à guerra, ao mercado, à criação de tropas, à busca por recursos (madeira, ferro e argila), ao desenvolvimento

Figura 1. Captura de tela da página de visualização geral da aldeia.



Fonte: <https://br85.tribalwars.com.br/game.php?village=29354&screen=overview>

de uma sociedade, à religião, à cálculos matemáticos etc., pode ser considerado um rico recurso pedagógico, desde que o professor tenha objetivos e um planejamento criterioso ao realizar a atividade.

Araújo (2010), em sua pesquisa – Os *games* e as funções matemáticas – Uma aplicabilidade do *TribalWars* no cotidiano escolar do Ensino Médio – identificou a possibilidade de se usar este *game* como recurso em variadas disciplinas e áreas do conhecimento, mas advertiu que é preciso que o docente saiba definir claramente seus objetivos.

O game pode ser explorado por várias disciplinas, mas é preciso que os educadores saibam extrair atividades a partir da sua riqueza de sons, textos e imagens. Não existe limitação de aprendizagem destinada a determinado nível de ensino, sendo a exploração dos temas executada, a princípio, de maneira interativa, para depois se tornar mais individualizada. Busca-se estabelecer possíveis relações com o conteúdo estudado através de um esforço na aprendizagem. (ARAÚJO, 2010, p. 87).

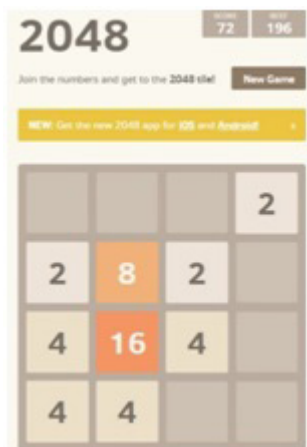
Nesse sentido, mesmo sendo um jogo comercial, sem propósitos educacionais em sua criação, pode ser uma ferramenta para ser utilizada no atendimento educacional especializado, pois os professores, por saberem que alguns discentes já conhecem este *game*, podem inseri-lo ao planejar seus atendimentos na sala de recursos.

Por apresentar uma interface bastante dinâmica, *Tribalwars* pode ser utilizado, por exemplo, com alunos que têm dificuldade na leitura de textos, principalmente da disciplina de história. O professor pode relacionar as imagens do jogo para construir conceitos relacionados à Idade Média durante os séculos V e IX. Ou, na área de matemática, fazer cálculos relacionados à quantidade de recursos (ferro, madeira, argila) disponíveis em sua aldeia. Ou seja, são muitas as possibilidades de utilização do jogo como recurso, vai depender do propósito da atividade e da criatividade do professor.

2048

Esse jogo, criado por Gabriele Cirulli⁴, em 2014, é um quebra cabeça de tabuleiro 4x4 com peças numéricas que se movimentam. O jogador tem de juntar as peças com números iguais com o objetivo de formar o número 2048. É um jogo simples se formos comparar, por exemplo, com *Tribalwars*, mas que tem potencial para ser utilizado como recurso didático. É um *game* que pode ser utilizado na

Figura 2. Captura de tela da página de visualização do jogo 2048.



Fonte: <https://gabrielecirulli.github.io/2048/>

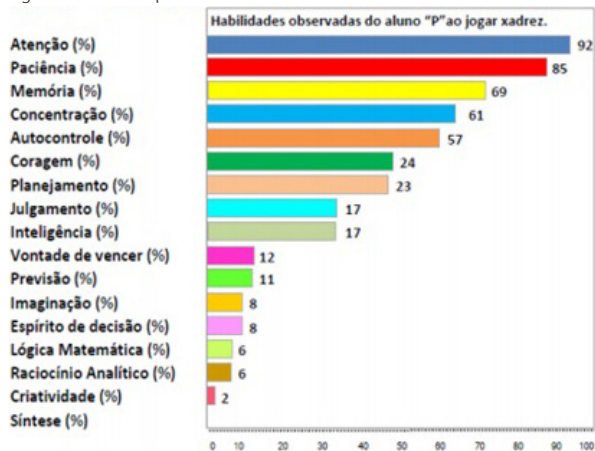
o site Flyordie. Existem vários artigos que afirmam que o xadrez, enquanto ferramenta pedagógica, aumenta a concentração, melhora o aprendizado, aumenta o poder de memorização, favorece a socialização, promove a integração social e melhora o comportamento. Mas pergunta-se:

Figura 3. Captura de tela durante uma partida do jogo Xadrez On-Line.



Fonte: <http://www.flyordie.com/games/on-line/games.html?lang=pt&game=ChessBlitz&rs=1>

Figura 4. Gráfico representando o total de habilidades observadas no aluno "P".



Fonte: Neves (2017).

construção do conceito de números e, principalmente, promover o envolvimento do estudante em relação à operação matemática (adição). O docente também pode elaborar atividades que envolvam a diferenciação de números pares e ímpares e noções de plano cartesiano.

Xadrez on-line

Existem, no ambiente virtual, vários sites e plataformas para jogar xadrez on-line. Mas o que utilizaremos nesta pesquisa é o

em relação às pessoas com deficiência intelectual, quais são os principais benefícios desse jogo em formato digital/on-line?

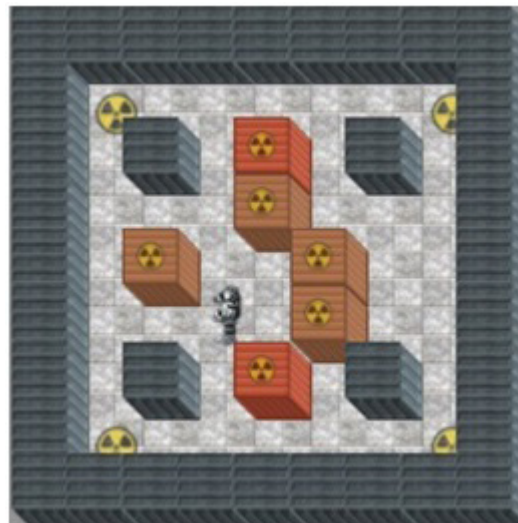
Alguns alunos preferem o jogo em formato on-line porque, além de poderem jogar sozinhos, os sites impossibilitam movimentos irregulares durante a partida e tem a possibilidade de conversação por meio dos chats.

Neves (2017), ao estudar a prática de xadrez no contexto escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, observou 17 habilidades nos estudantes durante o ato de jogar partidas de xadrez.

No gráfico da figura 4, Neves (2017) ao observar a desenvoltura de um aluno com deficiência intelectual (aluno "P") percebe, mesmo de maneira superficial, o quanto a prática do xadrez, no atendimento educacional especializado, pode favorecer ao desenvolvimento de diversas habilidades, especialmente em relação à atenção, à concentração e à memória.

Robox

Figura 5. Captura de tela durante o jogo Robox.



Fonte: <https://rachacuca.com.br/raciocinio/robox/cafe-com-leite/2/>

Robox é um game, no estilo Socoban⁵, em que o jogador deve controlar um robô que toma conta de um armazém. Seu objetivo é empurrar as caixas até os lugares pré-determinados. É um dos variados jogos do site Racha Cuca⁶ em que se trabalha o raciocínio lógico. Este jogo apresenta 60 fases em três diferentes níveis.

É um game que pode, facilmente, ser utilizado com alguns alunos com deficiência intelectual – de variadas faixas etárias –, que precisam de estímulos em relação ao raciocínio lógico, pois o jogador precisa compreender, planejar, executar e retroceder em vários momentos do jogo para poder passar as fases, as quais vão ficando mais complexas a cada etapa.

A importância da mediação e a escolha dos jogos

Para Prensky (2012), a aprendizagem baseada em jogos tem

vários benefícios e, dependendo da criatividade do docente, pode ser utilizados em diversas disciplinas. Esse tipo de aprendizagem é motivadora, divertida e bastante versátil. Mas, para que o professor seja assertivo, tanto na escolha dos jogos, quanto na construção das estratégias, é importante que saiba como vai conduzir o processo de mediação entre o aluno, o jogo e os objetivos curriculares.

Então, antes de definir quais estratégias serão utilizadas, é importante que os educadores conheçam seus alunos, descobrindo quais jogos eles gostam de jogar, o que eles mais gostam de fazer em casa, quais suas principais dificuldades, etc.. Moran (2013) afirma que as mudanças na educação dependem, principalmente, de professores maduros intelectual e emocionalmente, de pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar.

Masetto (2013), ao comentar sobre mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação, afirma que o professor assume uma nova atitude diante da Era da informação. O docente, trabalhando em equipe com os alunos, dá voz aos seus estudantes.

Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagens, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico. (MASETTO, 2013, p. 142)

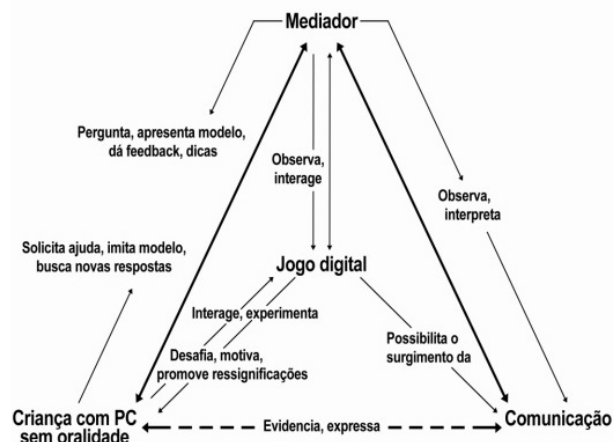
Portanto, ao escolher os jogos digitais - dentre os milhares que existem, comerciais ou educativos - é interessante que o docente faça essa seleção com os alunos, tornando-os sujeitos participativos. E, a partir dessa escolha, desenvolva estratégias de mediação por meio de perguntas, dicas, *feedback* e provocações. Ferreira (2011) em sua dissertação de mestrado "Tecnologia assistiva para crianças com paralisia cerebral sem oralidade: avaliação da comunicação durante atividades com jogos digitais" apresenta, por meio de uma figura (Figura 6), uma interessante representação do processo de mediação utilizando jogos digitais.

Com base na intervenção realizada por Ferreira (2011), pode-se verificar a importância de se planejar, de maneira intencional, as estratégias que devem ser realizadas ao utilizar o jogo digital como recurso pedagógico. Percebendo que é no processo de mediação que o jogo torna-se pedagógico, em que o professor pode, nos momentos em que achar conveniente, fazer perguntas, dar *feedback* e dicas.

Considerações finais

A construção de conhecimentos baseada em jogos digitais está cada vez mais presente no ambiente acadêmico e o novo perfil dos estudantes da chamada "geração 2.0" ou "geração

Figura 6. Representação do processo de intervenção com o jogo digital.



Fonte: Ferreira (2011).

Y" exige novas maneiras de ensinar e aprender. A forma tradicionalista e bancária de transmissão de saberes, criticada por diversos autores, deve ser repensada para que novos métodos de ensino sejam incorporados pela escola. Logo, é plausível pensar em diversificadas estratégias que rompam com este tipo de ensino, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual, os quais precisam, muitas vezes, de atividades diferenciadas que os motivem. Nesse sentido, os jogos digitais (ou *games*) podem ser uma tecnologia promissora para situações de aprendizagem, desde que os professores estejam preparados para aprender com seus alunos e, a partir desses momentos colaborativos, construam estratégias de intervenções pedagógicas.

Os quatro jogos apresentados neste artigo (*Tribalwars*, 2048, Xadrez on-line do portal *Flyordie* e *Robox*) são exemplos de que os milhares de jogos on-line disponíveis no ambiente virtual podem, dependendo da criatividade, da motivação, da vontade de aprender e do olhar crítico do educador, se tornarem recursos pedagógicos para serem utilizados nas salas de recursos com alunos com dificuldade de aprendizagem, ou até mesmo com alunos que não têm dificuldades, pois esses *games*, de maneira geral, podem contribuir para a aprendizagem.

Portanto, é interessante que os professores busquem aprender com seus alunos, conhecendo e jogando os diversos jogos que os discentes gostam, pois, além da aprendizagem tornar-se mais dinâmica, diversificada e lúdica, haverá uma aproximação entre o universo escolar e o mundo dos estudantes.

Por fim, com base neste estudo exploratório pode-se desenvolver uma pesquisa com maior profundidade, aplicando, por meio de um estudo de caso, por exemplo, determinado (s) jogo (s) com alunos com deficiência intelectual em uma sala de recursos, pois, desta forma, o pesquisador poderá perceber, de maneira mais detalhada, as reais contribuições dos jogos *on-line* enquanto recursos pedagógicos.

Notas

- 1 Trabalho realizado durante a disciplina Pesquisa em Tecnologias na Educação do curso de Mestrado em Educação da UnB, sob orientação dos professores Dra. Amaralina Miranda de Souza e Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.
- 2 Adobe Flash Player é um reprodutor de multimídia e aplicações. É muito utilizado para execução de jogos em tempo real.
- 3 InnoGames é uma das principais desenvolvedoras e publicadoras de jogos on-line. Atualmente, mais de 350 pessoas de 30 países trabalham na sede da empresa em Hamburgo.

- ⁴ Produtor designer e desenvolvedor que vive em Amsterdã, Holanda.
- ⁵ É um tipo de jogo de transporte e movimentação de cubos ou engradados em um armazém.
- ⁶ É um portal de entretenimento que contém diversos jogos para diversas idades.

Referências bibliográficas

- ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa. Os desafios e as possibilidades de uma prática baseada em evidências com jogos digitais não cenários educativos. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa, J. **Jogos digitais para aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ARAÚJO, Fábio Ferreira Nunes de. **The games and math functions**: applicability of the Tribal Wars in the school routine of the high school. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 1º out. 2013.
- COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites**: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. psicopedag. [On-line]. 2006, vol.23, n.72, pp. 232-240.
- FERREIRA, M.I.J. **Tecnologia assistiva para crianças com paralisia cerebral sem oralidade**: Avaliação de comunicação durante atividades com jogos digitais. Dissertação de mestrado. Salvador: Programa de Pós-graduação em Modelagem Computacional e Tecnologia Industrial, Faculdade de Tecnologia Senai/Cimatec. 2011.
- GUIZZO, Camila, S. P. Como planejar e avaliar intervenções com jogos digitais na educação especial? In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa, J. **Jogos digitais para aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed., rev. e atual. Campinas: Papirus, 2012. 141 p. (Coleção papirus educação).
- MASCIANO, C. F. R.; SOUZA, A. M.O uso de softwares educativos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. In: **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires, 2014.
- MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed., rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013. 171 p. (Coleção papirus educação).
- NEVES, Eurípedes Rodrigues das. **A prática do xadrez no contexto escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 174 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.
- RAIÇA, Darcy (Org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.
- SOUZA, Amaralina Miranda de. **La informática educativa como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con deficiencia mental**: concepción, desarrollo y aplicación del software "Hércules y Jiló". Tese de Doutorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2006.
- VIYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

Referências on-line

- ADOBE FLASH PLYER**. Disponível em: <<https://get.adobe.com/br/flashplayer/otherversions/>>. Acesso em 01.11/2017.
- CIRULLI, G. 2048**. 2014. Disponível em: <<https://gabrielecirulli.github.io/2048/>>. Acesso em 29.10/2017.
- RACHA CUCA**. Disponível em: <<https://rachacuca.com.br/raciocinio/robox/cafe-com-leite/2/>>. Acesso em 25.10.2017
- TRIBALWARS**. Disponível em: <<https://br85.tribalwars.com.br/game.php?village=29354&screen=overview>>. Acesso em 29.10.2017
- XADREZ ON LINE**. Disponível em: <<http://www.flyordie.com/games/on-line/games.html?lang=pt&game=ChessBlitz&rs=1>>. Acesso em 27.10.2017.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Pré-Sorobã: desenvolvimento das competências matemáticas básicas do aluno adulto com deficiência visual

 Ieda Maria da Silva Morais*

Resumo: Este artigo é um segmento da dissertação de mestrado defendida na Universidade de Brasília– UnB Sorobã¹: suas implicações e possibilidades na construção do número e no processo operatório do aluno com deficiência visual (MORAIS, 2008). O Pré-Sorobã, conjunto de subsídios teórico-práticos, compreende a construção do conceito de número, que é abstrato, por meio do concreto, podendo fazer uso de diversos recursos didáticos auxiliares. Objetivou-se trazer reflexões acerca da aquisição de habilidades e competências de conceitos matemáticos para o manuseio do sorobã. Para este estudo qualitativo baseado na pesquisa participante elegeram-se três alunos adultos com deficiência visual da Reabilitação/EJA de um estabelecimento de Ensino Especial do Distrito Federal, acometidos de baixa visão, cegueira congênita e adventícia. Um aluno se encontrava no processo de Transferência Braille e dois na alfabetização. Os extratos foram coletados e agrupados em categorias. Buscou-se um novo significado nos papéis do professor e do aluno dentro da Educação Matemática. Concluiu-se a importância do atendimento personalizado para a identificação de lacunas conceituais matemáticas e que o Pré-Sorobã pode ser retomado sempre que necessário.

Palavras-chave: Sorobã. Pré-Sorobã. Deficiência Visual. Educação Matemática. Construção de Conceito. Mediação.

* Ieda Maria da Silva Morais é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2008). Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: dinhammorais@gmail.com.

O Sorobã

Com frequência recorreremos aos recursos didáticos para motivar ou mesmo possibilitar a formação de conceitos, pois o concreto constitui-se em um meio para viabilizar um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Principalmente em relação aos alunos com deficiência visual.

Pode-se conceituar Deficiência Visual pela terminologia a ser empregada pela comunidade oftalmológica como:

Quando a diminuição da visão é caracterizada por perda de função visual (como a acuidade visual, campo visual etc.) por alterações orgânicas. Muitas dessas funções visuais podem ser mensuradas quantitativamente. (SAMPAIO, et.al., 2010, p. 7).

E, complementarmente:

Cegueira: empregada para perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de forma predominante, dos recursos de substituição da visão.

Baixa Visão: empregada para níveis menores da perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de forma significativa, por recursos para melhor resolução visual (SAMPAIO, et.al., 2010, p. 7).

A cegueira, por sua vez, divide-se em duas categorias: congênita – a que ocorre nos primeiros anos de vida – e adquirida (terminologia encontrada em algumas bibliografias) – decorrente da perda da visão de forma inesperada ou súbita, normalmente devido a causas orgânicas ou acidentais, ocorridas na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil (BRASIL, 2010).

Estes estudantes necessitam de recursos específicos que viabilizem o seu aprendizado. É o caso do sorobã, um dos materiais básicos que compõem o seu processo educativo, tendo, inclusive, caráter lúdico e inclusivo.

O sorobã é um instrumento milenar de origem chinesa – suanpan, 算盤 em que os japoneses o adaptaram dentro de sua cultura com a finalidade de realização de cálculos com agilidade, rapidez e precisão. Após a Segunda Guerra Mundial, a disposição de suas contas foi modificada e passou a ser divulgado na nova estruturação.

No Brasil, em 1949, dois brasileiros com deficiência visual – Joaquim Lima de Moraes e José Valesin – o adaptaram para que as pessoas com esta deficiência pudessem fazer uso deste instrumento. Desta vez a modificação realizada se deu pela inserção de marcações na régua ou barra horizontal para referência do operador e na colocação de uma borracha ao fundo, para que as contas não deslizassem com facilidade e permitindo assim que o estudante com deficiência visual o manuseasse com segurança, sem que se desconfigurasse o numeral registrado.

Seu formato é de uma moldura retangular com as contas dispostas geralmente em vinte e um ou vinte e sete eixos ou hastes, separadas em partes superior e inferior por uma barra ou régua na horizontal. A parte superior, menor espaço, contém uma conta em cada eixo correspondendo ao valor cinco e, na parte inferior, há quatro contas em cada haste, cada qual correspondendo ao valor um. Totalizam assim cinco contas em cada haste, correspondendo ao valor nove.

A barra ou régua disposta por toda extensão na horizontal

tem a função de fazer com que operador se oriente e encontre os numerais registrados, pois todas as contas que estiverem encostadas a esta barra representa um algarismo de acordo com a ordem valorativa. Caso não haja, considera-se zero. Assim, apesar de sua estrutura, o sorobã representa o sistema de numeração na base decimal (figura 1).

Figura 1. Sorobã Moraes (fabricado pela Fundação Dorina Nowill)



Fonte: Foto ilustrativa da autora

Há uma grande diversidade de materiais passíveis de serem utilizados durante o processo de construção do conceito do sistema de numeração decimal – SND. Pode-se encontrar, no meio físico, os recursos didáticos segundo as suas características: naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais (CERQUEIRA e FERREIRA, 1996). Muniz (2001) classifica os recursos didáticos de acordo com suas formas de concepção, como os estruturados simbólicos, que:

Além de serem constituídos a partir de regras matemáticas que não são concretamente reveladas na estrutura física do material, realizar atividade de matemática nesses materiais como no ábaco ou soroban, implica em que a criança já possua uma abstração do conhecimento matemático. Portanto, é o aluno quem age sobre o material e empresta o conhecimento matemático ao material, conhecimento previamente adquirido (MUNIZ, 2001, p. 68-70).

Muniz (2001) considera que o uso destes materiais necessita de uma organização, pois necessita corresponder ao desenvolvimento matemático do aluno. Para tanto propõe um escalonamento de materiais nas atividades. Assim, as calculadoras mecânicas (ábacos e sorobã), neste processo de ensino-aprendizagem, são:

(...) um instrumento simbólico, ou seja, apesar de sua estrutura física concreta, os números tomam sentido a partir da estrutura simbólica calçada no valor posicional. Agir sobre tal calculadora mecânica implica, antes de mais nada, já possuir competências que mobilizam conhecimentos ligados à estrutura do número. Assim sendo fica difícil conceber a utilização de tais instrumentos antes da aquisição de certas competências numéricas pelos alunos (MUNIZ, 2001, p. 72).

O Pré-Sorobã

Em 2001, ocorreu o I Encontro de Professores de Sorobã, promovido pela Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDEV, decorrente do seu compromisso firmado com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC, na cidade de Campo Grande – MS. Este encontro promoveu o intercâmbio entre professores de todo o Brasil, como objetivo de fomentar pesquisas, estudos e debates sobre os diferentes procedimentos metodológicos, técnicas e

práticas do Sorobã.

Com o fim do Encontro, chegou-se a um consenso sobre a necessidade de um conhecimento prévio de numeralização, da autonomia na educação e da importância da aquisição e construção do conceito de número pelo aluno. Esses conhecimentos denominaram-se de Pré-Sorobã. Também formou-se uma Comissão Nacional de Estudos e Pesquisas sobre o Sorobã, a qual deveriam buscar, a princípio, a unificação da metodologia de utilização e ensino deste instrumento e desenvolver a estruturação do Pré-Sorobã (MORAIS, 2008).

Em 2006, esta Comissão, com o apoio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC, elaborou o livro *Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban*, no qual é relatado que:

Ao longo da história o ensino do soroban tem se revelado abstrato e dissociado da vida das pessoas cegas, tanto quanto é a própria Matemática numa versão tradicional que ainda é tão predominante em nossas escolas. (...)

O Pré-Soroban, conjunto de subsídios teórico-práticos, deriva das novas tendências metodológicas que repensam o ensino da Matemática (...) (BRASIL, 2006, p. 29-30).

O Pré-Sorobã compreende então a construção do conceito de número, que é abstrato, por meio do concreto, podendo para tanto fazer uso de diversos recursos didáticos auxiliares, como jogos, material dourado, *softwares*, dentre outros. Assim o objetivo é trazer uma reflexão sobre a aquisição de habilidades e competências de conceitos matemáticos necessários para o manuseio do Sorobã, focando no processo cognitivo do aluno.

O uso de jogo, por exemplo, é favorável ao processo de ensino-aprendizagem por seu caráter lúdico-motivador, desde que se tenham objetivos aliados aos conceitos matemáticos que estejam sendo desenvolvidos. Muniz (2001) relata que a garantia da aprendizagem matemática no brincar, aplicável a todas as idades, está ligada a participação das regras matemáticas nas regras do brincar.

No Pré-Sorobã são desenvolvidas atividades voltadas para alfabetização matemática, em que ocorrem a formação e o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Abrange a construção dos números naturais e o processo operatório das quatro operações fundamentais, perpassando ainda por todos os conteúdos a serem abordados no Sorobã (MORAIS, 2008).

Assim, o Pré-Sorobã ocorrerá a todo o momento em que for iniciar um novo conhecimento matemático, pois, por mais que o aluno já possua um nível de conhecimento, as lacunas devem ser preenchidas no desenvolvimento de suas habilidades. Portanto o processo de aprendizagem não deve visar e valorizar somente a técnica, mas também a construção do conhecimento do aluno (MORAIS, 2008).

Da pesquisa

Este artigo é um segmento dos resultados da dissertação de mestrado na Universidade de Brasília – UnB *Sorobã: suas implicações e possibilidades na construção do número e no processo operatório do aluno com deficiência visual* (MORAIS, 2008).

A coleta de dados foi realizada durante os meses de março a agosto de 2007 em um centro especializado para estudantes com deficiência visual da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para esta pesquisa foram eleitos três estudantes adultos do Programa de Reabilitação/ Educação de Jovens e Adultos - EJA com deficiência visual, acometidos de baixa visão (Mateus), cegueira congênita (Tiago) e cegueira advéncia (Lucas).

Tiago e Mateus encontravam-se em processo de alfabetização e Lucas, no processo de Transferência Braille, pois o mesmo já havia estudado até a antiga terceira série do Ensino Fundamental antes de advir sua cegueira. Para preservar as identidades dos estudantes os nomes foram trocados.

Este estudo qualitativo baseou-se na pesquisa participante, o que contribuiu para a valorização das interações das ações e, também, segundo Demo (2004, p.51) porque “busca confluir dois intentos: conhecer e intervir alternativamente, com a intenção de contribuir para a comunidade de sua própria história, tanto individual e coletiva, para que estes possam pensar na sua condição e intervenção alternativa”.

Os extratos foram coletados e agrupados em categorias. Buscou-se conhecimentos na Educação Matemática que visassem um novo significado aos papéis do professor e do estudante, valorizando o último como construtor de seu conhecimento. Para melhor entendimento sobre a Educação Matemática, neste processo tão complexo que envolve o ensino da matemática, faz-se necessário explicitar as suas concepções, que segundo Pais (2007, p. 10) a define:

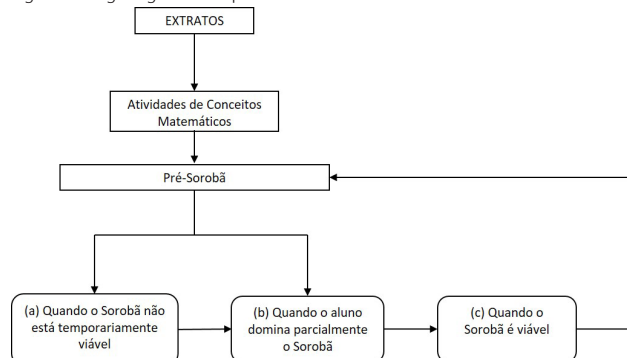
A *educação matemática* é uma grande área de pesquisa educacional, cujo objeto de estudo é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e aprendizagem da matemática, nos diversos níveis da escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática. Além dessa definição ampla, a expressão *educação matemática* pode ser ainda entendida no plano da prática pedagógica conduzida pelos desafios do cotidiano escolar.

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa: observação participante, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, filmadora, gravador e fotografias.

Das Categorias

Os extratos obtidos na pesquisa com os três alunos foram separados nas seguintes categorias (Figura 2):

Figura 2. Organograma adaptado



Fonte: Morais (2008, p. 72)

a. Quando o Sorobã não está temporariamente viável:

As observações feitas durante a atividade de jogo de dominó se estabeleceram habilidades e competências cognitivas eminentes a conceitos matemáticos como, por exemplo, o de número: comparação, contagem, quantidade. Foi aproveitado, durante a interação, o resíduo visual de Mateus, a linguagem verbal e a leitura tátil, além de estabelecer uma orientação tátil quando o aluno colocou as mãos sobre as da professora-pesquisadora para aprender a misturar as pedras.

Neste primeiro atendimento, foi observado o nível de compreensão do aluno sobre o conceito de número. O aluno Mateus apenas recitava a sequência numérica, mas não estabelecia relações com a quantidade, com o nome do número e também com a percepção da organização espacial das bolinhas representadas nas pedras de dominó como um critério para comparação de igualdade das quantidades. Cabe ressaltar que esse momento não tem correspondência biunívoca.

Mateus fez relações de quantidades com nomeações, mas ainda contava unitariamente, como expressou na frase “Mal eu sei contar até dez”. Pode-se observar que a relação entre quantidade, linguagem e pensamento não é tão simples como pode parecer. Segundo Piaget (apud KAMII, 1990), é errôneo pensar que os aprendizes devam ser ensinados a conservar o número, relacionando apenas quantidade e o numeral. Assim, devemos levar em consideração que a conservação não é atingida imediatamente.

A ação mais importante a ser realizada então é a da construção desta relação, porque por meio de suas ações reflexivas é que os alunos fazem comparação, estabelecem e levantam hipóteses, como também constatou, em suas pesquisas, Kamii (1990). O extrato abaixo evidencia isto:

Atendimento do dia 26/03/2007, com Mateus. (...)

P – Por quê? Explica pra mim? Por que você achou que ela vai pertencer à família do seis?

Mateus - Porque são quatro de um lado e quatro do outro são cinco... Né?

P – É? Quatro de um lado e quatro do outro vai dar cinco?... Vamos fazer com os dedos. Mostra pra mim quatro dedos.

Neste momento, Mateus expõe a palma da mão direita aberta virada para frente da professora-pesquisadora.

P – Agora mostra pra mim outros quatro dedos.

Neste momento, Mateus expõe a palma da mão esquerda aberta virada para cima da mesma forma como fez com a direita.

P – Conta pra mim quanto é que dão esses quatro dedos com mais quatro dedos. Neste momento, Mateus ficou parado por um instante e depois inclinou a mão e respondeu:

P – Seis.

O fato de Mateus não conseguir contar com os dedos chamou a atenção. Por ser um aluno adulto com baixa visão, mas possuidor de um bom resíduo visual deveria possuir uma melhor interação social que um aluno cego.

Sobre este aspecto, acredita-se que a prática de contar nos dedos deve ser estimulada durante a realização do fazer pedagógico, pois este processo é a maneira mais antiga de contar e serve de base para a construção do número. Isto além de ser a estruturação do número de base cinco, do sistema decimal, *vintesimal*², duodecimal, sexagesimal (IFRAH, 2004).

O extrato a seguir mostra a importância do conhecimento do corpo e seu uso como recurso auxiliar à contagem:

Atendimento do dia 30/3/2007, com Mateus. (...) Ao terminar uma atividade de contagem, o aluno, desvinculado da atividade, comenta:

Mateus – Nos dedos dos pés tem dez também.

P – Ah! É!! Ia te perguntar sobre isso... O que você fez ontem em casa?

Meio sem jeito respondeu:

Mateus – Eu contei primeiro um e contei cinco de um pé e cinco do outro.

P – Ah! Fiquei muito feliz! Você contou na hora que chegou em casa ou foi em que hora?

Mateus – Foi na hora de tomar banho... Tomando.

P – Você já tinha contado os dedos do pé antes ou não?

Mateus – Não.

Os conhecimentos de número de Mateus advindos de várias situações cotidianas, como por exemplo, idade, data de nascimento, números de seu endereço, entre outros, não podem ser desvalorizados e nem mesmo superestimados. Ausubel (apud MOREIRA, 2004, p. 153), em seus estudos enfatiza a aprendizagem significativa pautada na ancoragem, isto é, o conceito *subsunção*, onde os conhecimentos adquiridos anteriormente ajudam na aquisição de novas informações.

É inegável a importância da aquisição de conhecimento através de experiências. Porém, Bertoni (2002, p. 23) afirma que “esse conhecimento se dá, inicialmente de modo globalizado e superficial, com lacunas de compreensão”. Pôde-se observar que os primeiros contatos com o aluno foram imprescindíveis para perceber tais lacunas.

O processo da construção do número deve respeitar a individualidade do aluno, sendo gradativo. Este aprendizado não acontece apenas com “memorização até mesmo porque este método não garante apreensão dos números com compreensão” (BERTONI, 2002, p. 23). A construção do número é que possibilitará o entendimento do processo das operações.

b. Quando o aluno domina parcialmente o Sorobã:

É quando os alunos dominam parcialmente o SND, porém ainda há a necessidade de se apoiarem em outros recursos auxiliares além do sorobã durante o processo cognitivo e operatório. Portanto, ainda se encontram no Pré-Sorobã.

O erro, nesta fase da pesquisa, foi utilizado como fator verificador do domínio do sorobã por trazer resultados muito mais significativos do que propriamente o acerto (CARRAHER, 1989) para a identificação de lacunas conceituais matemáticas.

Por compreender diferentes especificidades de cada aluno na manipulação do Sorobã, segue os seguintes exemplos:

b1. Estratégia para simplificação:

Lucas registrou mecanicamente o número solicitado sem apresentar a compreensão de sua construção. O motivo disso pode ser seu conhecimento matemático ter sido adquirido por métodos tradicionais, mediante a utilização de técnicas de repetição e adstramento que eliminam ou simplificam de tal forma o raciocínio existente durante o processo de desenvolvimento que passam apenas conceitos prontos e acabados (VIGOTSKI, 2001).

P – São dez unidades, mas para ele formar dez unidades nós passamos por onde?

Lucas – Pelo um e o zero.

Aqui, pode-se evidenciar a fragmentação acarretada pelo processo sintetizador na ação da formação do conceito de número durante o ensino-aprendizagem dele. Muitos professores dão por finalizada a numeralização do aluno se este fizer uso das relações entre quantidade juntamente com o signo gráfico e a palavra, mesmo faltando a ordem e inclusão hierárquica.

Para construir a noção do número é necessário ter habilidades em quantificação que estão implícitas nesses dois fatores: ordem e inclusão hierárquica, que estão envolvidos pela organização dessas relações nos processos mentais por abstração reflexiva (PIAGET apud KAMII, 1990). As noções mentais, de acordo com Brasil (2014, p.13), “são estruturas lógicas que devem ser trabalhadas e são determinantes na construção do número”.

Ifrah, (2004, p. 45) afirma que, para se chegar a um resultado de uma enumeração, independente por qual termo começa-se a contar, o processo é sempre o mesmo, devido “ser inteiramente dependente da ordem de “numeração” de seus elementos”. Estas ações dependem de fatores psicológicos tais como: ter capacidade de realizar atribuições de localização a cada elemento identificado, bem como incluir na unidade tratada todas as outras que a precederam e representar pelo pensamento essa sucessão simultaneamente.

Sobre os aspectos psicológicos, Piaget (apud KAMII, 1990, p. 19) afirma que o número é a relação estabelecida, isto é, elaborada “através da abstração reflexiva em que envolvem a ordem e a inclusão hierárquica”.

Apesar de já possuir conhecimento prévio de número no SND, ficou evidente com o manuseio do sorobã lacunas de Lucas quanto a ordem e inclusão hierárquica para a realização de agrupamento, reagrupamento e desagrupamento dos números naturais. Para tanto necessitou se apoiar em outro recurso didático-pedagógico – material dourado, para desenvolver este raciocínio.

A atividade desenvolvida para formar os numerais subseqüentes aos 9, 99, 999, 9.999, em que os conceitos de agrupamento e reagrupamento estão presentes, foi significativa. Para efetuar estes cálculos, o Sorobã obriga ir à busca da ordem imediatamente superior.

Assim, ao realizar o processo de transferência de como Lucas entendia o número – registro de representação gráfica na forma visual da época em que enxergava para o registro no Sorobã, pôde-se realizar uma transposição didática, como define Chevallard (apud Pais, 2007, p. 19).

Fica evidente a importância da construção realizada pelo aluno, nos momentos de intervenção pedagógica, onde observa-se as relações construídas pelo aluno demonstrando seu conhecimento lógico-matemático ao fazer relações.

b2. Quando o aluno fica entre o acerto e o erro:

Este outro exemplo é de quando o aluno fica entre o erro e o acerto e, ao buscar operacionalizar com procedimentos diferentes e não concluir o seu novo pensar, necessita de mediação.

Ocorreu quando Tiago, ao resolver uma situação-problema, fez cálculo mental e conseguiu dar um resultado aproximado, o que instigou à professora-pesquisadora compreender o seu processo de raciocínio. Assim, estabeleceu-se uma conversa para poder entender o raciocínio realizado pelo aluno.

Atendimento do dia 6/8/2007, com Tiago.(...)

P – Carlos conseguiu colocar 315 e Roberto 98. Quem colocou mais?

Tiago – Carlos.

P – Então, foi ele que conseguiu colocar o maior número de fichas possíveis?

Tiago – Hum. Hum.

P – Agora, eu queria saber quantas fichas Carlos tem a mais que Roberto?

Neste momento, Tiago parou com os dedos: polegar e indicador, sobre as contas registradas na 1ª classe.

Tiago – Se ele colocou 315, ele tem 315.

P – Quanto?

Tiago – 15.

P – 15 fichas a mais, só? Se... É... 315.

Tiago – Ele tem 115 a mais.

Neste momento, Tiago respondeu, mas não mexeu no Sorobã, realizou um cálculo mental.

P – Como é que você está chegando a esse cálculo?

Tiago – Ah! Eu tô é chutando (risos).

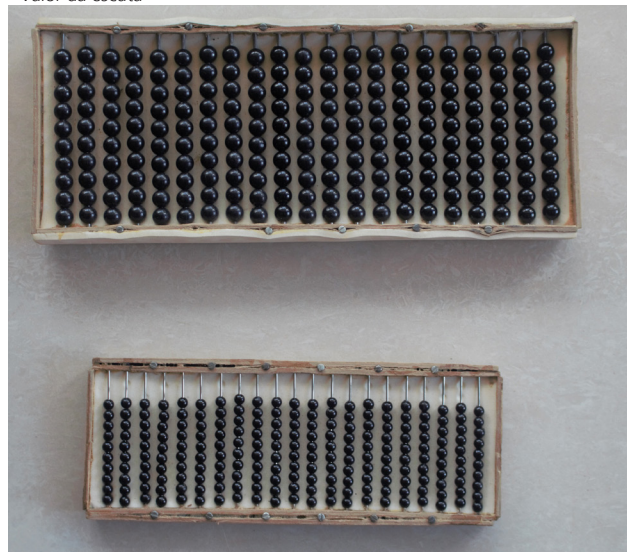
P – Você está chutando, mas você está processando um cálculo, não tá?

Neste momento, Tiago confirma movimentando a cabeça.

P – Como é que você... Você está aproximando?... Fazendo por aproximação?

No primeiro momento da intervenção realizada com Tiago, pode-se observar que o Sorobã adaptado com dez contas – instrumento construído com base na sugestão deste aluno e com participação dos outros dois alunos participantes desta pesquisa – serviu de apoio para que ele pudesse perceber quem havia colocado o maior número de fichas (figura 3).

Figura 3. Sorobãs adaptados com dez contas. Ábaco construído com o aluno - Valor da escuta



Fonte: Foto ilustrativa da autora

Após realizar um cálculo mental, Tiago realizou algumas tentativas de responder o problema. Não conseguiu entender o percurso, então mudou-se os elementos do problema como estratégia para facilitar seu raciocínio. Percebeu-se que o aluno utilizou o Sorobã adaptado com dez contas para auxiliá-lo a calcular, porém observou-se que o utilizou como apoio ao deslizar o dedo sobre as contas, mas não as movimentou, aproximando-se assim do resultado.

P – Tem 215 a mais. Como é que você fez isso?

Tiago – Ah!

P – Você pegou e fez o quê? Você lembra o que você falou na última aula. É isso que eu quero trabalhar com você, pra poder trabalhar no Sorobã e é justamente isso aí que tá... Você está falando que são 215, e você, está perdendo dinheiro... Você gosta de perder dinheiro?

Tiago – Mas, perdendo dinheiro por quê?

P – Veja bem! O que você fez aí para dar 215? Primeira coisa o que você fez?

Tiago – Se ele tem 100.

P – Ah! Então, você pegou arredondou o 98 para 100, não foi?

Neste momento, Tiago confirmou movimentando a cabeça.

P – 98 para 100 precisa de quantos para chegar no 100?

Neste momento, Tiago dá uma paradinha, percebeu que balbuciou algo, pois mexeu o lábio. Compreendeu como contagem recitativa.

Tiago – Preciso de dois.

P – De dois, não é isso? Se você colocou dois, não acrescentou dois?

Neste momento, Tiago confirmou mexendo com a cabeça.

Pode-se observar que Tiago ainda desenvolve este processo mental. Foi quando ele demonstrou que não sabia como utilizar as duas unidades que sobraram.

P – O que você vai fazer com esses dois, depois?

Tiago – Mas, eu coloquei dois.

P – Você colocou dois, mas, você colocou o 2 aonde?

Tiago – No 100.

Depois, passamos para o material dourado para que Tiago pudesse concretizar o seu raciocínio. Então, a professora-pesquisadora sugeriu para que demonstrasse sua forma de resolver o problema. O aluno demonstrou outro tipo de raciocínio, pois não levou as dezenas desagrupadas para a ordem das dezenas e nem também as dez unidades para a ordem das unidades.

P – Quantas dezenas você tem? O que você colocou aqui? Eu não entendi.

Tiago – Ah! Eu tirei um. Eu separei um. Pra ficar 90 (estava considerando as nove dezenas de sua mão).

P – Hum! E dá para tirar 8 de lá agora?

Tiago – Não. Tem que trocar 10 por 1 (rindo). (Momento em que o aluno assimilou e lembrou-se do processo).

Neste momento, Tiago entregou uma barra que retirou da ordem das dezenas. Ao receber as dez unidades, Tiago as conta. Depois, percebeu que ficou indeciso ao movimentar a mão.

P – E então e essas aí?... Você tirou o que daí?... Você já tirou oito?

Neste momento, Tiago conta oito unidades e segura duas.

P – E essas duas na sua mão, o que você vai fazer? Você vai pôr onde?

Neste momento, Tiago colocou na ordem das unidades.

Pode-se observar a compreensão matemática desenvolvida por Tiago durante esta situação-problema. Ressalta-se que essa compreensão ocorreu fora do Sorobã. Ele evidenciou que ainda está em construção ao não se atentar para a quantia utilizada ao arredondar, pois esta lhe faria falta.

Tiago – Se eu tirasse os dois, ia ficar só 215?

P – Isso. Você estaria perdendo quantos reais?

Tiago – Dois reais.

Ao passarmos para o Sorobã adaptado com dez contas, Tiago fez o processo mental que ele havia realizado anteriormente.

Neste momento, Tiago remove uma conta da ordem das centenas.

Tiago – 215.

P – Só?

Neste momento, Tiago coloca duas contas na ordem das unidades.

Tiago – 217.

Ao mudar os elementos da situação-problema na busca de despertar o interesse do aluno, fez-se uso do que Brousseau (2008) ressalta, que podem aparecer situações imprevistas e estas advêm das convicções próprias que cada indivíduo possui. E que, quando postas à frente de um desafio, desestabiliza-se, criando um cenário para novos conhecimentos:

Porém, quando o professor fracassa ou encontra dificuldades, cada parte tende a se comportar como se ambos estivessem unidos por um contrato que acabasse de ser quebrado. Cada um supõe compromissos por parte do outro – um de explicar, o outro, de entender – e os dois tentam encontrar as cláusulas e as sanções de quebra.

Supondo que pudesse existir um contrato sobre a natureza dos conhecimentos a serem adquiridos, ele estaria fadado a ser quebrado, porque os conhecimentos adquiridos substituem ou destroem os conhecimentos anteriores. A aquisição é, amiúde, uma quebra, uma ruptura das próprias convicções (BROUSSEAU, 2008, p.76).

Acerca ainda dessa quebra de convicções, Pais (2007, p. 81), em seus estudos, busca na teoria de Brousseau (1986) e identifica essa quebra, como que acontece uma “ruptura do contrato didático”, e enfatiza que “são situações vulneráveis da atividade pedagógica escolar no qual o processo de ensino e aprendizagem pode ser obstruído.”

No momento em que Tiago fala que está “chutando” os resultados, ele demonstra o desinteresse e falta de envolvimento na solução do problema. Nesta ação, já se constata uma quebra, que segundo Pais (2007, p. 81) identifica como uma “ruptura do contrato”, em que sintetiza:

Nessa situação, ocorre uma ruptura do contrato, pois mesmo que não haja uma regra explícita e formal prevendo o envolvimento do aluno nas atividades didáticas, o que se espera é que isso aconteça dentro dos limites pertinentes à atividade pedagógica. A percepção e a superação dessa ruptura torna-se uma condição imprescindível para a continuidade do processo educativo e, portanto exige a verificação das razões que levaram a esta situação de desinteresse (PAIS, 2007, p. 81).

Estes esclarecimentos ficam explícitos na ação da

professora-pesquisadora, ao mudar os elementos e fazer com que o estudante externalize seus conhecimentos implícitos, pois identifica que o mesmo necessita de intervenção para concluir o seu pensar. Essas ações levaram Tiago a desejar a resposta correta.

Pode-se observar que a professora-pesquisadora procurou entender e respeitou o raciocínio de Tiago. Isto é, do procedimento (algoritmo) do estudante.

Constata-se inclusive que este instrumento não é tão rígido em relação à sua manipulação, dado que Tiago realizou seu manuseio de forma diversa àquelas embasadas nas técnicas tradicionais de ensino do Sorobã. Assim, observa-se também a flexibilidade do Sorobã ao possibilitar a execução do procedimento na forma raciocinada pelo aluno.

Flexibilizar as técnicas de manuseio do instrumento é respeitar a construção do raciocínio do aluno. Dar importância a essa construção é quebrar paradigmas que a matemática deve ser ensinada apenas nos fundamentos da lógica formal dos algoritmos e, principalmente, estruturada em uma linguagem puramente científica. E nesta condição de professora-pesquisadora pôde-se observar e evidenciar o quão importante é o ato de aprender ao estabelecer relações neste processo de aprendizagem de mão dupla entre professor e aluno.

Quanto a essa mudança de raciocínio que Tiago demonstrou durante a resolução da situação-problema, pode-se observar uma similaridade com o resultado da pesquisa realizada por Bertoni (2002) que constatou diferentes maneiras de realizar uma operação de subtração:

Quando percebem que do 4 não podem tirar 7 (obtendo como resultado um número natural), elas manifestam, habitualmente, dois procedimentos:

1. Pegam em material concreto, ou imaginam mentalmente tomar uma das dezenas do 8, e, dessa dezena, retiram prontamente os 7 que devem retirar (restando 3).
2. Pegam em material concreto, ou imaginam mentalmente tomar uma das dezenas do 8 e, dessa dezena, retiram apenas as unidades que estão faltando para poder dar 7. No caso, como já têm 4, e precisam dar 7, pegam da dezena “emprestada” apenas 3 (restando 7).

Mediante tais fatos observou:

De comum, nos dois procedimentos, há o fato de as crianças não juntarem a dezena tomada com as unidades, para fazer a retirada necessária. Mesmo quando apresentamos o algoritmo usual como uma alternativa, um modo comum que é feito pelos adultos, as crianças rejeitaram esse processo tradicional.

E concluiu:

que o algoritmo usualmente ensinado não corresponde ao pensamento intuitivo e às estratégias próprias das crianças, e que elas tendem a operar de um modo, cuja lógica é mais simples do que a do algoritmo usual (BERTONI, 2002, p. 71-72).

Retorna-se às falas de Brousseau para esclarecer as ações realizadas e compreender a importância das atitudes tomadas:

Admitindo-se que os conhecimentos do aluno de fato se manifestam apenas pelas decisões que ele toma pessoalmente em situações apropriadas,

então o professor não pode lhe dizer o que quer que faça, nem determinar suas decisões, porque, nesse caso abriria mão da possibilidade de o aluno as produzir, e também de “ensiná-las a ele”. Aprender não consiste em cumprir ordens, nem copiar soluções para problemas (BROUSSEAU, 2008, p. 76).

c. Quando o Sorobã é viável:

Nesta categoria o aluno consegue realizar a escrita dos números e também realizar cálculos no sorobã, em que envolvem adição e subtração por situações aditivas, e também a multiplicação e divisão em situações multiplicativas, que é a teoria de campos conceituais compreendidas por Vergnaud (apud FRANCHI, 2008). Momento em que se pode observar que há pouca ou quase nenhuma participação do professor, bem como a utilização de outros recursos auxiliares.

Quando o aluno percebe sozinho seu erro a tempo, não é necessário a intervenção do professor. Porém, quando não percebe, a intervenção do professor deve ocorrer, especialmente para a verificação da necessidade de se voltar pontualmente para o Pré-Sorobã, a fim de completar alguma lacuna conceitual identificada no caso concreto, como foi a apropriação do instrumento por Lucas, observado pela professora-pesquisadora.

Cabe ressaltar que o falar em voz alta passo a passo o que fazia possibilitou a ele um maior controle de sua ação, assim como o diálogo permitiu à professora acompanhar seu raciocínio ao manipular o instrumento. Observou-se também, ao iniciar a operação de subtração, que Lucas utilizou-se do método da ordem maior para menor, seguindo seu próprio algoritmo, porém com compreensão e segurança.

Das reflexões

O Pré-Sorobã, conjunto de subsídios teórico-práticos, compreende a construção das competências matemáticas básicas relacionadas aos conceitos de número, que é abstrato, por meio do concreto. Para isso, pode fazer uso de diversos recursos didáticos auxiliares - a partir do corpo, da natureza, pedagógicos, tecnológicos e socioculturais.

Isto porque constitui-se como um meio para facilitar, motivar ou mesmo possibilitar o processo na formação de conceitos, tornando o processo de ensino aprendizagem mais eficiente. E isso principalmente em relação aos estudantes com deficiência visual.

A ressalva a ser feita quanto à utilização dos recursos didáticos auxiliares na construção do conceito de número reside em que o professor necessita compreender a concepção do material e a qual objetivo ele se aplica dentro do Sistema de Numeração Decimal.

Cada recurso didático emerge um significado, devido sua estrutura, que provoca ações que mobilizam o pensar e até mesmo o pensar sobre o pensar – metacognição. As ações geradas pelos estudantes então podem divergir das formalidades institucionalizadas esperadas. Logo, o professor deve estar atento para as ações dos estudantes a fim de mediar oportunamente o processo de ensino-aprendizagem, e não utilizar esses instrumentos de forma rígida, engessando assim esse processo construtivo.

O escalonamento das atividades realizadas na sequência didática é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, para só então ingressar a plena utilização do sorobã. Isto porque sua inserção depende de certo nível de amadurecimento matemático e domínio do número.

A utilização do sorobã explicita a necessidade de compreender a construção do número, pois transpõe para um instrumento estruturado simbólico (concreto) os escritos advindos de representações gráficas (abstrato). Como na operação de subtração, que se utiliza de desagrupamento simples e complexo – reversibilidade. Assim, evidencia, de maneira direta, por exemplo, se o aluno compreende conceitos como agrupamento e reagrupamento.

Logo, além de corresponder à fase de alfabetização matemática, o Pré-Sorobã pode ser retomado sempre que se fizer necessário, seja pela identificação de uma lacuna conceitual ou pela inserção de um novo conceito matemático. Assim, ele perpassa por todos os conteúdos a serem desenvolvidos no sorobã.

Para tanto, pode fazer uso de diversos recursos didáticos auxiliares mesmo para os alunos adultos, pois é possível fazê-lo sem os infantilizar. Como na utilização de recursos da própria vida cotidiana: o dinheiro, dominó, fita métrica, régua, balança (digital e analógico), relógio (digital e analógico), baralho.

Outro ponto a ser destacado é a importância do atendimento personalizado, que permite a identificação das lacunas conceituais e do nível de amadurecimento matemático do aluno. Este tipo de atendimento também facilita a tutoria, cria empatia entre professor e aluno e ajuda a evitar a evasão escolar.

A mediação foi amplamente utilizada não como uma mera transmissora de informações, mas sim como promotora do conhecimento do aluno, ao escutá-lo e valorizá-lo como construtor do seu conhecimento. Esta condição propicia uma via de mão dupla entre professor e aluno, na qual ambos aprendem e ensinam ao descobrirem novas formas de solucionar as questões apresentadas.

Assim, a professora-pesquisadora pôde acompanhar e compreender o raciocínio dos alunos, principalmente nos erros. Isto

porque o erro é mais construtivo que o acerto mecânico, sem compreensão, quando utilizado para identificar as lacunas conceituais (investigação da causa do erro). Por isso, deve ser valorizado, atribuindo a ele este novo olhar.

Dar importância a essa construção é quebrar paradigmas de que a matemática deve ser ensinada por apenas uma forma de reprodução e/ou repetição, especialmente neste momento de construção de conceitos. Como nas operações aritméticas trabalhadas no sorobã, que são vistas puramente na ideia de “arme e efetue”. Isto se dá devido o ensino ainda ocorrer na forma tradicional tecnicista como única forma de manuseio do sorobã, e não respeitando o algoritmo dos alunos.

Respeitar os procedimentos individuais dos alunos também está ligado à esta nova concepção da Educação Matemática. Assim, flexibilizar as técnicas de manuseio do instrumento é respeitar a construção do raciocínio do aluno, pois devemos compreender que este momento da construção de conceito a eles pertencem.

Assim, quando o aluno conseguir manipular o sorobã, o mesmo empregará seu pensar e poderá realizar operações independentemente da ordem que começa, isto é, da ordem maior valorativa para a menor ou vice-versa, momento esse em que o operador realiza um diálogo com o instrumento. Como foi o caso de Lucas, na categoria “Quando o sorobã é viável”, que realizava operações de forma muito segura utilizando essas duas maneiras.

Cabe ressaltar que tanto os recursos quanto as reflexões aqui levantadas não são exclusivos para os discentes com deficiência visual, podendo ser estendidos aos demais alunos. Isto porque o preenchimento de lacunas conceituais matemáticas e a importância do atendimento personalizado tangem a Educação Matemática, devendo o professor recorrer à ela para buscar um novo olhar e amadurecimento no seu fazer pedagógico. ■

Notas

¹ Como foram encontradas as duas formas de escrever sorobã e soroban, sabendo que as palavras nasalizadas na língua portuguesa são grafadas com sinal gráfico til (~) podendo usar também o “n” e “m” finais, assim optei pela palavra sorobã com til (~) forma adotada pelo grande estudioso Joaquim Lima de Moraes em seus manuais que divulgam o ábaco adaptado, esse sendo um brasileiro. O soroban com “n”, está escrito de acordo com a origem etimológica.

² Forma utilizada pelo autor Georges Ifrah (2004, p. 61).

Referências bibliográficas

- BERTONI, Nilza Eigenheer. **Educação e linguagem matemática II**. Módulo III – PIE. Brasília: UnB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Construção do conceito de número e o pré-soroban**. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. **Coleção – A Educação Especial na perspectiva da inclusão**. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: MEC, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa – construção do sistema de numeração decimal**. Caderno 03. Brasília: MEC, 2014.
- BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas – conteúdos e métodos de ensino**. Ap. de Benedito Antão Silva. Trad. Camila Borgéa. São Paulo: Ática, 2008.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.
- CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos didáticos na educação especial**. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Edição 5, dezembro, 1996. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&blogid=2&itemid=408>>. Acesso em: 20/01/2007.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante – saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber, 2004.
- FRANCHI, Anna. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântra (Org.). **Educação matemática – uma introdução**. São Paulo: Educ, 3.ed. Rev. 2008, p. 189-232.
- IFRAH, Georges. **Os números – a história de uma grande invenção**. 10. ed. São Paulo: Globo, 2004.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Trad.: Regina A. de Assis. 27. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- MORAIS, Ieda Maria da Silva. **Sorobã: suas implicações e possibilidades na construção do número e no processo operatório do aluno com deficiência visual**. Dissertação de Mestrado. Brasília – DF: Universidade de Brasília – UnB, 2008.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2. Reimpressão. São Paulo: E.P.U., 2004.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. **Educação e linguagem matemática**. Módulo I – PIE. Brasília: UnB, 2001.
- PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática – uma análise da influência francesa**. 2.ed. 2. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SAMPAIO, Wilson Marcos; HADDAD, Maria Aparecida Onuki; Filho, Helder Alves da Costa; SIAULYS, Mara Olímpia de Campos. **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010.
- VIGOTSKI, Levi Semónovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ O contexto escolar sob a perspectiva dos estudantes com altas habilidades/superdotação

 Deise Soares Carrijo Birnbaum*

Resumo: Esta pesquisa visa analisar a organização das práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo que podem exercer influência na aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir de suas perspectivas. Para isso, se faz necessário identificar algumas características das atividades pedagógicas comumente desenvolvidas com esse público, de modo que possamos propor um espaço dialógico para melhor atender esses estudantes, que em sua maioria estão insatisfeitos com o que lhes é proposto e/ou proporcionado no ambiente escolar. É necessário um olhar atento e atitudes sensíveis para que seja possível atingir verdadeira e positivamente os estudantes com AH/SD, pois apesar das inúmeras pesquisas já realizadas, e dos atendimentos propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), esses alunos com altas habilidades ainda permanecem insatisfeitos. Há uma deficiência muito grande quanto aos materiais e atividades desenvolvidas. E, apesar de várias pesquisas revelarem isso, ainda há muito que se fazer. Faz-se necessário, também, mudar a ótica das pessoas que pensam que o aluno superdotado já tem muito e que não precisa de mais nada, que já é inteligente o suficiente e não precisa estudar, de modo a extinguirmos os mitos que rondam esse conceito.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Capacidade. Talento. Sensibilidade. Insatisfação.

* Deise Soares Carrijo Birnbaum é formada em Ciências - Licenciatura Curta (CEUB - DF), é bacharela em Administração de Empresas (AEUDF - DF), licenciada em Pedagogia (Faculdade de Ciências Wenceslau Braz - FACIBRA - PR), possui Pós-Graduação "Lato Sensu" em Alfabetização e Ensino Fundamental de 9 anos (UNISEB Centro Universitário - Ribeirão Preto - SP). É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: deise.cra@gmail.com.

Quem tem dificuldade na escola sofre. Mas é ajudado. Quem tem facilidade na escola sofre também. Só que ninguém ajuda. O aluno inteligente demais não recebe atenção. É posto de lado... Pela professora, que não deixa mais ele responder, já que sempre acerta. Pelos colegas, que ficam com inveja de suas notas altas e rapidez de raciocínio. Pelos pais, que não acreditam que o filho pode saber tanto. (Fabrício Carpinejar)

Algumas questões do Ensino Especial sempre me deixaram intrigada, mas ressalto algumas situações que me marcaram, pois tiveram um significado especial.

Em 1995, tive um aluno que me chamava atenção pelo seu dinamismo, facilidade de comunicação e aprendizagem, boa desenvoltura para se expressar nas apresentações, etc. Eu tinha muita dificuldade em lidar com a “inquietude” deste aluno. Depois de muitos anos, uma aluna me tirou da zona de conforto, quando apresentou atitudes inesperadas para a sua faixa etária, indo muito além daquilo que era proposto em sala. Seus questionamentos e comentários, desenvolvimento das atividades, vocabulário e atitudes, diante das situações difíceis, eram bastante “avançadas”. Passado algum tempo, percebi essas características também nos meus filhos, e fui observando melhor o despreparo dos profissionais da educação com os quais eles conviviam, dos familiares incompreensivos em determinadas situações, e de colegas com os quais tentavam se socializar. Enfim, era um turbilhão de emoções, frustrações e dúvidas. Nesses casos, eu estava lidando com estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e nem me dava conta disso.

Essas situações me levaram a buscar mais conhecimentos na área para lidar melhor com a realidade que ora vivenciava. Percebi, que há longos anos já eram realizadas pesquisas a esse respeito e que, mesmo assim, ainda havia muito a se fazer, como já nos alertava Antipoff:

Para que os mais dotados se tornem em esteios da sociedade, ou desempenhem o papel que deles se espera, faz-se necessário dispensar-lhes cuidados especiais. O problema dos mais dotados é de tal importância que só esforços conjugados da sociedade e dos governos poderão resolvê-los eficientemente. (ANTIPOFF, 1946, apud GUENTHER, 2006, p. 9)

Nesse sentido, “por mais convincentes e respeitáveis que sejam as pesquisas, comunicações e congressos, se esse conhecimento não chegar à sala de aula, atingindo de fato as crianças... nada foi feito.” (GALLAGHER, apud GUENTHER, 2006, p. 10).

Diante disso, passei a ver com outros olhos e agir de forma diferenciada quando tinha a oportunidade de lidar com estudantes com essas características. Percebi que tanto os estudantes, quanto as famílias sofrem muito, pois, são praticamente ignorados pela sociedade, por serem considerados “aqueles que já têm tudo ou, pelo menos, a mais e não precisam de tanta atenção, quanto os deficientes”. Como nos diz Fabrício Carpinejar (2011), de forma bem clara e objetiva, em seu livro *A menina superdotada*.

É por isso que me inquieto ao constatar que mesmo se falando tanto em inclusão, as pessoas que lidam com a Educação Especial excluem esses estudantes. As escolas preenchem formulários de forma incompleta deixando de fornecer informações imprescindíveis e relevantes a respeito deles. Em palestras, seminários, debates e apresentação de dados da

Educação Especial “não se lembram” que além dos alunos com deficiência existem os alunos com AH/SD. Nesse sentido, Guenther (2006) nos apresenta com trecho de uma carta de Antipoff a Henriqueta Lisboa escrita em 1973, na qual já demonstrava preocupação com a necessidade de atenção aos mais dotados, tanto quanto aos deficientes.

Estamos cuidando agora de dar aos mais dotados o que há 40 anos atrás [na década de 40] foi pensado dar aos menos dotados: atenção especial, carinho, orientação aos pais e estudo de suas necessidades e daquilo que ele precisa para seu melhor e mais feliz ajustamento ao meio... (ANTIPOFF, 1973, apud GUENTHER, 2006, p. 9)

De fato, ainda precisamos ir mais a fundo nos estudos e pesquisas sobre AH/SD e para isso é imprescindível ouvir os personagens principais. Faz-se necessário dar voz aos sujeitos para os quais esses estudos se direcionam: os estudantes com AH/SD. E é nessa atitude de escuta que vamos esclarecer questões como: O que falta, na escola, para os estudantes com AH/SD? Como o estudante com AH/SD se sente em sala de aula e na escola? A escola e os professores estão preparados para atender a contento os estudantes com AH/SD?

Nesse sentido, convido-os a, junto comigo, neste processo, proporcionar um espaço dialógico com vistas a identificar as possíveis dificuldades e possibilidades de aprendizagem e relacionamento dos estudantes com AH/SD, bem como identificar as características das atividades pedagógicas propostas no contexto escolar inclusivo sob a perspectiva do estudante com AH/SD.

Talento, potencial superior, altas habilidades, superdotação... Isso existe?

Há longos anos o tema altas habilidades/superdotação vem sendo estudado por vários pesquisadores. Pereira (2008), Alencar e Fleith (2001) nos esclarecem que desde a antiguidade várias culturas ressaltavam a questão do talento e ao perceberem crianças com potencial superior ofereciam uma formação especial, pois acreditavam que poderiam assumir funções e/ou atividades de liderança. Na Grécia, Platão defendeu a ideia de que as crianças com potencial superior deveriam ser identificadas ainda na infância e preparadas para serem líderes, denominando-as “Crianças de Ouro” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 42).

Mas não foi sempre assim, pois, em determinadas épocas (séculos XV e XVI) essas pessoas com potencial superior eram incompreendidas socialmente e consideradas como inspiradas por demônios, ou insanas, e por isso, nocivas à sociedade. (VIRGOLIM, 1977 apud PEREIRA, 2008, p. 14). Em estudos mais atuais, séculos XIX e XX, foi considerada a questão da herança hereditária para o funcionamento intelectual e capacidade mental para se compreender o potencial superior do indivíduo.

Com a contribuição de Galton, James M. Cattell, Alfred Binet, Theodore Simon e Lewis Terman (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 21), os estudos sobre pessoas com alto potencial intelectual foram evoluindo e com isso foram criados testes para aferir a inteligência de crianças. À medida que esses testes eram aplicados foram surgindo dúvidas, críticas e necessidade de aprimoramento dos mesmos ou criação de outros. Vários conceitos ou interpretações, até então utilizados por serem considerados

como adequados, revelaram-se equivocados ou errôneos, porém, mesmo assim, ainda hoje, são observados na escola, no ambiente familiar ou na sociedade em geral, dificultando o entendimento das necessidades dos estudantes superdotados (TERMAN, apud PEREIRA, 2008, p. 16).

Contudo, nas últimas décadas, algumas mudanças significativas aconteceram, e uma delas refere-se à mudança na ideia de inteligência como um conceito unitário, passando a se considerar múltiplos tipos de inteligência. Assim sendo, há sérios riscos ao se considerar apenas resultados de testes ou descrição da inteligência por um padrão único. Neste aspecto, Renzulli nos diz que:

Não existe nenhum modo ideal de se medir inteligência. Consequentemente, nós devemos evitar a prática tradicional de acreditar que, se conhecermos o QI de uma pessoa, nós também conhecemos a sua inteligência (RENZULLI, 1984, p. 7 apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 53).

O ambiente escolar é, sem dúvida, um espaço propício para se observar e identificar estudantes com características de AH/SD. Para tanto deve oferecer estímulos com vistas a promover o desenvolvimento do estudante. A maneira como o professor atuará e mediará o processo contribuirá, sobremaneira, no reconhecimento do potencial de seus alunos. Com este propósito, Renzulli (1996 e 2004, apud PEREIRA, 2008) propõe um modelo teórico no qual ressalta três aspectos, sendo eles conceituação, identificação e atendimento. O referido modelo teórico, se bem estruturado, estimula iniciativas de identificação, nas quais a participação ativa de alunos, professores e escolas regulares permite a transformação da estratégia de diagnóstico e indicação de alunos em atividades pedagógicas motivadoras para todos os alunos da escola. Renzulli salienta que, além dos escores de avaliações psicológicas e resultados aferidos em questionários e escala de desenvolvimento devem-se analisar atividades realizadas ao longo de um período. E as atividades desenvolvidas posteriormente devem ser preparadas criando mecanismos de enriquecimento que favoreçam a realização de produto pessoal, oportunizando a expressão dos talentos.

A definição de superdotado ainda causa discordâncias entre autores, dependendo da abordagem do pesquisador e do momento histórico em que suas concepções são apresentadas, nos esclarece Pereira (2008, p. 19). E acrescenta, ainda, que termos como superdotado, altas habilidades, talentoso, bem dotado, alta capacidade, entre outros, são utilizados ao referir-se às pessoas com alto potencial. Nesse caso, Alencar e Fleith (2001, p. 57) relatam que alguns teóricos fazem distinção entre o superdotado, o indivíduo com habilidade intelectual ou acadêmica excepcional e o talentoso - aquele com habilidades excepcionais em artes, música ou teatro. Há também quem considere o indivíduo altamente criativo como integrante de um grupo especial, e ainda há quem não faça distinção entre esses três grupos, incluindo em uma mesma categoria o indivíduo talentoso, o criativo e o com habilidade intelectual mais avançada.

Winner (1998 apud PEREIRA, 2008), particularmente, acredita que não há diferença entre talento e superdotação, pois, existiria uma tendência social em considerar que pessoas com bom desempenho em área acadêmica são superdotadas e aquelas com bom desempenho artístico (em artes visuais,

música ou dança) são talentosas. Ressalta, ainda, que essas pessoas com altas habilidades nas áreas acadêmicas, artísticas, ou ainda, esportivas, pertencem ao mesmo grupo dos superdotados (WINNER, 1998 apud PEREIRA, 2008, p. 27).

Vale ressaltar, como nos lembram Alencar e Fleith (2001, p. 55), que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (1995) sugeriu o uso do termo "aluno portador de altas habilidades" ao invés de aluno superdotado por considerar comportamentos denotando conhecimento superior em qualquer campo do saber. O que vem corroborar com a ideia de Renzulli (1986), quando nos sinaliza que o indivíduo não é ou deixa de ser superdotado e sim que desenvolve comportamentos de superdotados.

As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI, 1986, p. 81 apud DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 32).

A identificação desses estudantes é feita por meio de testes de QI, de testes de habilidades cognitivas e de rendimento escolar. Contudo, como salientam Alencar e Fleith (2001, p. 52), uma das concepções sobre superdotado é a de que seria aquele indivíduo que apresenta bom rendimento nos testes de inteligência, ou que apresenta desempenho intelectual mais avançado, porém, eles nos alertam que esses testes tradicionais apenas medem uma parcela bastante limitada da inteligência humana e que - em função da natureza dos itens incluídos no instrumento utilizado - podem não expressar a realidade. Apontam, ainda, como exemplo, que esses testes não medem algumas operações presentes no pensamento criativo, podendo não perceber um indivíduo altamente criativo, com pensamento divergente. Outro aspecto que esclarecem e que merece atenção é a necessidade de se considerar, além dos resultados dos testes de inteligência, outros aspectos, como: nível de produtividade e desempenho; interesses; traços de personalidade; e presença de um talento ou habilidade especial. Nesse aspecto, a família e o professor podem fornecer informações importantes para a identificação do estudante com altas habilidades.

No Brasil, existe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Decreto Federal nº 6.571 de 17/09/2008 (BRASIL, 2008), na Orientação Pedagógica da Educação Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2010), dentre outros (BRASIL, 2001), amparo legal ao atendimento a estudantes com AH/SD. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), na perspectiva da Educação Inclusiva, consideram-se alunos com AH/SD como aqueles que "demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 1994, p. 15).

Nota-se, em nosso país, um interesse crescente por esse tema, desde os anos 1970, como nos mostram Alencar e Fleith (2001, p. 86), ao destacar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, e da Associação Brasileira para Superdotados, em 1976, além de programas

desenvolvidos pela Universidade Paulista (SP), pela Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado da SEEDF e pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (MG).

Conforme descrito na Orientação Pedagógica do Ensino Especial:

É importante destacar que nem todos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotados ou talentosos apresentam as mesmas características e habilidades, e nem todos expressam plenamente o mesmo nível de desenvolvimento do seu potencial. Cada um tem um perfil próprio e uma trajetória particular de realização. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 32)

O Distrito Federal oferece o atendimento a esses estudantes por meio das salas de recursos do programa de atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação da SEEDF. Atendimento este que já existe há 40 anos e é referência para outros estados.

A sala de recursos de altas habilidades é um espaço concebido para prestar atendimento suplementar à criança com vistas a estimular, orientar, respeitar e valorizar seu potencial, habilidades, talento e aptidões realizando atividades de enriquecimento para suprir as necessidades dos estudantes e promover o desenvolvimento pessoal, conforme propõe a Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal. O atendimento é realizado uma ou mais vezes na semana, no contra turno de aula da criança, conforme suas áreas de interesse. Os profissionais para esse atendimento devem ter formação específica para atendimento de AH/SD para atuarem como tutores. O espaço físico é, geralmente, de uma sala de aula comum, porém necessitando ter materiais, equipamentos e recursos que possibilitem o alcance de um nível de excelência no desenvolvimento e adequação dos projetos das crianças à realidade.

Esse atendimento é baseado nos estudos de Renzulli (1986) que considera o modelo dos três anéis, no qual deve haver interação de três fatores, que são: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (Figura 1).

A habilidade acima da média envolve habilidades gerais (facilidade no processamento de informações, capacidade de pensamento espacial e de emitir respostas apropriadas a novas

situações, memória e fluência de palavras) e habilidades específicas (capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica).

O envolvimento com a tarefa está relacionado com o grau de motivação que se dispense para a realização de uma tarefa, execução de uma atividade ou resolução de um problema. São características: perseverança, dedicação, esforço e autoconfiança.

A criatividade refere-se à fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos.

Há que se levar em consideração a interação entre o indivíduo e o ambiente no desenvolvimento de comportamentos de superdotação, tendo em vista que um ambiente estimulador e desafiador favorece a percepção de características que, como nos apontam Alencar e Fleith (2001, p. 67): "(...) se manifestam apenas quando o indivíduo está engajado em alguma atividade de seu interesse".

O acesso limitado a experiências educacionais significativas também é considerado como um dos fatores que pode mascarar as potencialidades do estudante superdotado. Nesse aspecto, Guenther (2006) nos aponta, de maneira muito clara e objetiva, atitudes e cuidados que devemos tomar, enquanto profissionais da educação:

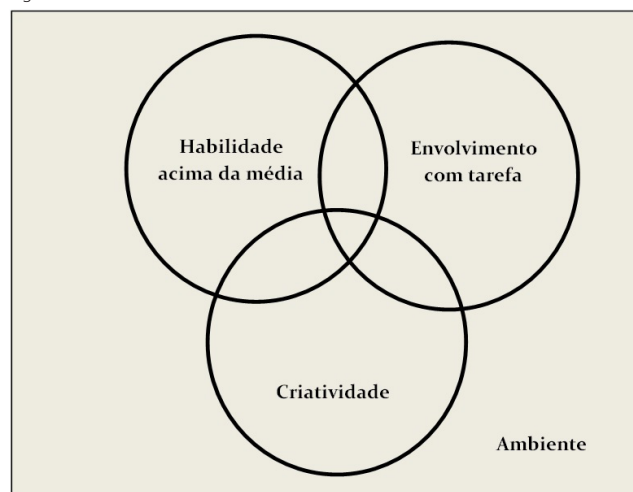
Como profissionais da Educação temos que cuidar para que todas as crianças cujo projeto educacional esteja sob nossa responsabilidade, recebam o de que precisam para se tornar o máximo que podem chegar a ser. Para os mais capazes isso implica em trabalhar ativa e intencionalmente para que toda assistência lhe seja dada, a fim de que venha a desenvolver o seu potencial, dentro de um referencial produtivo e satisfatório, para ele mesmo e para a sociedade de modo geral (GUENTHER, 2006, p. 48)

Vale ressaltar, ainda, que há formas e maneiras muito diferenciadas de crianças com essas características se manifestarem, porém, a maioria delas "não se adapta à rotina e tem modos originais de abordar e resolver os problemas, podendo apresentar baixo desempenho e falta de motivação." (RENZULLI, 1998 apud PEREIRA, 2008).

No senso comum, explicam Alencar e Fleith (2001), existem muitos mitos a respeito do superdotado, como a crença de que superdotado e gênio são a mesma coisa, de que a pessoa não deve saber sobre suas altas habilidades, ou sua família não deve ser informada sobre possuir um membro superdotado, que todo estudante com altas habilidades apresenta bom rendimento na escola, que todo superdotado é um pouco louco e ainda que, por apresentarem inteligência ou desempenho acima da média, os superdotados não necessitam de atenção especial, dentre outros. No entanto, todos eles necessitam de atendimento educacional especializado.

Proponho nesta pesquisa, então, a análise da organização das práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo que possam exercer influência positiva na aprendizagem e no relacionamento com estudantes com AH/SD, de modo a ressaltar a perspectiva do estudante com AH/SD nessa empreitada. Nesse sentido, é necessário identificar as características das atividades pedagógicas propostas no contexto escolar inclusivo sob a perspectiva do estudante com AH/SD e proporcionar um

Figura 1. Modelo dos três anéis.



Fonte: Alencar; Fleith (2001, p. 59).

espaço dialógico com vistas a identificar as possíveis dificuldades e possibilidades de aprendizagem e relacionamento dos estudantes com AH/SD.

Enfim, mesmo diante de tantas possibilidades de atendimento, o que falta na escola para as crianças com altas habilidades/superdotação? Como essas crianças se sentem em sala de aula e na escola? A escola e os professores estão preparados para atender a contento a criança com altas habilidades/ superdotação?

Sujeitos, personagens, estudantes... Quem são eles?

Diante da perspectiva de dar voz aos estudantes com AH/SD e da necessidade de analisar e refletir sobre a prática pedagógica, o objetivo inicial foi realizar entrevistas com estudantes recém-indicados para a sala de recursos do programa de AH/SD. A indicação desses estudantes foi dada pela professora itinerante desse programa, na Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (CRE PP/C). Ela orientou-me a obter tais informações com a professora que atende os estudantes com AH/SD na sala de recursos, a qual me atendeu e repassou os esclarecimentos necessários. Os pais foram contatados, por ela, para tomar ciência da pesquisa e autorizar a informação dos dados.

Após indicação, entrei em contato pessoalmente com a escola e a família dos estudantes em questão para explicar o objetivo da pesquisa e como ela seria realizada. Esclareci que seria feita uma entrevista com os estudantes e que os mesmos também seriam observados durante a realização de atividades em seu ambiente escolar. Foi preenchido, pelos responsáveis, diretores e professores que atendiam esses estudantes, um formulário de autorização - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com o intuito de preservar a imagem dos estudantes, foi utilizado um nome fictício para cada um deles.

Assim, tendo em vista o êxito no contato e na autorização para a entrevista com três estudantes recém-encaminhados para a sala de recursos do programa de atendimento aos estudantes com AH/SD da SEEDF, visei analisar a organização das práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo que podem exercer influência na aprendizagem e relacionamento a partir da perspectiva desses estudantes com AH/SD.

Dos estudantes selecionados, dois frequentavam turma regular e um era de turma de integração inversa de Escolas Classe em Brasília-DF, no Plano Piloto, mais precisamente na Asa Sul, com atendimento de anos iniciais - 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - nos dois turnos (matutino e vespertino); um deles, inclusive, era atendido em turma com 40 estudantes, em regime integral de segunda a sexta-feira, e contava com atendimento em sala de recursos de AH/SD. As escolas desses estudantes, além de terem turmas com integração inversa, tinham também turmas de classes especiais para estudantes com Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD), sala de recursos generalista, sala de informática, bem como eram atendidas por Escolas Parque.

Camila¹, que tinha oito anos e estudava no 3º ano, apresentou-se muito tímida e com baixo tom de voz, dificultando o entendimento de sua fala. Apresentava características de talento na área de Artes (desenho). Guilherme, que tinha seis anos e estudava no 2º ano, foi avançado quando estudava no 1º ano por apresentar nível de conhecimento além do esperado para a

etapa. A princípio apresentou-se um pouco tímido, mas depois ficou mais à vontade e conseguiu expressar com clareza e objetividade seus pensamentos, demonstrando facilidade de comunicação e interesse por tecnologia. Pedro Henrique, que tinha oito anos e estudava no 2º ano, desde o início ficou descontraído e não poupou palavras para expressar suas ideias e opiniões. Apresentou bom vocabulário e preferência por cinema, filmagens e produções artísticas. Os meninos frequentavam a mesma sala de aula, porém em escola diferente de Camila.

Pedro Henrique e Guilherme já frequentavam a sala de recursos de AH/SD e Camila iria, pela primeira vez na semana seguinte à entrevista. As atividades na sala de recursos de AH/SD aconteciam uma vez por semana para cada criança, no contra turno da escola, com o caráter de atividade suplementar.

De acordo com o planejado, esses estudantes foram observados em sala de aula durante a realização de atividades, livres e dirigidas, propostas pela professora de cada um, bem como foram observados o comportamento e a socialização de todos eles. Essas observações foram registradas em um caderno de campo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os estudantes no seu ambiente escolar. Antes de iniciarmos a entrevista, expliquei para cada um que a nossa conversa seria gravada. Procurei deixá-los o mais à vontade possível.

Escola, sala de aula, lanche, recreio... O que temos? O que queremos?

A análise da prática pedagógica docente, bem como a identificação das características das atividades propostas, se deu com o processo de observação em sala de aula e nos demais espaços dentro e fora da escola.

Quando perguntados sobre o que faltava na escola, embora as crianças tenham considerado em um primeiro momento que não faltava nada, percebiam com o desenrolar da conversa que tinha algo que precisava ser modificado, retirado ou acrescido. Dentre os itens citados podemos considerar: materiais pedagógicos para estudar, bem como brinquedos, pois os que tinham estavam estragados; um computador para cada aluno com internet (wi-fi) nas salas de aula, para pesquisas em geral e para prática de jogos; aumento do horário de recreio e melhoria desse horário por meio de jogos, de cantinho da leitura, de esportes, etc.; construção de piscina e melhorias no parque; acréscimo de coisas mais gostosas para o lanche; ditado e provas deveriam ser feitos todo dia; diminuição dos deveres e aumento da diversão em sala de aula; aprendizado através de filmes.

Pesquisadora: _ E o que você acha que falta, na escola?

Pedro Henrique: _ Um melhoramento tipo parquinho, algumas atividades para fazer no recreio... Fazer muitas coisas legais tipo ter a hora dos jogos, ter um monte de coisas para divertir, tem um cantinho da leitura, muitas coisas legais. Até podem abrir uma piscina aqui se puder. (BIRNBAUM, 2016)

Cada estudante referia-se à sua realidade e seu próprio interesse, e em alguns casos foi necessário repetir a pergunta várias vezes, conforme podemos observar na transcrição de um trecho da entrevista com Camila:

Pesquisadora: O que você acha que falta na escola?
 Camila: _Nada! Eu acho muito bom!
 Pesquisadora: Mas para você aprender... o que você acha que falta?
 Camila: _A professora Vera disse que a gente estava estudando formas geométricas né. Aí quando ela pegou as peças tinha umas peças que estavam faltando. E algumas estavam quebradas.
 Pesquisadora: Então você acha que é o quê? O que falta, então?
 Camila: _Material.
 Pesquisadora: Mas só este tipo de material ou tem algum outro tipo de material também?
 Camila: _Quando a gente foi brincar na casinha de bonecas, as bonecas estavam quebradas, riscadas.
 Pesquisadora: _Você acha que os materiais que vocês têm aqui, na escola, são suficientes para fazer o que você quer ou se você pudesse teria outros tipos de materiais para fazer trabalhos ainda mais bonitos do que o que você já faz?
 Camila: Bom. Gostaria.
 Pesquisadora: _E como você acha que teria que fazer para conseguir isso?
 Camila: _Todo mundo pagar a APM, aí poderia comprar materiais, pincel, tinta... E quando a professora foi dar uma aula pra gente, quando ela foi levar o Globo estava quebrado. Aí eles compraram outro.
 Pesquisadora: _Então você acha que a escola poderia providenciar outros materiais para vocês poderem trabalhar?
 Camila: _Aham!
 Pesquisadora: _E esses outros materiais você falou que é a tinta, pincel... tem mais algum outro? (...)
 Camila: _ Uns esqueletos pra gente aprender os ossos.
 (BIRNBAUM, 2016)

Ainda conversando sobre o que faltava na escola, Guilherme foi rápido e objetivo em suas respostas.

Pesquisadora: _ O que você acha que falta aqui na sua escola?
 Guilherme: _ Humm! ... Acho que nada! ... Ah! Na verdade tem uma coisa: o WiFi pegar na escola inteira!
 Pesquisadora: _ Por que você acha que é importante que pegue na escola inteira? (...) O que você acha que seria interessante ou importante você pesquisar na Internet?
 Guilherme: _ Esses dias a tia Thaís falou sobre um rádio telescópio que é um super telescópio. O rádio telescópio... Ao invés dele ter aquele troço de vidro... É lento. Ao invés dele ter lente ele tem 60 ou 66 antenas para captar estrelas nascendo, contatos. Não é só para ver a lua.
 (BIRNBAUM, 2016)

Em geral, relataram gostar da escola, mas no decorrer da entrevista deixavam escapar insatisfações, principalmente em relação à forma com que a professora explicava o assunto estudado. Primeiramente, era explicado com o livro, e depois, para quem não entendeu, era ensinado no quadro. Camila foi a única que demonstrou gostar de escrever. Constatei durante a observação em sala de aula que sua letra era bem caprichada e a mesma também gostava de colorir². Para driblar a dificuldade em relação à escrita, sugeriram o uso de tablets, livros mais interessantes e ricos em informações, ou jogos de tabuleiro, pois assim resolveriam o problema de ter que copiar as coisas no caderno. Em sua fala, Guilherme deixa claro o seu descontentamento, pois prefere ler a escrever: *Tarefa de copiar não tem*

nada pior. Neste caso, Pedro Henrique compartilha da mesma opinião de Guilherme, e ainda nos revela sua insatisfação quanto à prática da professora, no que diz respeito ao tipo de letra que deve ser usada:

Pesquisadora: _ Você gosta de ler?
 Pedro Henrique: _ Gosto.
 Pesquisadora: _ Você gosta de escrever?
 Pedro Henrique: _ Hummm... Gosto...

Demorou a responder, mas, depois disse:

Pedro Henrique: _ Escrever é chato! É chato demais!
 Pesquisadora: _ Por quê?
 Pedro Henrique: _ Porque aqui só pode escrever letra cursiva... É outra pessoa que pode escrever de caixa alta... Eu sou do tipo bom... Tem o tipo bom e o tipo ruim. O tipo ruim é para quem não sabe muito bem fazer o dever. O tipo bom é quem sabe fazer muito bem o dever. (Dedução do aluno) (BIRNBAUM, 2016)

Isso se justifica, visto que preferir ler a escrever é uma das características observadas em crianças com AH/SD. Por terem um raciocínio muito rápido, muitas vezes não conseguem escrever tudo o que pensam deixando questões incompletas e ou incompreensíveis, ou seja, a rapidez do pensamento não acompanha a lentidão do copiar ou escrever, o que é chamado de assincronia. Outra questão foi o fato de considerar que o que já aprendeu está na memória e não precisava ficar escrevendo mais. Consideravam, então, uma perda de tempo.

Foi muito triste perceber o quanto as crianças se sentem entediadas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, o quanto não participam e ficam alheias ao que está acontecendo³, bem como insatisfeitas com o reduzido tempo para atividades livres que, diga-se de passagem, consideram mais prazerosas. Um dos alunos, Pedro Henrique, considerou como “tortura” as atividades que são propostas em sala de aula, sejam de escrever, recortar ou colar. Foi bastante enfático na sua fala: “Porque é chata. Porque a criança não foi feita para ficar nesta tortura. Ela foi feita para se divertir. (...) É uma tortura chata” (BIRNBAUM, 2016).

A exigência a respeito do tipo de letra com a qual devem escrever foi também abordada pelas crianças, como vimos anteriormente, pois não se sentem livres para optar por escrever com a letra que escrevem mais rápido, ou acham mais simples para grafar. E para colorir também não se sentem livres para fazê-lo sem utilizar a cor padrão das coisas, como disse Pedro Henrique, por exemplo: “(...) dois animais do mar, pintar a baleia de azul, o tubarão de verde, a piranha de amarelo e o salmão de vermelho”. A orientação das cores estava escrita no quadro.

Vale ressaltar que nenhuma das crianças disse ter conversado sobre isso com as professoras. Se pudessem optar, não iriam para a escola, como verbalizou Pedro Henrique: “Eu enrolo para ir para a escola!”

A forma generalizada como são tratados contraria o sentimento de justiça, muito aguçado nestas crianças. A fala de Guilherme deixa isso muito claro quando se refere a um tipo de “castigo coletivo”:

Pesquisadora: _ Como é a sua escola?

Guilherme: _ Boa! Só que... Tipo... Tem um problema que eu nunca gostei. Sabe o que? Esse problema é sobre cada dia a gente perder alguma coisa! Tipo: um dia... Ah... Ontem a gente mexeu com gliter e tipo, quase a turma inteira faz bagunça e o resto da turma que não fez nada também perde. E é o que eu não suporto mais isso! É por isso que eu estou pensando em mudar de escola. Porque eu não suporto mais isso... Mais ou menos eu ser uma vítima! (BIRNBAUM, 2016).

Quando disse isso, se referia ao fato de alguns alunos não terem se comportado bem em alguma atividade e toda a turma era punida.

Os estudantes gostariam que a escola fosse um lugar que poderia ser melhor e mais prazeroso, como expressou Pedro Henrique: "(...) Ter a hora dos jogos, (...) coisas para divertir, (...) cantinho da leitura, (...). Abrir uma piscina aqui se puder."

Deixaram muito claro que o que é ensinado é sempre do mesmo jeito, tornando-se cansativo e entediante ir à escola para aprender; que atividades desenvolvidas são sempre as mesmas, como: escrever no quadro, copiar e fazer o dever do livro. Em todas as falas é bem notório o despreparo da escola e dos professores para atender a contento os estudantes com AH/SD. Pedro Henrique esclarece:

Pesquisadora: _ Como a sua professora ensina?

Pedro Henrique: _ No quadro!... Ela pega as respostas do livro, para quem não entendeu ela escreve no quadro agora para todo mundo entender. Aí todo mundo entende e começa a copiar.

Pesquisadora: _ E você? Você entende quando ela explica no livro ou no quadro?

Pedro Henrique: _ Sim

Pesquisadora: _ Mas se você tivesse que escolher outro jeito; ou você acha que esse é o melhor jeito?

Pedro Henrique: _ Eu escolheria outro jeito.

Pesquisadora: _ Que outro jeito?

Pedro Henrique: _ Ah! Teria o tablet. Aí ela mandaria pelo tablet o negócio escrito. _ Aí depois a gente ia saber mais. (BIRNBAUM, 2016)

Quando questionados sobre as mudanças que gostariam que ocorressem em sala de aula, foi evidente a comprovação do descontentamento e desmotivação dos estudantes:

Pesquisadora: _Se fosse na hora que você está em sala de aula aprendendo com seu professor e seus amigos?

Pedro Henrique: _ Aí ia ser bom demais!

Pesquisadora: _É? O que você gostaria? Como é que você gostaria que fosse? O que você acha que falta que você colocaria?

Pedro Henrique: _Tiraria o dever e colocaria mais diversão.

Pesquisadora: _Mas e o dever não poderia ser divertido?

Pedro Henrique: _ É verdade! Quero um dever divertido.

(...)

Pesquisadora: _E outra atividade que você gostou?

Guilherme: _ Escrever o nome das figuras.

Pesquisadora: _E o que você não gostou?

Guilherme: _ Escrever coisa no caderno demais. (BIRNBAUM, 2016).

Nesse aspecto, Camila sugeriu ter liberdade de escolha

das atividades na hora do recreio e aproveitar o tempo livre das atividades para poder desenhar mais.

Pesquisadora: _Você só pode desenhar quando termina o dever ou você tem um horário livre para fazer desenho? Como é essa organização?

Camila: _ Quando a gente está fazendo um trabalho.

Na biblioteca às vezes eu desenho.

Pesquisadora: _Se você pudesse mudar isso na escola, você mudaria?

Camila: _ Sim

Pesquisadora: _Como você mudaria?

Camila: _ Quando tivesse um dever e tivesse um tempo livre podia desenhar.

(...)

Pesquisadora: _Se você pudesse mudar alguma coisa em relação a esse tempo que você tem para desenhar, você mudaria? Como que você mudaria?

Camila: _ Eu mudaria, quando na hora do recreio poderia escolher se poderia ir para a biblioteca ou fazer outra coisa. (BIRNBAUM, 2016).

Por fim, ainda pude constatar que os professores não avançam ou não permitem que os estudantes sejam contemplados em seus questionamentos e interesses, propondo sempre o mesmo para todos, mantendo-se presos a um planejamento que dá ênfase ao conteúdo, limitando a aprendizagem⁴. É necessário que os profissionais da escola compreendam que os estudantes com AH/SD precisam ir além, nos seus conhecimentos e que não devem ser tolhidos ou freados diante do interesse de realizar novas descobertas, como analisa Pedro: "Eu ainda sou pequeno e cada fase da vida tem um ano para ir. Eu tenho oito anos... Cada criança tem uma fase para aprender uma coisa". (BIRNBAUM, 2016). Fica então um questionamento: por que o aluno não pode aprender mais do que aquilo que está proposto?

Atendimento diferenciado, por que não?

Enfim, sob um olhar cuidadoso das atitudes dos estudantes e dos profissionais que com eles desenvolvem as atividades no contexto escolar, bem como da análise das situações apresentadas durante o processo de escuta dos estudantes, ponto que falta sensibilidade dos profissionais que atendem os estudantes com AH/SD, no sentido de ter um olhar mais atento e promover atividades mais desafiadoras, com materiais complementares e diferenciados, apresentando novas abordagens e metodologias, a fim de desenvolver suas habilidades e potencialidades. É fato que, sob a perspectiva desses estudantes, as atividades pedagógicas, propostas no contexto escolar, que deveriam ser inclusivas são excludentes, pouco ou nada interessantes e desafiadoras, são cansativas, repetitivas, "chatas", "torturantes". Os trabalhos propostos ficam aquém de suas capacidades e os conteúdos e avaliações completamente sem sentido para eles.

É preciso ressignificar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas, tornando-os realmente inclusivos, a fim de que os estudantes em questão não se sintam excluídos, tristes, desvalorizados, reprimidos, inconformados, torturados ou, ainda, vitimados, como constatei neste espaço dialógico tão rico em informações. Informações essas que ficam, na maioria das vezes, internalizadas nesses estudantes, que passam a ter atitudes

inadequadas ou indevidas por não se fazerem compreender. Proponho, também, que haja uma maior atenção para não haver cobrança em excesso, por considerar, equivocadamente, que são capazes de fazer tudo, ou considerá-los desinteressados, desatentos e desorganizados por não acreditarem nesse potencial.

Outro fato preocupante é o bullying que esses estudantes sofrem quando convivem com seus colegas de classe ou da escola. Na maioria das vezes é uma situação de difícil percepção, por ocorrer com atitudes sutis, como se sentir preterido em algumas atividades, como relatou Camila ao responder se todos os colegas faziam trabalho com ela: “Não! Nem todo mundo!”.

Sendo assim, diante das situações e falas apresentadas, concluo que a escola e os professores não estão preparados para atender, a contento e de forma inclusiva, os estudantes com

AH/SD, e apresento como sugestão que se desvinculem do senso comum (mitos) e busquem orientações e informações, em fontes seguras, para conhecer as características e necessidades desses “sujeitos”, a fim de promoverem experiências educacionais verdadeiramente significativas para eles.

Diante do exposto, acredito que esse é um esforço conjunto para promover o bem destes e dos demais estudantes com AH/SD, proporcionando um ambiente escolar propício e atividades diferenciadas e significativas que atendam seus interesses e necessidades para o desenvolvimento de seus potenciais e habilidades, respeitando suas singularidades; bem como fazer valer as leis e portarias que se referem aos estudantes com necessidades educacionais especiais, inclusive os que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. ■

Notas

- 1 Os nomes dos estudantes são fictícios.
- 2 Caderno de campo, 16/09/2016 e 28/09/2016.
- 3 Caderno de campo, 16/09/2016 e 28/09/2016.
- 4 Caderno de campo, 16/09/2016 e 28/09/2016.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**, São Paulo: EPU, 2001. 188p.
- BIRNBAUM, Deise Soares Carrijo. **O contexto escolar sob a perspectiva dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. Trabalho de conclusão do curso Pesquisa em Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva, EAPE, BRASÍLIA. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001. 79 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 1994. 66p.
- _____. Presidência da República. **Decreto Federal nº 6.571 de 17/09/2008**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. 115p.
- CARPINEJAR, Fabrício. **A menina superdotada**. Ed. Mercuryo, 2011, 32p.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília: SEEDF, 2010. 142p.
- GUENTHER, Z. **Capacidade e talento** – Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006. 116p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995.
- PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **A Inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2008.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.) **Conception of giftedness** (p. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Deficiência intelectual e teorias sobre a mente: será que tem alguém que não aprende?

 *Júlia Cristina Coelho Ribeiro**

Resumo: Este artigo tem por objetivo problematizar as chamadas teorias da mente humana, produzidas historicamente na interface entre os domínios da ciência e do senso comum, tendo em vista a necessidade de compreender suas implicações para as avaliações diagnósticas e para as intervenções pedagógicas dirigidas a estudantes com deficiência intelectual. Pretende focalizar, também, como o processo de ensino-aprendizagem tem sido concebido e o que as pesquisas no campo da Psicologia Cultural têm apontado no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, no contexto da escola inclusiva. Para tanto, apresentamos um estudo de caso na intenção de nos debruçar sobre as relações existentes entre o que é aprender e o que é ensinar; sobre quais critérios tem sido historicamente produzidos na definição de deficiência intelectual, com foco nas concepções sobrenaturais, naturalísticas e histórico-culturais subjacentes às práticas sociais dirigidas a essas pessoas e, também, sobre a importância da alteridade social na mediação do processo de produção de conhecimentos, na perspectiva do ensino dialógico e da educação inclusiva. A abordagem do ensino dialógico, portanto, corrobora a nossa compreensão de que a aprendizagem resulta de um processo em que as pessoas, com ou sem deficiência, negociam significados, de maneira intersubjetiva, com a intenção de produzir conhecimentos, que sejam de uso social, conforme apresentado e discutido no estudo de caso em questão.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Psicologia Histórico-cultural. Ensino dialógico. Concepções.

* *Júlia Cristina Coelho Ribeiro é licenciada em História, especialista em Educação Especial, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Educação Básica/Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, professora formadora da EAPE/SEEDF. Contato: jlrb2@gmail.com.*

O problema e sua complexidade

Nada está 'isento de cultura', mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento (BRUNER, 2001, p. 24).

As significações produzidas, histórica e culturalmente, na convergência entre o saber médico-biológico-naturalístico e aquelas construídas no domínio do senso comum resultaram, de um modo geral, em concepções que tendem para a noção de que a pessoa com deficiência intelectual não é capaz de aprender. Tais significações se expressaram, por exemplo, por meio dos conceitos de idiotia, imbecilidade, oligofrenia etc., como forma de evidenciar incapacidades e, por consequência, de fomentar processos de rotulagem mapeados nas suas diversas formas de exclusão social.

Ao penetrar no espaço da escola, esse argumento também é verificado, de modo recorrente, nas falas de alguns educadores/as, quando o assunto é a principal queixa sobre o funcionamento de estudantes com deficiência intelectual em interface com seu desempenho escolar, no contexto de encaminhamento da política pública de inclusão.

Tal concepção pode ser aprofundada quando lhes é perguntado, por exemplo, o que lhes faz considerar que o/a estudante com deficiência intelectual não é capaz de aprender. Melhor dizendo, quando educadores/as são perguntados: por que você acha que o/a estudante com deficiência intelectual não aprende? A resposta para essa questão que surge, eventualmente, de modo eufemístico, concentra-se no fato que justifica sua concepção inicial: Ele/a não aprende porque não retém o conteúdo.

Seguindo essa perspectiva de análise, tentando problematizar as razões que a justifiquem, consideramos que outras questões necessitam emergir e fazer parte deste debate, com o intuito de aprofundar na reflexão acerca de como as teorias psicológicas sobre a mente humana têm nos ajudado a compreender melhor o funcionamento do sujeito, com ou sem deficiência intelectual.

Nesse sentido, as questões que se colocam para confrontação entre os domínios da ciência e as tradições oriundas do senso comum, presentes nas falas de alguns educadores/as, são as seguintes: Será que existe alguém que não seja capaz de aprender? Se a pessoa parece não aprender, o mecanismo que justificaria tal processo se basearia mesmo na não retenção do conteúdo acadêmico? Existiria, atualmente, no campo do conhecimento científico, alguma ancoragem para tal representação social? Que concepções de aprendizagem estariam subjacentes a essa concepção?

Mesmo correndo o risco de ser reducionista e na intenção de responder minimamente a tais questões ou, pelo menos, problematizá-las, trazendo à tona outros argumentos que, por sua vez, possam melhor elucidar o funcionamento da mente humana, este artigo pretende focalizar como o processo de ensino-aprendizagem tem sido concebido e o que as pesquisas no campo da Psicologia Cultural (BAKHTIN apud VOLOCHINOV, 1999; BRUNER, 1997; 2001; VIGOTSKI, 1995, 1996, 2001, 2011) têm apontado no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual no espaço da escola inclusiva.

Para tanto, apresentamos um estudo de caso: "o caso Samantha", na intenção de nos debruçar, por exemplo, sobre as relações

existentes entre o que é aprender e o que é ensinar, sobre quais critérios tem sido historicamente produzidos na definição de deficiência intelectual, com foco nas concepções sobrenaturais, naturalísticas e histórico-culturais subjacentes às práticas sociais dirigidas a essas pessoas e, também, sobre a importância da participação do outro social mediador no processo de produção de conhecimentos, na perspectiva do ensino dialógico (ALEXANDER, 2005).

Teorias sobre a mente e a deficiência intelectual

De acordo com Bruner (2001), ensinar baseia-se inevitavelmente em noções sobre a origem da mente de quem aprende. Nesse sentido, o autor defende que as crenças e os pressupostos sobre o ensino são o reflexo direto das crenças e dos pressupostos do/a professor/a acerca das capacidades dos/as estudantes.

Para esse autor, assim que reconhecemos que a concepção que um/a professor/a tem de um/a estudante molda a instrução que ele/a aplica, então, instrumentalizar os/as professores/as com a melhor teoria disponível sobre a mente da criança torna-se algo crucial e, ao fazê-lo, também precisamos dar aos professores/as alguma ideia sobre suas próprias teorias populares, que orientem sua forma de pensar.

Bruner (2001) afirma que as práticas nas salas de aula baseiam-se em um conjunto de crenças populares sobre as mentes dos/as estudantes. O autor admite que as pedagogias populares refletem uma série de pressupostos (de origem científica, ou não), que necessitam ser explicitados e reexaminados, já que algumas dessas concepções têm funcionado inadvertidamente contra o processo de desenvolvimento dos/as estudantes. Nessa perspectiva, as crianças podem ser vistas, por exemplo,

(...) como teimosas e que precisam de correção; como inocentes e que precisam ser protegidas de uma sociedade vulgar; como se precisassem de habilidades que só podem ser desenvolvidas por meio da prática; como recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento que somente os adultos podem fornecer; como egocêntricas e que precisam ser socializadas. As crenças populares dessa natureza, sejam elas expressas por leigos ou por 'especialistas', carecem muito de uma 'desconstrução' para que suas implicações possam ser apreciadas. Pois estejam estas visões 'certas' ou não, seu impacto sobre as atividades de ensino podem ser enormes (BRUNER, 2001, p. 56).

Esses modelos, no entanto, não representam apenas concepções sobre a mente, restringindo-se a determinar o modo como ensinamos, mas, de acordo com Bruner (2001), representam, sobretudo, "concepções sobre as relações entre mentes e culturas" (p. 59). O autor sugere que examinemos cada uma dessas concepções, a fim de avaliarmos suas implicações para a aprendizagem e para o ensino. Assim, ao invés de nos perguntarmos sobre qual a *natureza da mente*, talvez fosse necessário nos questionarmos a respeito de qual a cultura (ou as culturas) sobre o funcionamento da mente humana temos construído dialogicamente ao longo da história.

Na intenção de explorar as concepções sobre a mente, Bruner (2001) seleciona e discute algumas abordagens que pretendem justificar o funcionamento do sujeito em termos do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com Bruner

(2001), existem pelo menos quatro teorias da mente, isto é, modelos interpretativos acerca do funcionamento psíquico dos aprendizes, que têm prevaletido no debate educacional e que, por conseguinte, têm enfatizado diferentes objetivos educacionais e práticas pedagógicas.

A primeira concepção, resumidamente, diz respeito ao que Bruner (2001) considera como sendo *enxergar as crianças como aprendizes por imitação*, a partir do pressuposto subjacente de que a competência humana consiste exclusivamente em talentos, em capacidades ou habilidades, e não em conhecimento e em compreensão. “O conhecimento ‘cresce como os hábitos’ e não está ligado nem à teoria, nem à negociação ou argumento” (BRUNER, 2001, p. 60).

As práticas subjacentes a essas concepções sobre o funcionamento da mente se concentrariam, por exemplo, em atividades voltadas para treinos ortográficos, exercícios de cópia, memorização/recitação e toda sorte de estratégias que visem a mecanização do processo de aprender. O sujeito/estudante é tido como passivo e sua ação se restringe a reprodução dos modelos ditados pelo/a professor/a.

A segunda concepção apresentada por Bruner (2001) considera as crianças como se elas aprendessem a partir da *exposição didática*. Nessa concepção, o conhecimento deve simplesmente ser consultado ou escutado, dentro de uma prática centralizadora e “objetiva” do professor em meio à transmissão dos conteúdos acadêmicos. As implicações educacionais subjacentes a essa concepção resultam na ideia de que a mente do/a estudante se apresenta como uma *tabula rasa*. Para o autor,

(...) o mais importante pressuposto dessa visão é que a mente da criança é passiva, um receptáculo esperando ser preenchido. (...) Trata-se de uma via de mão única: ensinar não é um diálogo mútuo, mas alguém contando algo a alguém. Neste regime, se a criança não consegue ter um desempenho adequado, suas deficiências podem ser explicadas por sua falta de ‘habilidades mentais’, ou seu baixo QI, e o estabelecimento educacional sai impune (BRUNER, 2001, p. 62).

Quando dizemos, por exemplo, que um/a estudante não é capaz de aprender porque “não retém o conteúdo” é muito provável que tal representação esteja ancorada nesta segunda concepção, uma vez que a aprendizagem é descrita como um processo de absorção, análogo ao que acontece com uma esponja numa pequena poça de água. Nessa perspectiva, a justificativa para a não aprendizagem se situa na culpabilização do sujeito por sua não “absorção/assimilação” do conhecimento. A noção de *tabula rasa* oriunda do pensamento empirista, produzido no século XVII, por John Locke, emerge com força ao atribuir-se ao processo de ensino-aprendizagem uma via de mão única, em que o/a professor/a, detentor absoluto do conhecimento, o transmite, cabendo ao estudante a tarefa de “absorvê-lo”, conforme Bruner (2001) apresenta. Tal postulação também nos remete ao pensamento de Paulo Freire, quando este elabora a sua crítica em torno da educação bancária, em oposição à necessidade de se implantar uma educação problematizadora.

Bruner (2001) faz uma crítica ao modelo educacional baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos, por meio do qual o/a professor/a exerce um papel centralizador no sentido de deter o monopólio do conhecimento, dentro da tarefa de

transmitir um conteúdo escolar qualquer. Isso porque, segundo o autor, “os/as educadores/as têm suas próprias visões, geralmente bem embasadas, sobre como cultivar e como ‘dar nota’ à mente humana” (p. 38).

Sendo assim, justificar a suposta não aprendizagem do sujeito em razão da não retenção do conteúdo é um argumento que não se sustenta mais, tendo em vista as proposições voltadas para o ensino dialógico, conforme apresentaremos mais adiante. O que necessita estar claro, neste momento, é o fato de que ninguém aprende por retenção, absorção, ou assimilação, pelo simples fato de que o ser humano, tendo ou não uma deficiência intelectual, não é uma esponja. Essa concepção resulta de um construto ultrapassado e, portanto, insuficiente para explicar o funcionamento do sujeito em meio aos processos de ensino-aprendizagem.

A terceira concepção, apresentada por Bruner (2001), volta-se para a capacidade epistemológica do sujeito, à medida que considera as crianças como seres pensantes, *a priori*. A ideia de um organismo ativo, de um sujeito epistêmico, capaz de construir o seu próprio conhecimento, por meio de sua atividade, reservaria para a noção espontaneísta de que o/a professor, em tese, se tornaria apenas um mero facilitador, disponibilizador de materiais, já que o conhecimento teria a capacidade de “brotar” no interior do sujeito.

Essa concepção também é amplamente debatida por Werner (2001), quando este argumenta que as ideias organicistas/inatistas, contempladas nas discussões sobre maturidade ou imaturidade intelectual do sujeito, se fazem presentes no momento das avaliações da inteligência humana. A metáfora que melhor se adéqua a essa teoria sobre a mente é a do *paradigma botânico*, encabeçada por Vigotski (1996), e de onde se pode depreender ou inferir a noção subjacente de que as crianças são consideradas como “plantinhas” que, ao seu próprio tempo, irão “desabrochar” para o conhecimento. Caso isso não ocorra, os processos de culpabilização se encarregarão de atribuir-lhe o rótulo da imaturidade e, por consequência, de retardo ou atraso mental.

A concepção voltada para a ideia de “afloramento do conhecimento” parece apoiar-se em explicações sobre o funcionamento psíquico, as quais se expressam por meio de práticas educativas específicas, do tipo *laissez faire* (expressão escrita em francês e que, originalmente, simboliza o liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo, de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência do Estado).

Quando aplicada ao contexto educacional, tal expressão resulta na não interferência do adulto no processo de aprendizagem da criança. O/a professor/a, nessa perspectiva, renuncia à ação docente, à atividade de problematização, tendendo a se colocar em um permanente estado de espera, até que o sujeito/estudante esteja maduro o suficiente e, assim, “desabroche” para o conhecimento. São as chamadas teorias apriorísticas, maturacionistas, inatistas, organicistas ou espontaneístas sobre a mente.

Consideramos que essa forma de explicação acerca do funcionamento humano seja uma das mais presentes no processo de naturalização da deficiência intelectual, ou seja, na implementação da ideia de que *déficits* e necessidades se explicam exclusivamente por problemas orgânicos, patologias ou desnutrição, sendo negada toda e qualquer interpretação de cunho histórico-cultural, capaz de avaliar a suposta não aprendizagem em razão das circunstâncias sociais de desenvolvimento, conforme Vigotski (1995, 2011) postula.

Em artigo sobre a formação continuada de professores e a necessidade de renegociação de significados, em razão da melhoria da qualidade da Educação Inclusiva (RIBEIRO, 2016), ressaltamos que Tunes e Bartolo (2006), alinhados ao pensamento de Vigotski (1995), defendem que, na abordagem naturalística, por exemplo, a deficiência se configura como um destino, apresentando-se de maneira estática, em função do argumento de que a falha se situa no corpo do sujeito supostamente afetado pelo “defeito”, e não no modo como atribuímos significado a esse mesmo “defeito” em meio ao contexto histórico-cultural, conforme aprofundaremos mais adiante.

Por seu turno, a quarta concepção defendida por Bruner (2001) considera que o ensino deveria ajudar as crianças a compreenderem a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e o que é considerado ‘conhecido’ pela cultura, por outro. Volta-se, no nosso entendimento, para a perspectiva de um ensino dialógico, conforme será apresentado e discutido a seguir.

Do diálogo ao dialogismo – contribuições da Psicologia Cultural para o entendimento da mente humana

Já há algum tempo que a Psicologia vem se dedicando ao estudo do desenvolvimento humano a partir de seu contexto sociocultural. Jerome Bruner (1997) defende que a cultura deva ser o ponto central para o estudo da Psicologia, considerando, inclusive, a possibilidade de tal disciplina estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como a História, a Antropologia e a Sociologia.

Bruner (1997) acredita que a *Folk Psychology* é o componente essencial da Psicologia Cultural. Para o autor, a *Folk Psychology* pode ser considerada “como um sistema no qual as pessoas organizam suas experiências a partir de suas transações com o mundo social” (p. 35).

Para Sheweder (1991), a Psicologia Cultural é o estudo dos modos subjetivos do ser humano; é o estudo do modo cultural, das tradições e práticas sociais que regulam e transformam sua mente. A Psicologia Cultural, segundo o autor, é considerada como uma disciplina interpretativa que, em última análise, corrobora o sentido de “pensamento através dos outros”.

A abordagem cultural compreende que a mente humana é constituída em (e através de) seu contexto interacional. Nesse sentido, tal fenômeno não pode ser reduzido a um mecanismo destinado ao processamento de informações que compara o funcionamento da mente análogo ao de um computador. Tal concepção é superada por Bruner (1997; 2001), uma vez que a metáfora do computador não nos informa sobre a capacidade do ser humano de atribuir significados e sentidos subjetivos ao meio circundante, por meio da dialogia. Isso implica afirmar que, numa crítica às abordagens behavioristas e cognitivistas, a Psicologia Cultural objetiva explicar o desenvolvimento humano considerando a capacidade do sujeito de produzir significado por meio das múltiplas vozes que se constituem bidirecionalmente no contexto histórico e cultural.

O caráter bidirecional da produção de conhecimentos pode ser compreendido em termos de um sujeito ativo, mas, ao mesmo tempo, profundamente atrelado aos condicionantes histórico-culturais em seu processo de desenvolvimento. Essa abordagem pauta-se na negação dos modelos empiristas e inatistas, de modo a compreender o desenvolvimento humano a partir de um ponto de vista mais dialético e contextual.

Nessa perspectiva, a tendência à universalização é preterida em detrimento de uma análise que leve em conta as especificidades do desenvolvimento humano em contextos diferenciados, capazes de produzir seus próprios elementos de significação, já que todo significado é situado no contexto cultural e dele emana. A questão da investigação científica com base na Psicologia Cultural pressupõe o entendimento dos processos semióticos, nos quais destacam-se a palavra e o enunciado na condição de instrumentos de mediação da cultura, conforme discutiremos a seguir.

A palavra e o enunciado na dimensão dialógica

Para Vigotski (1996, 2001), a palavra situa-se como uma unidade de análise, isto é, como o ponto de partida para a compreensão da gênese histórica e cultural das funções mentais/psíquicas superiores, especificamente humanas, atreladas, por exemplo, aos processos de imaginação, metacognição, categorização, entre outros. É através da palavra que o sujeito se relaciona com o meio cultural e historicamente constituído, fazendo dela um elemento de regulação do pensamento.

No contexto da Psicologia Cultural, Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999), assim como Vigotski, postula que a mente humana também se desenvolve sob a influência do ambiente histórico-cultural. O autor afirma que:

Nem a biologia, nem a fisiologia estão em condições de resolver esse problema. A consciência constitui um fato sócio ideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimos à fisiologia ou às ciências naturais. É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles. O psiquismo subjetivo do homem não constitui um objeto de análise para as ciências naturais, como se tratasse de uma coisa ou de um processo natural. (...) O fenômeno do psiquismo, uma vez interpretado e compreendido, é explicável exclusivamente por fatores sociais que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social (apud VOLOCHINOV, 1999, p. 48).

O ponto de partida das concepções de Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) sobre a mente é a sua *Teoria da Enunciação*. As formas orais e escritas de enunciação foram o objetivo central de investigação da linguística russa no início do século passado. Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) afirma que a característica comum a todo enunciado é sua herança intersubjetiva ou de origem dialógica.

Para o autor, o enunciado é uma conexão entre várias palavras que se traduzem numa significação partilhada ideologicamente na sociedade. Sobre este aspecto o autor afirma:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (apud VOLOCHINOV, 1999, p. 121).

Tanto Vigotski (1996) quanto Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) apoiam-se num substrato histórico e cultural de desenvolvimento, fazendo da palavra e do enunciado instrumentos nos quais o ser humano concretiza as relações *inter* e

intra psicológicas. E quando se trata de relações intersíquicas é impossível negar a dimensão que o diálogo toma em meio a esse processo.

O entendimento de Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) sobre o diálogo se expandiu e se transformou em direção ao princípio dialógico, levando em conta o fato de que os principais papéis a serem analisados no contexto cultural se dão para além da díade entre falantes e ouvintes de um determinado enunciado, isto é, na mudança de degrau de uma abordagem empírica do diálogo para a inclusão de múltiplas vozes, na qual sugere formas de interindividualidade, em que possam conter mais do que um, dois ou qualquer número específico de interlocutores presentes ou ausentes em uma determinada situação de interlocução.

No campo da Psicologia Cultural, Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999), numa relação de complementariedade não intencional à obra de Vigotski (1996), confirma as abordagens iniciais sobre cultura e desenvolvimento, avançando, no entanto, na incorporação de uma extensa noção de contexto social, na qual pouco tinha sido discutida pelo seu contemporâneo. Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) introduz, em sua perspectiva dialógica de análise do desenvolvimento humano, questões como ideologia, classe e consciência social. Para o autor,

(...) os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de 'natural' no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (...) A consciência individual é um fato sócio ideológico. Enquanto esse fato e todas as suas conseqüências não forem devidamente reconhecidas, não será possível construir nem uma psicologia objetiva, nem um estudo objetivo das ideologias (VOLOCHINOV, 1999, p. 35).

A perspectiva dialógica inclui-se na categoria de interpretação cultural do processo de desenvolvimento humano, sendo ela mesma considerada uma forma de investigação científica no campo da Psicologia Cultural. Quando aplicada ao contexto educacional, tal abordagem se expressa nas concepções e práticas do ensino dialógico, conforme proposto por Alexander (2005).

Estudo de caso - organizando o trabalho pedagógico a partir do ensino dialógico

De acordo Alexander (2005), o ensino dialógico apresenta algumas vantagens, do ponto de vista do valor da interação para os processos de produção de conhecimentos, entre as quais, algumas nos interessam particularmente. A primeira delas refere-se à possibilidade que se abre para que a criança possa especular acerca da realidade, "pensando em voz alta e ajudando uns aos outros, ao invés de competirem para encontrarem a resposta 'certa'" (ALEXANDER, 2005, p. 15).

Sobre esse aspecto, Ajello (2005) defende que o grupo tem a capacidade de oferecer um suporte emocional aos seus componentes. A organização do trabalho pedagógico na forma de grupos, segundo a autora, "permite dividir o esforço e o empenho de pensar, reduzindo a ansiedade produzida pela situação perturbadora de encontrar-se sozinho para resolver um problema" (AJELLO, 2005, p. 43).

A segunda vantagem refere-se ao fato de as pesquisas em torno do ensino dialógico (ALEXANDER, 2005) evidenciarem a existência de um maior envolvimento por parte de crianças consideradas "menos capazes". Alexander (2005) defende que as mudanças na dinâmica interativa em sala de aula têm proporcionado a essas crianças algumas oportunidades de apresentarem suas competências e progressos.

O ensino dialógico reflete-se, também, segundo Alexander (2005), nos avanços em torno do processo de construção da língua escrita, especialmente para aqueles considerados "menos capazes", uma vez que tais estudantes começam a se beneficiar de um ensino que enfatiza maior ênfase sobre a interação produzida em meio aos contextos de produção de conhecimentos, conforme aprofundaremos mais adiante.

Mercer, Dawes, Wegerif e Sams (2004), ao discutirem as relações entre uso da linguagem e desenvolvimento intelectual, conforme expresso inicialmente por Vigotski (2001), defendem que é por meio da participação guiada pelo professor e também pelo raciocínio compartilhado com seus pares que a criança pode refletir sobre os modos de pensamento que a ajudam a raciocinar melhor quando trabalha sozinha.

De acordo com Alexander (2005), o ensino dialógico compreende a necessidade primordial de um repertório diversificado de interações, mediante a necessidade de produção de conhecimentos. Para o autor,

(...) a variedade de objetivos de ensino não pode ser alcançada através de uma única abordagem ou técnica, ao invés disso, os professores necessitam de um repertório a partir do qual eles selecionem, com um fim específico relacionado à aprendizagem, o tema, as oportunidades e restrições do contexto (ALEXANDER, 2005, p. 12)

Alexander (2005) defende que a ideia de um repertório variado de intervenções pedagógicas se constitui como um dos importantes aspectos da chamada pedagogia interativa. O autor afirma que a educação deve voltar-se para o desenvolvimento de três repertórios, importantes para a consecução do ensino dialógico: organização das formas de interação em sala de aula; ensino negociado (*teaching talk*); aprendizagem negociada (*learning talk*).

Segundo Alexander (2005), é preciso lançar mão de várias formas de se organizar os/as estudantes em sala de aula: seja através de uma disposição em que o professor se relaciona com a classe como um todo; seja através de grupos de trabalho coletivo sob a supervisão do professor; seja através do desenvolvimento de atividades em que as crianças devem trabalhar de modo colaborativo, a partir de um problema apresentado pelo professor; ou ainda através do desenvolvimento de atividades em que o professor trabalha individualmente com as crianças ou elas trabalham em duplas com seus próprios colegas.

Quanto ao repertório pedagógico do professor que se dirige para um ensino negociado (*teaching talk*), Alexander (2005) afirma que o professor deve lançar mão de estratégias tais como:

- Instrução/exposição por meio da explicação dos fatos princípios e procedimentos;
- Discussão por meio da troca de ideias, do compartilhamento de informações e solução de problemas;

- Diálogo, tendo em vista a necessidade de se alcançar em sala de aula um entendimento comum acerca dos conceitos discutidos.

Já as estratégias de aprendizagem negociada (*learning talk*) são aquelas que envolvem as oportunidades de engajamento das próprias crianças em situações de produção de conhecimentos. Dizem respeito ao “modo como as crianças negociam entre si as formas de expressão oral e interação que elas necessitam experimentar e, eventualmente, dominar” (ALEXANDER, 2005, p. 13), tais como narrar, explicar, elaborar diferentes tipos de questões, analisar e resolver problemas, especular e imaginar, explorar e avaliar ideias, discutir, argumentar, justificar e negociar, assim como ouvir, ser receptivo a outros pontos de vista e dar aos outros tempo para pensar.

Alexander (2005) admite que os processos de negociação e produção de conhecimentos em sala de aula requerem uma criteriosa seleção a partir dos três repertórios orientadores da intervenção pedagógica apresentados. O autor afirma que um ensino que se pretende configurar como sendo dialógico, ao invés de apenas voltado para transmissão de informações, deve proporcionar a melhor forma de a criança desenvolver as diversas possibilidades de aprendizagem negociada (*learning talk*), em que diferentes situações de reflexão são previstas no planejamento do professor. Reflexões resultantes da própria interação entre estudante-estudante e/ou professor-estudante.

As diferentes formas de organização dos/das estudantes em sala de aula, e sua eficácia dependem, de acordo com Alexander (2005), da competência do professor no sentido de gerenciar todos os tipos de interação mencionados e selecioná-los a fim de atender às necessidades educacionais de estudantes com ou sem deficiência. Sobre esse aspecto, Bruner (2001) afirma que:

A pedagogia moderna está partindo cada vez mais em direção à visão de que a criança deveria estar ciente de seus próprios processos de pensamento e que é essencial, tanto para o teórico da pedagogia, como para o professor, ajudá-la a tornar-se mais metacognitiva – a estar tão ciente de como realiza sua aprendizagem e pensamento, quanto da matéria que está estudando. Atingir a habilidade de acumular conhecimento não basta. Pode-se ajudar ao aluno a atingir o domínio total ao refletir também sobre como ele está realizando seu trabalho e de que forma sua abordagem pode ser melhorada (BRUNER, 2001, p. 68).

A título de ilustração, o estudo de caso expresso na sequência didática ou percurso pedagógico constante no Quadro 1 procura colocar em destaque como o processo de diversificação de estratégias pode resultar na quebra de uma suposta “rigidez conceitual” por parte de uma estudante com diagnóstico de deficiência intelectual. Trata-se do momento em que a criança em questão passa a operar com o simbólico, em interação dialógica, ao mesmo tempo em que se apropria transdisciplinarmente dos atributos que envolvem a definição de “lara”, enquanto personagem folclórico, presente no imaginário brasileiro, conforme a descrição que se segue, baseada na atuação como professora de sala de recursos na SEEDF, durante doze anos de nossa trajetória profissional.

A dialogia presente nas interações produzidas entre a professora e a estudante com deficiência intelectual possibilitou a exploração e a inserção de ambas em diversas áreas de conhecimento

humano. Isso porque, tendo em vista a análise da situação de interação e produção de conhecimentos abaixo, torna-se possível observar que professora e estudante, mediadas pela possibilidade de se estabelecer o trânsito entre o real e o imaginário (a representação do real), operando de maneira dialética sobre tal binômio, apropriam-se gradativamente, e de maneira negociada, de temas como conhecimento matemático sobre o conceito de metade e suas implicações, bem como das personagens da cultura popular.

Na situação descrita no Quadro 1, professora e estudante vão negociando possibilidades de acesso ao tema, ao mesmo tempo em que expressam seus pontos de vista a partir da leitura de imagem e da dobradura realizadas, no momento mesmo em que a estudante com deficiência intelectual passa a construir sua narrativa em torno dos atributos centrais e periféricos que integram o campo semântico ou mapa conceitual em questão.

Quadro 1. Sequência didática do “Caso Samanta”.

<p>1- A professora deseja produzir, no espaço de sala de recursos, um texto oral e escrito sobre a personagem folclórica <i>Lara ou Mãe d'água</i> com uma estudante de onze anos de idade que apresenta deficiência intelectual e que, por sua vez, se encontra na hipótese silábico-alfabética da Psicogênese da Língua Escrita (AZENHA, 2003).</p> <p>A professora, então, adota a estratégia de leitura de imagem, apresentando apenas a gravura da referida personagem do folclore brasileiro e propondo à estudante a seguinte pergunta de mediação: “<i>Samanta, você sabe quem é essa pessoa que aparece nessa gravura?</i>” A estudante responde: “<i>É a sereia</i>”.</p>
<p>2- Segue-se, nesse contexto dialógico de produção de conhecimentos, uma série de perguntas de mediação por parte da professora, com o intuito de explorar os atributos que compõem o conceito em questão: “<i>O que ela faz?</i>” “<i>Como é a vida dela?</i>” “<i>Onde ela mora?</i>” “<i>Como ela é?</i>”</p>
<p>3- A estudante, invariavelmente, para todas as questões, responde “<i>Só sei que é a sereia.</i>” “<i>Só sei que é a sereia.</i>” “<i>Só sei que é a sereia</i>”, acompanhado de um sorriso.</p>
<p>4- Nesse momento do processo de negociação de significados, a professora decide deixar a interpretação e a leitura de imagem de lado e apresenta um novo desafio à estudante: “<i>Samanta, vamos juntar as pontinhas dessa folha de papel?</i>”</p> <p>A intenção, nesse momento, era a de que, com a ajuda da significação de um material do cotidiano, fosse possível romper com a suposta rigidez conceitual da estudante, fazendo com que ela refletisse sobre um atributo decisivo da personagem Lara: o conceito de <i>metade</i>.</p>
<p>5- A professora explorou, por meio de perguntas de mediação, todas as propriedades do papel dobrado ao meio, até que o conceito de metade fosse compreendido pela estudante, de modo reversível (da análise para a síntese e da síntese para a análise). Dobrou-se ao meio e abriu-se o papel diversas vezes, sempre seguido de perguntas problematizadoras de mediação. Ambas experimentaram, também, refletir sobre a localização do conceito de “metade” no próprio corpo.</p>
<p>6- O momento da <i>catarse na Educação</i> (CARDOSO, 2013; MARSÍGLIA, 2011; SAVIANI, 2008) acontece quando a estudante com diagnóstico de deficiência intelectual, tendo já construído o conceito de mulher e o conceito de peixe, consegue aplicar o conceito de metade na leitura de imagem proposta pela professora, rompendo, dessa maneira, com sua aparente “inflexibilidade de pensamento” e, a partir dessa intervenção, calcada nos princípios que regem a dialogia da produção de conhecimentos (ALEXANDER, 2005), abrir-se para novas possibilidades de apropriação do conceito em questão, tornando-se capaz de produzir, com a ajuda de sua professora, um texto oral e, posteriormente, escrito sobre o tema em questão.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Tal processo de negociação se apoia, em primeiro lugar, na elaboração diversificada de *perguntas de mediação*, ou pistas de contextualização (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006), que possibilitam mediar o movimento de pensar sobre o próprio processo de pensamento - a metacognição - e, com isso, atender às expectativas de aprendizagem que envolvem a atividade pedagógica em questão.

Um detalhe importante, que ainda nos restaria discutir, concentra-se no riso de Samanta enquanto diz: "é a sereia... só sei que é a sereia...". Ao contextualizarmos o processo de desenvolvimento de Samanta, numa perspectiva microgenética, torna-se possível conjecturar sobre as razões de seu riso. Para além de uma interpretação naturalística/patologizante, optamos, com sucesso, por compreendê-lo tendo em vista o fato de Samanta, embora ser uma pré-adolescente de onze anos de idade, ainda se comportar de modo relativamente infantilizado, provavelmente em decorrência das concepções e práticas oriundas do contexto familiar. Prova disso é o fato de Samanta ser vestida pela família, à época, como se fosse uma menina de seis anos, de ainda usar um penteado infantilizado e, em alguns momentos, se expressar como se fosse um bebê mimado.

Assim, ao aprofundarmos na análise sobre as circunstâncias sociais de desenvolvimento de Samanta, optamos por não retroalimentá-las, pelo contrário, nossa atuação sempre foi no sentido de fazê-la avançar, de acordo com o que é socialmente esperado de uma pré-adolescente de onze anos de idade. Nesse sentido, interpretamos que os risos eram apenas uma estratégia de sedução, como quem diz: "Faz pra mim! Eu não dou conta. Todo mundo sempre faz tudo por e para mim, por que você não faz também, me dando logo as respostas para a solução deste problema?" Uma reação de mimo e sedução. Nada a mais que isso.

Toda essa argumentação resulta da necessidade de compreendermos que o processo de mediação significa reorientar materiais e signos, com o intuito de favorecer a aprendizagem. A diversificação de estratégias, em meio à aplicação de diferentes instrumentos mediadores e possibilidades de intervenção, se apresenta, portanto, como o aspecto central da proposição de um currículo acadêmico na perspectiva do ensino dialógico e da educação inclusiva.

Mesmo tendo em vista a importância do ensino dialógico para o desenvolvimento de estudantes com ou sem deficiência intelectual, ainda se faz necessário um aprofundamento não somente nas teorias sobre a mente e sobre o processo de ensino-aprendizagem, de um modo geral, como também, nas concepções que subjazem práticas específicas dirigidas às pessoas com deficiência. Trata-se de confrontar diferentes visões sobre a deficiência, construídas historicamente, e avaliar o seu impacto mediante as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, assim como dos processos de intervenção pedagógicos, conforme apresentamos e discutimos a seguir.

Formas de se explicar a existência da deficiência intelectual - evolução do conceito e práticas sociais aplicadas ao estudo de caso

Ao aprofundar na discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola inclusiva, Tunes e Bartholo (2006) também se lançam no debate sobre as diferentes concepções que, historicamente, determinam e definem, direta ou indiretamente, o conceito de deficiência, de um modo geral. Para os autores, existem pelo menos três enfoques ou visões sobre a deficiência que impactam de modo decisivo nas explicações que, por seu turno, justificam as ações dirigidas a essas pessoas. O Quadro 2 demonstra, resumidamente, as concepções que fundamentam as práticas sociais dirigidas às pessoas com deficiência. Em seguida, trataremos de confrontar essas visões ou enfoques com o "Caso Samanta" anteriormente apresentado.

Retomando o estudo sobre o "Caso Samanta", em confronto com o Quadro 2, sobre a evolução do conceito de deficiência, chegamos à conclusão de que muitas hipóteses poderiam ter sido formuladas no sentido de justificar a suposta não aprendizagem por parte da referida estudante. Se tivéssemos, por exemplo, fundamentado a nossa explicação para a deficiência da estudante com foco na *visão sobrenatural*, seria mais fácil e cômodo afirmar que "se Deus quis que essa menina viesse assim, quem seríamos nós para contradizê-lo?", ou ainda "essa menina deve carregar alguma maldição familiar, um carma muito grande pra ser desse jeito, pra não aprender..." (RIBEIRO, 2002). Vale ressaltar, no entanto,

Quadro 2. Evolução do conceito de deficiência: concepções e práticas.

ENFOQUES	SOBRENATURAL (FATALISTA)	NATURALÍSTICO (FATALISTA)	HISTÓRICO-CULTURAL
JUSTIFICATIVAS	- espírito afetado	- determinismo biológico/predestinação médica	- mudança de eixo paradigmático: o papel do outro social nos processos de desenvolvimento humano
	- predestinação: expiação de pecados próprios ou de antepassados	- a deficiência passa a ser localizada no corpo do sujeito	- determinação social da deficiência;
	- fatalismo religioso: o desejo divino determina o percurso de desenvolvimento	- fatalismo hereditário/orgânico: - "pau que nasce torto, morre torto..."	- lugar social da deficiência
	- irreversibilidade	- irreversibilidade	- a deficiência deixa de ser uma propriedade individual e passa a ser entendida como um fato da relação social - supercompensação do defeito/deficiência
PRÁTICAS SOCIAIS	- estratégias de cura por meio de benzeção, expulsão de demônios, passe	- assistencialismo e segregação/especulação médica e patologização	- mudança de eixo epistemológico: do corpo do sujeito para as circunstâncias sociais em que a deficiência se desenvolve
	- segregação e assistencialismo	- incurabilidade e medicalização	- permite compensar a deficiência, contornando a barreira que esta lhe impõe, por meio da reestruturação dos meios mediacionais/adequação curricular
	- preconceito/exílio relacional	- preconceito/exílio relacional	- afastamento da deficiência e aproximação da pessoa: ensino inclusivo/dialógico e fortalecimento do sentido de cooperação

Fonte: Elaboração da autora.

que tais concepções, consideradas pela literatura científica como atrasadas e incoerentes, ainda permeiam o imaginário das pessoas na forma de representações sociais, com impacto na sala de aula.

Por outro lado, se a opção tivesse sido por refletir sobre essa questão justificando-a através do argumento *inatista/naturalístico*, também conhecido como *medicalização do fracasso escolar* (RIBEIRO, 2002, 2006; RIBEIRO; MIETO; SILVA, 2010; RIBEIRO; BARBATO, 2004; WERNER, 2001), poderíamos, com facilidade, afirmar que a suposta não aprendizagem de Samanta e sua insistência em dizer “é a sereia... só sei que é a sereia...” (sorrindo) seriam a manifestação de alguma patologia no campo psiquiátrico, ou mesmo alguma anomalia genética, defeito congênito, comprometimento neuronal etc. Poderíamos, também, culpabilizá-la por sua suposta imaturidade intelectual, afirmando, por exemplo: “é muito imatura para compreender essas coisas... vamos esperar que ela amadureça...” e, desse modo, direcionar o foco do processo de ensino-aprendizagem para as práticas de *laissez faire*.

Cabe ressaltar, no entanto, que ambas as formas de se explicar a deficiência intelectual exercem um impacto importante nas práticas de sala de aula em pelo menos dois pontos cruciais para a nossa análise: o primeiro deles refere-se aos processos de culpabilização do sujeito, conforme discutido acima nas teorias sobre a mente, apresentadas por Bruner (2001); e o segundo, que mais nos interessa nesse momento, se concentra no fato de que concepções sobrenaturais e/ou naturalísticas, por culpabilizarem o sujeito, imobilizam a ação pedagógica.

Não há nada mais que se possa fazer quando o argumento se assenta nessas visões, porque ambas são perspectivas fatalistas e fundamentadas ora no determinismo religioso, em que o desejo divino governa o percurso do desenvolvimento, ora no fatalismo hereditário/orgânico, expresso na ideia geral de que “pau que nasce torto, morre torto”.

Diferentemente das abordagens fatalistas, o enfoque histórico-cultural avança em direção à mudança de eixo paradigmático, quando volta-se para o papel a ser exercido pelo outro social nos processos de desenvolvimento humano; quando redireciona seu foco com o intuito de compreender o lugar social da deficiência. Assim, a deficiência deixa de ser uma propriedade individual e passa a ser entendida como um fato da relação social, conforme Tunes e Bartholo (2006) propõem, alinhados ao pensamento de Vigotski (1995, 2011).

Como vimos, o “Caso Samanta” poderia ter sido interpretado em razão dos diferentes enfoques apresentados por Tunes e Bartholo (2006), entretanto, quando decidimos intervir fazendo uso da reestruturação dos meios mediacionais, presentes no enfoque histórico-cultural da deficiência, fica demonstrada a capacidade da estudante em dialogar com a professora e produzir conhecimentos. Nesse caso, sua deficiência se torna imperceptível, nos remetendo ao pensamento de Vigotski (1995), quando este afirma que:

(...) a humanidade sempre tem sonhado com o milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém, a vencerá no plano social e pedagógico, muito antes que no plano médico-biológico. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de ‘criança com defeito’. (...) O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral, em toda a sua plenitude, não sentirão

uma deficiência e não darão motivo para que os outros a sintam. Está em nossas mãos o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo (VIGOTSKI, 1995, p. 61).

No trecho acima, podemos verificar os três enfoques ou visões sobre a deficiência, descritos por Tunes e Bartholo (2006), em convergência ao pensamento de Vigotski (1995), na obra *Fundamentos de Defectologia*. Nesta obra, o autor discute a importância da mediação e do coletivo como fonte de desenvolvimento para a pessoa com deficiência intelectual. Para Vigotski (1995, 2011), é por meio da reestruturação dos meios mediacionais que se torna possível para a pessoa com deficiência contornar a barreira de suas supostas limitações e, assim, avançar para níveis mais complexos, por exemplo, da formação de conceitos (RIBEIRO, 1999; SILVA, RIBEIRO & MIETO 2010; VIGOTSKI, 2001), conforme o “Caso Samanta” nos faz refletir.

Tal reestruturação dialoga, na atualidade, com as estratégias de organização do trabalho pedagógico, no espaço da escola inclusiva, quando esta se vale, com rigor (e não apenas para respaldo jurídico, para fazer constar como “documento de gaveta”), da adequação curricular, na condição de instrumento de mediação pedagógica, elaborado para fazer avançar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, na perspectiva de seus limites e possibilidades de acesso ao conteúdo acadêmico.

Assim, para responder, ou pelo menos problematizar a questão inicial sobre “*será que tem alguém que não aprende?*”, torna-se imperioso, em primeiro lugar, investigar quais são as teorias sobre a mente humana que subjazem as concepções acerca do funcionamento do sujeito. Se essas se baseiam em argumentos mecanicistas/empiristas ou maturacionistas/organicistas, provavelmente, a resposta para a questão será positiva, no sentido de confirmar que existem, de fato, pessoas que não são capazes de aprender. Isso porque as práticas sociais, decorrentes desses modelos teóricos sobre a mente, resultam na expectativa de um sujeito que se apresenta ora como sendo passivo/respondente, ora como epistêmico, sendo este concebido como capaz de construir, ou não, o seu próprio conhecimento, em razão de sua suposta maturidade ou imaturidade intelectual. Para essas abordagens, parece que há pessoas que tendem a ser sim, incapazes de “absorver/reter” o conhecimento, ou, por outro lado, tendem a ser consideradas eternamente imaturas para construí-lo.

Conforme apresentado e discutido, tais concepções se tornaram insuficientes para dar conta da complexidade humana em termos da produção de significados e sentidos subjetivos negociados, historicamente, no ambiente cultural. Nesse caso, a alternativa viável se assentaria na escolha por uma abordagem fundamentada em questões que envolvem o ensinar e o aprender desde um ponto de vista dialógico. Desse modo, a resposta para a questão central deste texto é negativa, isto é, todos são capazes de aprender.

Para tanto, crenças e valores em torno do potencial de estudantes com deficiência intelectual necessitam ser alterados, por exemplo, por meio do compartilhamento de experiências bem-sucedidas, no campo educativo, dirigidas a esses estudantes. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada de professores/as possa se tornar um caminho viável para que essa transformação aconteça no espaço da escola inclusiva.

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), órgão ligado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), vem trabalhando no sentido da oferta de cursos de formação continuada dirigidos aos educadores/as que compõem a rede pública de ensino, com o intuito de ressignificar suas crenças e alterar sua *práxis*, a fim de que consigam organizar o trabalho pedagógico destinado aos estudantes com deficiência intelectual de modo mais adaptado às suas condições discentes.

Dentre as várias propostas de formação continuada que a EAPE oferece, no campo da Educação Especial/Inclusiva, gostaríamos de destacar o curso intitulado “A deficiência intelectual na Educação Inclusiva – reflexões sobre fazer pedagógico”, que tem por objetivo instrumentalizar o/a educador/a a fim de que ele/a compreenda os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, bem como os aspectos que interferem na formação de sua identidade - a partir da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano - tendo em vista a necessidade de aprimoramento das propostas de intervenção pedagógicas destinadas a esses estudantes.

À guisa de conclusão

De acordo com Bruner (2001, p. 16), produzir significado “envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais

apropriados, a fim de saber ‘do que se tratam’”. Para o autor, embora os significados se apresentem, de algum modo, na mente das pessoas, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual foram criados. É essa localização cultural dos significados que garante suas possibilidades de negociação entre as pessoas.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção, durante todo o texto, para o fato de a Psicologia Cultural desvelar aquilo que somente o ser humano foi capaz de alcançar: a capacidade de viver em um mundo no qual a dialogia se coloca como elemento gerador e regulador de suas manifestações ao longo da história.


A abordagem do ensino dialógico, portanto, ratifica a nossa compreensão, apresentada e discutida em publicação anterior (RIBEIRO, 2016) de que a aprendizagem resulta de um processo em que as pessoas, com ou sem deficiência, negociam significados, de maneira intersubjetiva, com a intenção de produzir conhecimentos, que sejam de uso social, conforme explicitado no “Caso Samanta”.

Sendo assim, entendemos que a cultura interativa nas salas de aula poderá favorecer a organização do trabalho pedagógico de modo que este se torne menos excludente para estudantes com deficiência intelectual, à medida que os/as professores/as forem se apropriando dos princípios que regem o ensino dialógico, como forma de articular as práticas necessárias ao encaminhamento da política pública de inclusão escolar.

Referências bibliográficas

- AJELLO, A. N. A perspectiva pedagógica no estudo dos processos sociais na escola. Em: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. & ZUCCHERMAGLIO, C. (orgs.) **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 31-44.
- ALEXANDER, R. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. Em: International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). **International Conference. University of Durham**, UK, 10-14, July, 2005.
- AZENHA, M. **Construtivismo** – De Piaget à Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S.; SOUSA, M. Andaimos e pistas de contextualização – um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Em: TACCA, C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 167-179.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **A cultura e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARDOSO, M. A. Catarse na Educação: Contribuições de Gramsci e seu significado na Pedagogia Histórico-Crítica. Em: **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba- MG, vol.1, n.1, p.123-137, 2013.
- MARSIGLIA, A. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MERCER, N., DAWES, L., WEGERIF, R., & SAMS, C. Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. In: **British Educational Journal**, Vol. 30, Nº 3, 2004, p. 359-377.
- RIBEIRO, J. **Formação e desenvolvimento de conceitos na Síndrome Maquiagem de Kabuki** – Um estudo de caso sobre a gênese histórica e cultural das funções mentais superiores. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 1999.
- _____. **Deficiência mental leve** – um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.
- _____. **Significações na escola inclusiva** – Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- _____. Formação continuada de professores: (re)negociando significados na construção da escola inclusiva. Em: **Revista Com Censo**. 4. Edição Regular. N. 7, p. 55 a 64. Brasília/SEEDF, 2016. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/nov16/rcc7_artigo6_p55_64.pdf
- _____.; BARBATO, S. Deficiência mental em sala de aula – para além da naturalização de concepções e práticas. Em: **Linhas Críticas**, 10 (19), 217-230. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2004.
- _____.; MIETO, G.; SILVA, D. A Produção do Fracasso Escolar. Em: Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barbato. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 189-204.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SHWEDER, R. Cultural psychology: what is it? Em: **Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991, p. 54-67.
- SILVA, D.; RIBEIRO, J.; MIETO, G. O aluno com deficiência intelectual em sala de aula – considerações da perspectiva histórico-cultural. Em: Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barbato. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 205-220.
- TUNES, E.; BARTOLLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em: TACCA, C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 129-148.
- VIGOTSKI, L. Fundamentos de defectologia. Em: **Obras Escolhidas**. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion, Tomo V, 1995.
- _____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011 (Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques).
- VELOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- WERNER, J. **Saúde & Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

■ A educação especial brasileira: avanços e retrocessos na educação de alunos com necessidades educacionais especiais à luz da legislação brasileira

 João Paulo Santos Neves*
Laís Simões de Moura Aires**
Fernanda de Sousa Fernandes***
Bruna de Araújo Costa****

Resumo: O atendimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação escolar sofreu grandes modificações ao longo do tempo. Essas modificações foram inspiradas em diversas pesquisas realizadas por Vygotsky, Jean Piaget, Emília Ferrero e Ana Teberosky, juntamente com os avanços da psicologia e pedagogia de aprendizagem e desenvolvimento de diferentes métodos de ensino que contribuíram para as alterações da legislação brasileira, além de mudanças culturais e comportamentais. A educação de alunos com necessidades especiais que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, nas últimas décadas tem se voltado com grande força para o modelo da educação inclusiva que contribui para a acessibilidade, educação e trabalho, além de prever punição para atitudes preconceituosas e discriminatórias. O objetivo deste trabalho consiste em apresentar a trajetória da educação de crianças especiais à luz da legislação brasileira.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Legislação Brasileira.

* João Paulo Santos Neves é licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Uruaçu (2014), licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (2017), especialista em em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Academia Brasileira de Educação e Cultura Ltda – FABEC (2016), especialista em Ensino de Química pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL (2017), especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL (2017), mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Colúmbia del Paraguay. Professor de Química na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Professor na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia-GO. Professor do Curso Superior em Pedagogia da Fundação Antares de Pesquisa e Pós Graduação (FAESPE) - Goiânia/GO. Contato: joaoppaulo1508@hotmail.com.

** Laís Simões de Moura Aires é graduada em Química Industrial pela Universidade Estadual de Goiás (2010), licenciada em Química pela Universidade Vale do Acaraú (2017), e mestre em Engenharia do Meio Ambiente pela Universidade Federal de Goiás (2014). Contato: lais.simo.es.moura@gmail.com.

*** Fernanda de Sousa Fernandes é graduada em Química Industrial pela Universidade Estadual de Goiás (2011). Graduada em licenciatura em Química pela Universidade Vale do Acaraú. Especialista em Gestão da Qualidade e Engenharia de Produção pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação – IPOG (2013). Mestre em Química pela Universidade Federal de Goiás (2015). Doutoranda em Química pela Universidade Federal de Goiás. Contato: industrial.nanda@gmail.com.

**** Bruna de Araújo Costa é graduada em Química Industrial pela Universidade Estadual de Goiás (2011), especialista em Gestão e Química do Meio Ambiente pela Universidade Federal de Goiás (2013), mestre em Química pela Universidade Federal de Goiás (2015) e Doutoranda em Química pela Universidade Federal de Goiás. Contato: brunaquimica@live.com.

Introdução

A educação pode ser compreendida como a relação de ensino e aprendizagem, que se consolida a partir do diálogo e trocas de informações adquiridas e socialmente vivenciadas em um processo dinâmico de (re)-construção. O processo educacional, que extravasa o campo escolar, possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências no exercício da cidadania, como também a criatividade e o senso crítico (FREIRE, 1996; SANTOS et al., 2013).

Uma área particular da educação na escola que levaremos em consideração neste trabalho é a educação infantil, que consiste na etapa inicial da educação básica, cuja função indissociável visa educar, preservar, prevenir e preparar a infância (ROCHA, 1998). Existem diversos trabalhos que relatam a importância da articulação com a diversidade social, familiar, cultural, psicológica, nutricional e cognitiva. Nesse contexto, os educadores devem considerar as peculiaridades de cada criança, como mencionado por Rousseau (1995), "Cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição conveniente, a espécie de maturidade que lhe é própria".

Outros fatores importantes são: a utilização de ensino lúdico e invenção de atividades próprias da idade, que estimule a interação social, curiosidade, imaginação, criatividade, habilidades de memória, atenção, habilidades motoras, equilíbrio e coordenação. Bem como a superação dos possíveis problemas infantis como: violência, abandono e abuso sexual (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014), e a utilização de ambientes de ensino oposto ao tradicional para aproximar a escola com a vida real das crianças.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), a interação social no desenvolvimento infantil determina as operações psicológicas que sobrepõe aos fatores biológicos mais marcantes no início da vida. Sendo assim, a Educação Infantil articulada a todos estes fatores mencionados contribui para o desenvolvimento de uma das fases mais importantes das pessoas, que segundo Piaget (1977), ocorre "(...) uma reconstrução endógena de dados exógenos fornecidos pela experiência".

Muitas pesquisas realizadas por Vygotsky, Jean Piaget, Emília Ferrero e Ana Teberosky mostraram que dentro dessas circunstâncias da educação infantil é possível inserir a educação especial (GLAT; FERNANDES, 2005). A educação especial na educação infantil é voltada para aquelas crianças que possuem alguma necessidade educacional especial, seja mental, auditiva, visual, física, múltipla, seja por motivo de altas habilidades, superdotação ou talentos (AMARAL; AQUINO, 1998).

Segundo a visão dialética de Vygotsky, a criança especial pode sentir algumas dificuldades em detrimento de suas deficiências, e como forma de compensação, essas mesmas deficiências podem servir de estímulo no desenvolvimento de outras funções no organismo para superá-las. Ou seja, a criança especial, seguindo os preceitos da crença da plasticidade, cria processos adaptativos para superar os impedimentos sofridos (COSTA, 2006).

Destaca-se, ainda, que esse processo de superação pode contribuir de maneira ainda mais satisfatória na aprendizagem e desenvolvimento da criança quando realizado dentro de um convívio sociocultural, com condições materiais e instrumentais adequadas (COSTA, 2006). A teoria epistemológica de Piaget,

também expõe a importância do mundo externo sobre a criança, por meio de ação física e mental, no processo dinâmico de desenvolvimento da inteligência (TÉDDE, 2012, p. 35).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) estudaram o desenvolvimento de crianças especiais no processo de linguagem, e mencionaram que as crianças que possuem um contato frequente com a leitura, quando aplicado em casa e em seu convívio, já possuem um conhecimento sobre língua, linguagem e processo de escrita construído antes de adentrar na escola. Com a inserção da criança na escola, o professor pode induzir a reflexão respeitando cada etapa de aprendizagem da criança, por meio de atividades, para contribuir na autoconfiança para que a mesma se expresse com maior facilidade, desenvolva boa concentração e melhore no desempenho da leitura e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

As pesquisas realizadas por esses estudiosos, vinculadas aos avanços da psicologia e pedagogia de aprendizagem e desenvolvimento de diferentes métodos de ensino, tiveram grande participação na evolução histórica da educação de crianças especiais, o que acarretou mudanças legislativas na área da educação e alterações comportamentais da sociedade e de todos os envolvidos no processo educativo no Brasil (GLAT; FERNANDES, 2005). Por isso, torna-se necessário compreender a evolução dessas mudanças históricas juntamente com os benefícios que as mesmas trouxeram para a educação de crianças especiais no Brasil.

A educação especial brasileira e a legislação

Da antiguidade à idade moderna, a figura social e cultural da criança não existia e ela era vista como um adulto em miniatura. A partir do século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo, a "criança" como um ser frágil e dependente passou a existir socialmente e a sua socialização era de responsabilidade da sua família (ANDRADE, 2010). Se as crianças não tinham lugar na sociedade nesse tempo, a inclusão de crianças especiais algo impensável, já que a inclusão de adultos especiais também não era algo com o qual as pessoas se preocupavam.

Analisando o histórico da educação de pessoas especiais no Brasil, percebe-se que colégios e instituições público-privadas foram criados com base em modelos de instituições europeias, mas como veremos adiante, a criação e aprovação de políticas públicas com a finalidade de abranger a população especial só veio a existir nos últimos anos do século XX.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) foi criado em 17 de setembro de 1854, e o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, foi fundado no ano de 1856 (PEREIRA, 2014).

A partir de 1874, o Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira, dedicou-se a atender deficientes mentais. Já no século XX, a Liga Brasileira de Higiene Mental foi criada em 1923, no Rio de Janeiro e quatro anos depois, o Instituto Pestalozzi foi fundado em Canoas (PEREIRA, 2014).

Na década seguinte, a Sociedade Pestalozzi foi fundada em Minas Gerais pela educadora russa Helena Antipoff, no ano de 1934. Essa associação civil "era destinada a proteger as crianças e adolescentes excepcionais e a preservar a sociedade e a

raça das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio mental” (RAFANTE; LOPES, 2009). Em 1953, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada no Rio de Janeiro, possibilitando a sua expansão por todo país (PEREIRA, 2014).

A Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º afirmava que a educação é direito de todos e que deveria ser dada no lar e na escola. O artigo 88 dessa mesma lei afirmava que a educação de excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade; e, no artigo 89, toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, deveria receber dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Dez anos depois entrou em vigor a Lei nº 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e deu outras providências. Em seu artigo 9º, os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). Esse dito “tratamento especial” reforça o encaminhamento dos estudantes para classes e escolas especiais (BRASIL, 2008). Como pode-se notar, até esse período ainda não haviam políticas públicas efetivas para a questão da acessibilidade à educação das pessoas que de alguma forma apresentavam particularidades de aprendizado.

Após o término do regime militar foi publicada a Constituição Federal no ano de 1988. Em seu artigo 205 está escrito que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206, inciso I, afirma que o ensino deverá ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, conforme o artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988).

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, pensou-se no oferecimento de educação para pessoas com singularidades de aprendizagem “preferencialmente” junto com a educação oferecida às pessoas tidas como “normais”. Entretanto, percebe-se que esse documento torna a educação como um direito de todos sem ainda fornecer orientação de como isso deveria acontecer, sem destinar um financiamento apropriado, e muito menos sem pensar numa formação especializada para os professores que até então seriam vistos como aventureiros por se preocuparem com essa questão.

Na década de 1990 foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei nº 8.069/90. O ECA reafirma o disposto na Constituição Federal quando, em seu artigo 55 diz que “os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Mais uma vez a lei não explica e nem orienta a forma como isso deve acontecer aos estudantes portadores de deficiência.

Ainda nessa mesma década foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96. Nela, o capítulo V é destinado à educação especial, contendo com os artigos 58, 59 e 60. O artigo 58 afirma que “entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Nesse momento, deixa-se de usar a expressão “portadores de deficiência” e passa-se a dizer “portadores de necessidades especiais”.

Ainda no artigo 58, incisos I, II e III, a lei afirma que, quando necessário, haverá serviço especializado para atender as peculiaridades, na escola regular, dos alunos com necessidades especiais; o atendimento a esses alunos poderá ser realizado em localidades externas às mediações escolares em função das condições específicas dos alunos, e que a educação especial deve começar a ser ofertada durante o período que compreende a educação infantil, isto é, quando o indivíduo possuir de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Dessa forma, foi em 1996 que se começou a pensar apropriadamente na educação das crianças com necessidades especiais. E, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com a Lei nº 10.172/2001, cujo um dos objetivos era a elevação global do nível de escolaridade da população. Assim, pela primeira vez, fez-se um diagnóstico da educação especial em todo o país, revelando que no referido ano, o conhecimento da realidade da educação especial brasileira era precário, pois não se sabia nem a quantidade de pessoas com necessidades especiais que viviam no Brasil. Apesar da inexistência de dados estatísticos mais precisos, definiu-se que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” e estabeleceram-se 28 objetivos e metas para serem cumpridos nos dez anos seguintes (BRASIL, 2001).

O PNE, dentro das suas diretrizes para a educação especial, mostra que a mesma “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”. Além disso, afirma que a educação especial, em se tratando de uma modalidade escolar, “terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001).

Essa Lei também ressalta o artigo 58, inciso III, da Lei nº 9.394/96 quando diz que “quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva” (BRASIL, 2001).

No mesmo ano da criação do PNE entrou em vigor o Decreto nº 3.956/2001, promulgando a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Esse decreto reafirmou que

(...) “as pessoas portadoras de deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidos à discriminação com base

na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001a).

O Decreto nº 3.56/2001 também definiu, em seu artigo 1º, o termo deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Esse mesmo artigo definiu que a discriminação é “toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2001a).

Em 2002, a Lei nº 10.436/2002, em seu artigo 1º, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil, e, de acordo com o artigo 2º, formas institucionalizadas de apoiar o seu uso e difusão devem ser garantidos (BRASIL, 2002). Três anos depois, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei visando a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação do professor e instrutor de LIBRAS e a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

A Portaria nº 2.678/2002, do MEC, em seu artigo 1º, aprovou o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendou o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002a).

O programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi implantado em todo país em 2003. O seu objetivo era apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2008). E nesse momento a palavra inclusão passou a ser usada constantemente no meio educacional.

Em 2005, núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação (NAAH/S) foram implantados em todo país, fornecendo atendimento educacional personalizado, orientação familiar e formação continuada aos professores (BRASIL, 2008).

Em 2007, foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e instituído pelo decreto Lei nº 6.094/2007, um conjunto de programas que visava melhorar a educação no país com o nome de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano de metas é a conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica, cuja diretriz IX do artigo 2º visa “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007).

Quatro anos depois foi publicado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Dentre os artigos e incisos decretados, destacam-se o artigo 1º, incisos I, III e IV, sucessivamente, onde está escrito que é dever do Estado “garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, “não exclusão do aluno

do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” e “garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2011).

Também em 2011, foi instituído por meio do Decreto nº 7.612/2011 o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Duas diretrizes apresentadas no artigo 3º merecem destaque: “garantia de um sistema educacional inclusivo e de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado” (BRASIL, 2011a).

Em 2012, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a primeira destinada às pessoas com essa deficiência. Essa lei trouxe a definição de pessoa com transtorno do espectro autista (art. 1º, inciso I) e afirmou que ela é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (art. 2º). No artigo 3º, inciso IV, é dito que é direito da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, e de acordo com o artigo 7º, “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”. (BRASIL, 2012).

Após o primeiro decênio de implantação do PNE, a Lei nº 13.005/2014 instituiu o PNE com vigência entre os anos de 2014 e 2024. Essa Lei, no artigo 4º, parágrafo único, afirma que

“(…) o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência”. Além disso, no artigo 8, inciso I está escrito que “os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Recentemente, o Decreto nº 7.084/2010 foi revogado pelo Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Está estabelecido em seu artigo 25 que “o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência” (BRASIL, 2017).

Transição da educação segregada à educação inclusiva

Como já mencionado, a discussão sobre educação especial no Brasil ganhou força na década de 1980 e começou a fazer parte da realidade dos estudantes a partir dos anos 1990 de maneira bastante isolada e fragmentada. Foi nesse momento que se intensificou o debate e a percepção da educação no âmbito da inclusão (ROTH, 2006).

Anteriormente conhecida por integração escolar, a educação inclusiva valia-se de práticas bastante segregadoras, com a existência de classes e escolas especiais, baseados em um sistema paralelo de ensino. Sendo assim, existiam duas formas de se ingressar no sistema educacional: para os alunos “ditos “normais”” teríamos o ensino regular, e para os alunos com algum

tipo de deficiência teríamos o ensino especial (SASSAKI, 2005). No ensino especial, os alunos com deficiências só poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar seus colegas não-deficientes. Se o aluno fosse considerado incapaz, os mesmos eram isolados em salas para alunos “especiais” (RODRIGUES; MARANHE 2008).

Movimentos sociais e grupos organizados por pais e pessoas portadoras de deficiências foram os primeiros a discordar dessa metodologia de ensino e a discutir propostas visando a equiparação de oportunidades justificando que a sociedade não poderia exigir aptidão por parte dessas crianças para ingressar no sistema educacional. Pelo contrário, caberia à sociedade fornecer as estruturas necessárias e adequadas para atender às necessidades de cada aluno, independentemente de suas diferenças (SASSAKI, 2005).

O principal ponto a ser observado nessa forma de integração é que ela dependia em grande parte do empenho do estudante com deficiência e seus pares, sendo que o mesmo deveria procurar se tornar aceitável pela sociedade, ou seja, sua condição era considerada um obstáculo para a aceitação social.

Pouco se exigia da sociedade em termos de modificação de atitude, talvez por uma questão cultural até então vigente. Os estudantes com algum tipo de deficiência se viam obrigados a se adequar aos espaços físicos e sociais fornecidos pela instituição de ensino. Se sua adequação não fosse satisfatória os mesmos eram direcionados para ambientes de segregação, ou seja, salas especiais em escolas comuns em um setor separado dentro da instituição de ensino (SASSAKI, 2005).

Esses costumes eram conhecidos por práticas de *mainstreaming*, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais, e foram duramente criticados pelo movimento inclusivo. Sua principal crítica seria a de que a escola tenderia a ocultar o fracasso desse aluno em seu processo de integração por meio de instrumentos e práticas subjetivas, isolando esses alunos considerados menos “capazes” ou que não constituíssem um desafio à competência e sucesso da instituição (MANTOAN, 1998).

Com o abandono das práticas de integração, a partir dos anos 1990, nasce um novo modelo de inserção desses alunos

na vida escolar, chamado de inclusão. Esse modelo questiona o conceito de integração (*mainstreaming*), a política e a organização da educação especial e regular. O seu vocabulário foi, então, abandonado, uma vez que o objetivo a partir de então era incluir e não integrar. Dessa forma, as escolas inclusivas propuseram um modo de se construir um sistema educacional que considerasse as necessidades de todos os alunos, onde o ensino seria moldado e adequado a partir dessas necessidades (CHICON; SOARES, 2001).

A lei brasileira de inclusão, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2005), propôs a abolição completa do sistema segregado e mudanças relacionadas a acessibilidade, educação e trabalho, além de prever punição para atitudes preconceituosas e discriminatórias. Essa legislação contribuiu para uma mudança de perspectiva educacional que não limitou a ajudar somente os alunos que apresentassem dificuldades na escola, mas norteando a todos os professores, educandos, e pessoal administrativo para atingir o objetivo proposto.

Segundo Forest e Lusthaus, (1987), a inclusão deve se basear na metáfora do caleidoscópio, pois “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (FOREST; LUSTHAUS, 1987).

Conclusão

A educação de crianças especiais, com alicerce na legislação brasileira, ao agrupar educadores, famílias, gestores escolares, gestores públicos, parceiros, entre outros, extravasa o âmbito escolar. Isso colabora com as mudanças comportamentais da sociedade a fim de diminuir o preconceito e a discriminação, e contribui para o desenvolvimento das crianças especiais a partir da interação social, de modo a garantir o direito à igualdade e o respeito às diferenças. Dessa forma, é preciso efetivar medidas e ações que contemplem a inclusão efetiva de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ■

Referências bibliográficas

AMARAL, L. A. ; AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceitos na escola**: alternativas teóricas e praticas. São Paulo: Summus, 1998.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. **Lei Federal nº 5.692/71**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 16/7/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 03 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 dez. 2017.

- _____. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 02 dez. 2017.
- _____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 01 dez. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 01 dez. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da grafia de Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002a. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-setembro-de-2002>> Acesso em: 02 dez. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/decreto/d5626.htm> Acesso em: 02 dez. 2017.
- _____. **Decreto Nº 6.094 de 24/04/2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 03 dez. 2017.
- _____. **Decreto Nº 7.611 de 17/11/2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 03 dez. 2017.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Viver sem limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH – PR/SNPD, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 03 dez. 2017.
- _____. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 27/12/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 04 dez. 2017.
- _____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 03 dez. 2017.
- _____. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06/07/2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 05 dez. 2017.
- _____. **Decreto Nº 9.099 de 18/07/2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 18/07/2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- CHICON, J. F.; SOARES, J. A. **Compreendendo os conceitos de integração e inclusão.** Caderno de Pesquisa em Educação PPGE. UFES, Vitória – ES, v. 2, n. 0, p. 11-36, 2001.
- COSTA, D. A. F. **Superando limites:** a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. Psicopedag. [online]. 2006, vol. 23, n. 72, p. 232-240.
- CHICON, J. F.; SOARES, J. A. **Compreendendo os conceitos de integração e inclusão.** Caderno de Pesquisa em Educação PPGE. UFES, Vitória – ES, v. 2, n. 0, p. 11-36, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1986.
- FOREST, M., & LUSTHAUS, E. Le kaleidoscope. Um défi au concept de la classification em cascade. In: FOREST, M. (org.) **Education – Integration.** Downsview, Ontario: L'Institut A. Roecher, 1987, vol. II, pp. 1-16.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra, 1996.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva:** uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, p. 35-39, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Interação x Inclusão** – Educação para Todos. Pátio, n. 5, p. 49-51, 1998.
- PEREIRA, A. C. **A educação inclusiva:** uma leitura a partir dos PPPs das escolas municipais de Boa Vista – RR. 2014. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2009.
- PIAGET, J. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.
- RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. **Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”:** uma análise do trabalho como princípio educativo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 33, p.228-252, mar. 2009 – ISSN: 1676-2584.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas, SP: 1998. 187-p.
- RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. **A. Educação Especial:** História, Etiologia, Conceitos e Legislação Vigente. 1. ed. Bauru: UNESP/MEC, 2008. V.1; p-36.
- ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas:** Programa de Educação Inclusiva – direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SANROS, A. O.; SILVA, R. P.; ANDRADE, D.; LIMA, J. P. M. **Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do PIBID/UFS/Química.** Scientia Plena. 2013, v. 9, n. 7.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão:** o paradigma do século 21. In: Revista de Educação Especial. Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.
- TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual:** a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99f.
- TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. **Cadernos de Educação:** Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP, 1 (1): 76-88, 2014.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ O discurso sobre a inclusão de alunos cegos, com baixa visão e cadeirantes em escolas de línguas estrangeiras

 *Juliana Araújo Ribeiro**
*Débora Sousa Martins***

Resumo: Pessoas de quaisquer faixa etária, classe social e condições físicas ou mentais têm buscado aprender uma língua estrangeira e muitas escolas buscam agregar aos seus conceitos e práticas as mais variadas formas de inserir com qualidade essas pessoas em suas diversidades. Tratando-se da inclusão de alunos cegos, com baixa visão e cadeirantes, será que o discurso existente sobre a acessibilidade está em consonância com a realidade das escolas? O discurso de muitos gestores e professores aponta para uma promoção do acesso aos alunos, o que não é sinônimo de acessibilidade. Este trabalho tem como objetivo analisar os discursos de professores, gestores e alunos envolvidos em um contexto de inclusão de alunos cegos, baixa visão e cadeirantes em escolas de línguas estrangeiras. Espera-se, com as questões levantadas, que todos possam refletir sobre a temática abordada, fazendo-se, na medida do possível, as mudanças necessárias para que as escolas estejam inseridas em uma sociedade que segrega menos e que, de fato, trabalha com o conceito de inclusão. Este estudo foi realizado em Centros Interescolares de Línguas do DF, por meio de entrevistas e observações com notas de campo.

Palavras-chave: Discurso. Acessibilidade. Inclusão. Aluno com baixa visão. Aluno cego. Aluno cadeirante.

* *Juliana Araújo Ribeiro é graduada em Letras Português/ Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília (2004), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) em 2015, especialista em Letramento e Práticas Interdisciplinares pela Universidade de Brasília (UnB) em 2015, e doutoranda em Linguística na Universidade de Brasília (UnB). Contato: julianaaraujoribeiro@hotmail.com.*

** *Débora Sousa Martins é graduada em Letras (Port./Ingl.) pela Universidade Estadual de Goiás, (UEG), em 2007, especialista em Língua Inglesa, pela Faculdade do Noroeste de Minas - FIMON em 2009, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas, pela Universidade Federal de Goiás, (UFG) em 2010, mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Goiás, (UFG) em 2014, e doutoranda em Linguística pela UnB. É professora do Instituto Federal Goiano - Campus Posse. Contato: debora.martins@ifgoiano.edu.br.*

Introdução

A inclusão de alunos com deficiências em aulas de língua estrangeira (doravante LE) pode promover a interpelação de discursos diversos que promovem olhares de rechaço ou de elo entre estudantes e professor. A percepção do professor para esses discursos poderá ser primordial para que alunos, deficientes ou não, aprendam uma nova língua em contextos de ensino para além da sala de aula.

Este trabalho tem como objetivo analisar os discursos de gestores, professores da sala de recursos e de alunos cegos, baixa visão e/ou cadeirantes sobre o processo de inclusão de alunos cegos, com baixa visão e/ou cadeirantes em Centros Interescolares de Línguas do DF (doravante CILs) tendo em vista o processo de acesso e acessibilidade nessas escolas. A análise dos dados gerados se dará a partir das teorias da Análise de Discurso Crítica (ADC) embasada por Fairclough (2001) em sua perspectiva de mudança social. As teorias sobre deficiências, inclusão e acessibilidade estarão respaldadas por Crochík (2012) e Costa (2012) embasará as teorias sobre identidades.

1. A deficiência e suas implicações no contexto escolar

A inclusão de alunos com deficiências no contexto escolar se faz necessária por questões que vão além do cumprimento de leis e da adaptação ao politicamente correto. Incluir significa fortalecer e democracia. Pensar em inclusão de alunos deficientes implica agir dentro de todo o ambiente escolar, (re) pensando as práticas pedagógicas dentro de princípios democráticos, “fortalecendo as minorias encontradas no contexto escolar, historicamente excluídas da educação, que nesses estudos têm a escola pública como *locus*” (COSTA, 2012, p. 92).

Freire (1994), em um contexto amplo de educação já acusava o ensino excludente e autoritário, fazendo, a todo tempo, convites aos professores a tentarem ter uma visão desse cenário sob uma perspectiva crítica para que ações pudessem ser tomadas em prol do aluno. Os professores e os alunos se encontram na urgência de se posicionarem criticamente para saírem dessa esfera de ensino opressor, no bojo de segregações.

A inclusão hoje acontece de forma distinta de antigamente, pois havia salas separadas para aqueles considerados “excepcionais”, tratava-se de uma política de educação especial onde havia dois sistemas, o regular e o especial (MARTINS, 2012, p. 26). Dessa forma, pensava-se estar fazendo o melhor pelos alunos, apartando-os dos demais. Com o passar dos anos, a partir da década de 1990, esse olhar começa a ser mudado, já que ensinar alunos com alguma deficiência em sala diferente que os demais é segregar, é excluir. Começa-se a serem feitas as devidas adaptações, até os dias de hoje, passando-se a ensinar esses estudantes na mesma sala que os demais alunos, independente de suas necessidades especiais (MARTINS, 2012, p. 28).

Nessa relação entre alunos percebe-se ganho de ambos os lados, pois os alunos com deficiência começam a se sentirem mais capazes, fortalecendo suas convicções de que há espaço para todos de forma menos discriminatória, e os alunos sem deficiências começam a respeitar mais o outro, convivendo de maneira natural com as diferenças (ZOIA, 2006, p. 23).

Na verdade, a segregação, além de oprimir, tem implicações

pedagógicas, como ressalta Crochík (2012, p. 41): “Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência”.

Outra questão relevante sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar é a recepção desses alunos por parte do professor, esse que muitas vezes não obteve o mínimo de preparação para lidar com uma nova situação dentro de sala de aula. Diversas vezes o professor por conta própria busca conhecimentos para lidar com a situação. Mas, conforme aponta Nóvoa (1995, p. 25), não são cursos que irão preparar o professor para qualquer realidade adversa dentro de sala de aula, esse aprendizado ocorrerá “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]”. A experiência, o processo de reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico e as subsequentes mudanças é que promoverão aprendizados e ações pedagógicas voltadas para a verdadeira inclusão, distanciando-se, naturalmente de práticas que segregam, que continuam a deixar o aluno à margem da coletividade, do aprendizado.

Jesus e Effgen (2012) concordam que há a necessidade de preparar esse professor para uma realidade dentro da perspectiva de inclusão, mas que

(...) essa formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 21).

A escola inclusiva não é constituída apenas por alunos e professores, mas pela equipe gestora, sala de recursos (quando a têm) e família. Os alunos serão devidamente incluídos quando o conjunto tenha harmonia e trabalhe em prol do favorecimento do aluno deficiente, que deve se sentir confortável no ambiente de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que há muito que fazer. Os direitos dos alunos deficientes, quanto ao direito de inclusão, já é previsto por lei, como se pode ver na Constituição de 1988 ou no manual de acessibilidade espacial para a escola (BRASIL, 2009). Ações são necessárias e as transformações quanto a isso devem romper com as discriminações e preconceitos, fazendo com que esses alunos “sintam-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009, p. 21).

2. Acesso e acessibilidade

Quando se fala de acesso e acessibilidade, deve-se compreender o conceito complementar dos mesmos. Pois, acesso significa entrada, ingresso; e acessibilidade, segundo o dicionário on-line de língua portuguesa Michaelis, é a facilidade de acesso; qualidade do que é acessível. Dessa forma, o que se escuta muitas vezes é que as escolas permitem o acesso e divulgam isso como se fosse o suficiente para que a mesma seja considerada como inclusiva.

Acessibilidade implica uma série de fatores que envolvem desde a estrutura arquitetônica até as práticas e materiais

pedagógicos usados em sala (COSTA, 2012). Nessa perspectiva, o que se espera de uma escola que se coloca no patamar de inclusiva é que se pense em um ensino para alunos com deficiências com menos barreiras para que eles se sintam confortáveis no espaço de aprendizagem. Como ressalta Costa (2012)

a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso, há necessidade de se pensar a inclusão para essa se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que em nossos estudos têm a escola pública como locus. (COSTA, 2012, p. 92)

Para colaborar com o trabalho de inclusão no contexto escolar, é previsto em lei que alunos do ensino regular disponham de um atendimento especializado no contra turno, quando se fizer necessário, nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009). Os professores dessas salas devem ser especializados e devem trabalhar em conjunto com os professores regentes, disponibilizando material pedagógico adequado aos alunos, por exemplo, adaptando em braille para os cegos ou ampliando a fonte para alunos de baixa visão.

Infelizmente, nem sempre as salas de recursos são palco de alicerce para as relações de confiança, e para que se veja a inclusão de alunos com deficiências. Às vezes, não de forma a se generalizar, esse espaço também é um lugar de segregação educacional, em que os alunos com deficiência são direcionados a essas salas no mesmo horário de aula, o que não é a verdadeira proposta, além de outras questões, como a falta de preparação do professor dessa sala em algumas escolas¹.

Conceitua-se barreira como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (BRASIL, 2004). Como barreiras físicas pode-se exemplificar, de acordo com o manual de Acessibilidade da ABNT (2004): escadas sem corrimão; ausência de banheiros adaptados; pouca iluminação; ausência de rampas de acesso para cadeirantes; portas e corredores estreitos; pouca iluminação; desníveis nas portas que sejam maiores que 5 cm, balcão da secretaria com duas alturas, entre outros. Esse é um fator de inclusão que trás conforto ao aluno, que se sentirá em um ambiente mais propício, inclusive para o contexto de ensino e aprendizagem, já que uma escola que adapta seu espaço físico e pedagógico para receber alunos com deficiências pensa na continuidade desse aluno e em sua progressão no processo de aprendizagem.

Para eliminar tais barreiras, uma série de ações devem ser tomadas como: elaboração de projetos; execução de obras e fiscalização; projeção de escolas acessíveis e adaptação das escolas já existentes, pensando-se sempre na diversidade de limitações específicas de cada aluno (BRASIL, 2009, p. 22)

Mas, a acessibilidade desse aluno inclui também os percursos até a escola. Dessa forma, os espaços públicos também devem ser adaptados para que o aluno consiga chegar à escola com menos dificuldades, pensando-se em semáforos e faixa de segurança para pedestres; calçadas rebaixadas junto à faixa de pedestre; paradas de ônibus; estacionamentos nas ruas; piso

tátil direcional indicando o percurso desde a parada de ônibus até o portão da escola (BRASIL, 2009, p. 33).

Pensar em acessibilidade remonta uma série de ações dentro e fora da escola, considerando fatores arquitetônicos e que (re) pensem ações pedagógicas também para que o que de fato aconteça seja o acesso ilimitado à entrada do aluno deficiente, mas sem preocupar-se com o real acolhimento desse aluno no ambiente escolar. Aliás, como foi mencionado, a inclusão também necessita de ações governamentais, proporcionando o percurso até a escola de fácil locomoção para os alunos, independentemente de suas deficiências.

3. Identidades

A escola, bem como a sala de recursos, são campos de construções de identidades e de representações sociais, sendo lugares de lutas e conflitos, de descobertas e aceitação (ou não).

A identidade do sujeito pós-moderno não é unificada, ela é fluida e está em constante movimento, em construção. Também pode-se enxergar essa construção de identidades através do olhar do outro e a partir daquilo que se enxerga no outro, ou seja, a identidade também é construída através da diferença. No caso de uma sala de aula em que alunos com ou sem deficiências estudam juntos, encontra-se um campo propício de identificação dessas construções a partir do olhar do outro e da diferença. Isso pode ser visto como uma prática de segregação quando não há estrutura nesse espaço e nem preparação dos professores, como já mencionado anteriormente. Nessa sala, obviamente inúmeras identidades são (re)construídas, sendo esse um espaço também de lutas e autoconhecimentos a partir da realidade de cada aluno.

Assim sendo, pensando nesse contexto de enfrentamentos, recorre-se a Magalhães (2012, p. 201), ao dizer que “é a estrutura social mais ampla que oferece, aos indivíduos, os padrões de identidade que, em claro exercício de poder, são socialmente valorados (positivo ou negativamente)”, o que, de um modo ou de outro, age na constituição de identidade desses alunos com deficiência.

Portanto, a identidade do sujeito pós-moderno perpassa por várias dimensões como as práticas sócio-históricas, nas quais ele se insere, as características de gênero, as escolhas individuais atreladas às possibilidades de incorporação de identidades construídas outrora, originárias de preconceitos e imposições sociais. Isso significa dizer que as interações, os interesses e as relações de poder que convivem na sociedade influenciam no modo de o sujeito se constituir e significar o mundo.

4. A análise de discurso crítica (ADC) - Fairclough

A análise de discurso crítica (ADC) é a linha seguida por Fairclough, linguista que se preocupa em analisar o discurso além do que os enunciados podem trazer em interpretações e sentidos, abrangendo um escopo bem maior que envolve estruturas sociais. Esse autor diz que

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas ou convenções, como também relações, identidades e

instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significado do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

O autor trata o discurso como uma proposta de prática social, em que os indivíduos, a partir do convívio social, podem contribuir para que desigualdades sejam revistas, operando em uma esfera que enxerga o discurso como pilar principal para a mudança social, pois a partir de uma análise que requer a compreensão de amplos significados no mundo, algo poderá ser feito para que verdadeiras mudanças sociais ocorram.

Em sala de aula, o contato entre os alunos e os discursos emanados pode demonstrar a concepção abarcada por Fairclough (2001) de que o discurso nunca é neutro e sempre se associa a relações de poder. Mas, o modelo analítico desse último autor propõe que o discurso seja analisado justamente para transformar essas relações de poder. Sua concepção acerca do discurso, sob suas análises, complementa-se enfatizando o discurso como prática ideológica que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Sob essa ótica, o ambiente escolar deve ser visto não apenas como um campo de discursos que se manifestam e são analisados reconhecendo-se relações (desiguais) de poder, mas, dadas as constatações feitas, também precisa ser visto a partir dessas relações de modo a influenciar ações para que as devidas transformações sejam vigoradas, tornando o âmbito escolar um “foco de contestação e luta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 96).

A partir dos conceitos e análises sobre o discurso feitas por Fairclough (2001) é que se darão as análises da presente pesquisa, tendo como base o modelo tridimensional apresentado na figura 1.

Fairclough (2001), explica que o texto se encaixa na análise da “descrição”, já a prática discursiva e a social, na “interpretação”. No quadro 1, ilustra-se como isso poderia ser representado dentro dos aspectos que o compõem².

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso.



Fonte: Fairclough (2001).

A seguir será apresentado o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada para geração e posterior análise dos dados.

5. Metodologia e análise dos dados

A presente pesquisa contou com a participação de quatro CILs do DF, que serão denominados aqui neste trabalho como CILs A, B, C e D. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: entrevistas; questionários e observações com notas de campo. As entrevistas foram feitas a um diretor e a três professoras da sala de recursos (todos tratados na pesquisa como professor/professora), as mesmas foram gravadas em áudio, havendo posteriormente a transcrição. Os questionários semiestruturados foram destinados aos alunos cegos, com baixa visão ou cadeirantes das instituições que participaram da pesquisa³. As observações com notas de campo foram feitas no mesmo dia das entrevistas, fortalecendo os discursos manifestados ou contrapondo-se a eles. Os participantes da pesquisa receberam pseudônimos e as escolas também tiveram seus nomes preservados. A geração de dados aconteceu no primeiro semestre de 2017.

Ressalta-se que essa é uma pesquisa de campo qualitativa, descritiva com levantamento de dados a partir das ferramentas de pesquisa e tem como base o modelo analítico tridimensional do discurso, em torno das teorias da ADC.

Dos quatro professores participantes da pesquisa, apenas um descreveu a inclusão no contexto escolar restrita ao acesso, não incorporando a sua compreensão que ela de fato ocorre quando se oferece a condição para o aluno estudar, em relação ao espaço físico, material pedagógico e estratégias de ensino, conforme visto no excerto a seguir:

Inclusão é... nós darmos possibilidade de todos os alunos, é... independente de suas condições físicas, é... ou mentais né, de terem acesso à educação. (Excerto 1 - Professor Lucas)

Nesse CIL, as políticas que envolvem os professores em projetos pedagógicos voltados para a inclusão ainda são realizados em pequenas proporções e, pelo discurso do professor entrevistado, percebe-se a necessidade de tais ferramentas fortalecedoras, pois é imprescindível que o professor seja orientado em sua realidade plural em sala, que envolve ensinar pessoas com diferentes necessidades e adaptações nas estratégias de ensino. Mesmo sabendo que essa formação é fundamental, ela não pode tudo, conforme Jesus e Effgen (2012).

A professora responsável pela sala de recursos do CIL D citou que inclusão escolar é “dar autonomia em sala de aula”. Essa fala coaduna com a ideia de fortalecimento desses alunos em sala, por isso a escola não viu a necessidade de um educador social, o que converge com pesquisas realizadas por Crochik (2012), reiterando que esse profissional que acompanha

Quadro 1.

Discurso como texto	Prática discursiva	Prática social
-vocabulário -gramática -coesão -estrutura textual	-produção -distribuição -consumo textual -coerência -intertextualidade	-ideologia -hegemonia -transgressão -cruzamento de fronteiras -mudança social

Fonte: Fairclough (2001).

o aluno em sala segrega mais que inclui, o que diverge de um discurso voltado para a autonomia em sala de aula.

Todos os CILs se consideram escolas inclusivas. Os CILs B, C e D relataram as dificuldades de acessibilidades que existem no trajeto até a escola. O CIL B, que tem uma sede nova, mencionou que pediram sinal sonoro no semáforo e reformas na fachada, o que já foi atendido. O CIL D também relatou já ter pedido várias vezes que a administração concertasse calçadas estragadas pelas raízes de árvores, e que já requisitaram isso várias vezes, mas o problema volta a acontecer e que causa transtorno para os DV (deficientes visuais) e DF (deficientes físicos).

Segundo os professores, a acessibilidade está sendo pensada desde as dimensões externas à escola. Essas instituições se preocupam com o aluno antes mesmo de sua entrada no ambiente escolar. Esse é um aspecto satisfatório que certamente faz diferença no processo de constituição da identidade desses alunos com deficiência, haja vista que a identidade se constitui a partir do ponto de vista do outro.

Soma-se a isso, a afirmação de Fairclough (2001) ao tratar de mudanças discursivas em relação à mudança social e à cultural. Assim, diz que a sociedade, ao se adaptar às convenções existentes de novas maneiras, ou quando é criativa e inovadora, contribui para a mudança discursiva, trazendo com isso, uma ordem significativa nas práticas sociais.

O CIL D é uma escola projetada e possui todas as reformas de acessibilidade como rampas, corrimão nas escadas, portas mais largas, piso tátil e banheiros adaptados. Além disso, a professora da sala de recursos procura estudar, especializar-se, a mesma fez mestrado trazendo justamente o contexto da sala de recursos.

O CIL B é polo de DV, conforme já foi mencionado. Eles possuem máquina que imprime em braile, comprada com recursos do PDAF⁴. O CIL D não tem alunos cegos agora, mas já tiveram, e os itinerantes levavam o material em braile para os alunos, o que nunca aconteceu no CIL A, onde os alunos cegos nunca tiveram seu material impresso em braile, pois a escola que é polo de DV, responsável por imprimir o material em braile para as escolas da cidade justifica que a máquina sempre está quebrada⁵.

O CIL C reconhece suas limitações, sendo o CIL com estrutura física que menos favorece o estudante deficiente físico (cadeirante principalmente) e visual. Não há rampas de acesso, as portas são estreitas, os banheiros não são adaptados. A instituição funciona dentro de uma escola de ensino fundamental. Apesar da dificuldade no espaço físico, esse CIL possui sala de recursos há sete anos. Como a professora participante do CIL C também menciona “a boa vontade do professor é que promove a acessibilidade”. No excerto abaixo se ilustra bem essa realidade.

Nós temos muita dificuldade dentro de nossa escola. Não temos vaga né, pra deficientes, então até quando nós temos um aluno cadeirante, é, tem que ir um cuidador social ir pegar lá fora porque não tem acessibilidade dentro da escola, então eles têm dificuldade também em sala de aula porque as salas são pequenas, se o professor não tiver atento o aluno vai esbarrar em alguém, não tem, é... não tem cadeira apropriada para o aluno, entendeu? Então, assim, é bem difícil. (Excerto 2 - Professora Paula - CIL C)

A professora esclarece as dificuldades existentes na escola,

principalmente na estrutura física. Nessa hora percebe-se a mudança discursiva dela, pois ressalta que a escola é inclusiva, que os professores se mobilizam para que haja acessibilidade. Contudo, ela se dá conta de que essa situação de pesquisa pode refletir em melhorias para a escola e fala sobre as dificuldades como um pedido de ajuda a partir da pesquisa realizada, justamente pelo discurso como prática política, sendo ele o que “mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) (FLAICLOUGH, 2001, p. 94)”.

As análises abaixo estão embasadas no modelo tridimensional de Fairclough complementando o que foi analisado até agora, também sob as perspectivas do arcabouço teórico do autor e terão como base as entrevistas.

5.1 Descrição – discurso como texto

Na fala da professora Paula (CIL C), destaca-se o pronome da 1ª pessoal do plural no caso reto (nós), para marcar a falta de acessibilidade na instituição, e ela (sujeito singular, docente) se coloca junto à escola ao mencionar “temos” e “nossa”. Dessa forma, mostra a afinidade e o comprometimento em relação ao que é dito no texto, seus valores ao usar o advérbio de modo “muita dificuldade”.

E no que se refere ao objetivo do estudo em questão, essa professora deixa claro que não há acessibilidade para as pessoas deficientes, ou seja, o discurso dela está em consonância com a realidade da escola. Essa posição negativa fica clara ao fazer o uso do vocábulo “não” por seis vezes em sua fala.

Ademais, todos os professores participantes souberam argumentar seus pontos de vista, sendo coesos, alinhando suas ideias de acordo com uma sequência lógica de informações. Mesmo que pudesse perceber, a partir do que foi dito, a falta de informação acerca da verdadeira realidade sobre questões de acessibilidade, como foi o caso do professor Lucas, que disse que a escola não tem máquina de braile, mas que também nunca se precisou desse material lá, o que não é verdade.

5.2 Prática discursiva (produção, distribuição, consumo textual, coerência, intertextualidade)

Dos cinco CILs participantes, percebe-se que o CIL A é o que tem sala de recursos há menos tempo, mas não por falta de empenho dos gestores, que sempre lutaram para que a mesma fosse realidade da escola. O discurso de que está tudo encaminhado, indo bem, é proferido diante da realidade que se enxerga. Por exemplo, o professor do CIL A disse que a escola não tem máquina de braile, mas que nunca houve casos de alunos que precisassem. Contudo, inclusive nesse semestre, duas alunas que responderam aos questionários são cegas e leem braile. Uma delas é adulta, com melhores condições financeiras e possui um programa que lê doc. Já a outra, uma menina de 11 anos, cega desde o nascimento, não tem esse recurso e só lê braile, estando em todas as aulas com um educador social para realizar as atividades para ela. Como foi mencionado pela professora regente, a aluna de inglês está indo muito bem na comunicação oral, já na escrita, não há desenvolvimento, pois ela apenas escreve e lê em braile.

Sob a ótica de Fairclough (2001, p. 120), “mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos conscientes dos detalhes de sua significação ideológica”. Na pesquisa, o professor do CIL A ao invés de colocar o fato de a escola não ter atendimento adequado a alunos cegos, ele justifica dizendo que eles nunca precisaram de material em braile, o que não é verdade. Essa seria uma forma de resistência, mesmo que a significação ideológica observada na situação (já que se trata de acessibilidade de alunos deficientes, uma inclusão social no contexto escolar) não seja tratada de forma consciente pelo professor. Nesse caso, ele não mentiu, apenas não tinha conhecimento.

5.3 Prática social (ideologia, hegemonia, transgressão, cruzamento de fronteiras, mudança social)

O CIL B e o D fazem workshops com os professores todo início de semestre para orientá-los, falar sobre projetos, sobre o trabalho da sala de recursos e repassarem orientações recebidas sobre adequação curricular, conforme excerto abaixo.

Todo semestre a gente renova os cursos, e workshops em relação a e, questões de *bulling*, questão de acessibilidade, questão do transtorno de conduta (...). então a gente está sempre procurando fazer interação com os alunos e projetos, é, educacionais, entre os professores com palestras, workshops e promovendo, realmente deixar efetivo esse assunto, essa possibilidade do aluno na escola. (Excerto 3 - Professora Ana)

Uma das vantagens de aplicar a ADC na perspectiva faircloughiana é poder desvelar o discurso para que se tenha conhecimento crítico sobre o que acontece. No que se refere ao excerto acima, a professora não fala apenas do lugar social de docente, mas deixa entrever na tessitura discursiva a ordem ideológica da instituição educacional, ao falar da preocupação com a formação e reciclagem desse professor. Também, como seu discurso se constitui e está de certo modo posto numa ordem social, pelas escolhas linguístico-discursivas no campo da renovação, ela tem sua fala relacionada a aspectos ideológicos e hegemônicos.

E vale ressaltar que a inclusão de alunos deficientes nas escolas mencionadas acima ocorre quando se fala em melhorar a acessibilidade dentro e fora da escola e quando os profissionais da escola se unem rotineiramente para se atualizarem e tratarem de assuntos relacionados a essa realidade.

O excerto a seguir também mostra a preocupação da escola com a questão da acessibilidade dos alunos DV.

É, a gente também se preocupou com a parte de convênio com o CDV (Centro de Deficiência Visual) para fazer a parte de orientação e mobilidade, daqui pra parada, da escola pra casa, dos caminhos que eles fazem né, é, o aluno assiste aula na sala comum, com todos os alunos e com o mesmo material em braile, com as adequações de prova feitas em braile, com todas as partes de projeto pensadas pra ele e ele tem a suplementação na sala de recursos aqui comigo. (Excerto 4 - Professora Ana)

O que foi dito pela professora sobre a inclusão remete a uma realidade pouco encontrada nos CILs, por isso nessa escola há

um grande número de alunos DV (baixa visão, mas, a grande maioria, cegos). Essa preocupação em acolher e dar condições aos alunos não se limita ao atendimento de alunos cegos, mas de todos os alunos com qualquer transtorno ou deficiência. Não oferecer condições para o aluno é motivo para que ele não se sinta atraído pelo ensino de línguas. De acordo com o discurso dos professores dos outros CILs, é possível perceber o tom de justificativa quando dizem que não são polo de DV e por isso não têm um número expressivo de alunos cegos na escola.

De acordo com Fairclough (2001, p. 94), “o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”. As relações de poder que ocorrem entre gestores/professores e professores/alunos ilustram, na pesquisa, as construções de práticas ideológicas, pois os discursos dos professores são proferidos visando legitimar o poder, querendo mostrar que a escola faz o possível para que haja inclusão, e quando não ocorre é por causa da estrutura física, que não depende dos profissionais da escola ou que não é da alçada da instituição. Nesse caso, tratar de inclusão sob os moldes da acessibilidade inclui interesses e expectativas que vão além de abrir as portas para esses alunos, que deveriam ser ouvidos e não apenas tratados como receptores passivos das situações envolvendo o ensino e aprendizagem.

Dessa forma, distanciar os alunos deficientes das questões éticas, da autonomia nos processos de ensino e aprendizagem, é um ato de transgressão, ou seja, é afastá-los das capacidades de decidir, romper, comparar, escolher e até mesmo intervir nessas ações. Assim, 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”, Freire (2009, p. 59) Há sim, a necessidade dessas pessoas com deficiência de estabelecerem canais de comunicação, de liberdade de pensamento, serem partícipes da direção dos processos sociais.

Cabe ainda apontar com esta pesquisa que as quatro escolas entrevistadas se preocupam, cada uma em seu tempo de engajamento, com as questões de inclusão de alunos deficientes na escola. Apenas o CIL C não possui adequações na estrutura física, mas os alunos não se manifestaram de forma negativa em relação a isso nos questionários, pois no momento não havia nem cegos, nem cadeirantes, apenas alunos com baixa visão.

Todos os CILs disseram que o número de evasão é pequeno. Mas, pode-se constatar que o CIL C, que é o que possui menores condições físicas, também é o que menos tem alunos com deficiência visual e física (cadeirantes ou que tenham dificuldades para se locomover). Será que se a escola possuísse as adaptações necessárias haveria mais procura desse público? É um fator que merece uma reflexão.

De acordo com Crochik (2012), os monitores ou educadores sociais segregam mais que incluem, pois estão em sala como “muros simbólicos”. A professora Laura disse na entrevista que a inclusão implica no aluno saber “se virar” em sala, em “ser autônomo”, o que coaduna com as ideias do autor. A figura de um monitor tiraria essa autonomia. Os alunos do CIL A e do CIL C, que possuem esses profissionais acompanhando os alunos com determinadas deficiências em sala (como os DV), disseram que a presença de monitores é algo positivo. Já os 14 alunos do CIL B, que não possui monitores, responderam que

ter um monitor em sala é negativo, pois a escola oferece condições pedagógicas e estruturais para que esse aluno se veja em condições de estudar com autonomia, mediante as adaptações e adequações necessárias. A professora Ana, do CIL B, disse que eles já tiveram monitores, mas que perceberam que não havia a necessidade, pois não convergia com a proposta de inclusão da escola.

As duas escolas que possuem monitores não possuem suportes necessários, principalmente pedagógicos, para que o aluno se veja capaz de exercer autonomia em sala de aula, o que o torna dependente de alguém que lhe dê segurança e contribua para que a aula flua sem grandes empecilhos. No caso dos alunos cegos e com a visão comprometida em grau severo, são os monitores que escrevem para eles no CIL A, por exemplo. Já no CIL B, os alunos possuem as regletes braille para escrever na sala de aula, possuem todo o material didático em braille, o que fortalece as relações em sala e permite que o aluno se desenvolva de maneira mais autônoma e com maiores chances de aprender não somente a falar na língua alvo, como também escrever. Os alunos cegos que não possuem seus materiais adaptados em braille e têm um monitor para escrever para eles, se limitam na aprendizagem, não têm a oportunidade de se desenvolverem de maneira mais plena.

Fairclough (2001) aponta que

(...) as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Os alunos que não possuem materiais em braille e, ao invés disso, possuem alguém pra escrever pra eles estão em relações desiguais de poder a partir das relações e das identidades sociais. Percebe-se que a escola quer encontrar uma maneira de ajudar os alunos, mas, na verdade, essa iniciativa acaba sendo uma forma de camuflar a real situação, pois o monitor (ou educador social) está ali para fazer com que a aula flua sem grandes incômodos por parte do aluno cego.

No CIL B, mesmo que ainda haja alguma dificuldade na estrutura física, não foi mencionado no questionário o fato de que os alunos não se sentem acolhidos, e para eles a escola está perfeita como está. Por outro lado, é importante mencionar que o silenciamento também é uma forma de discurso e, desse modo, deve ser levado em consideração também na constituição de uma dada prática social.

No CIL A, cinco dos sete alunos participantes disseram que a escola poderia ter piso tátil, uma máquina de braille e que há obstáculos no chão. Uma das alunas, que disse que a escola já possui as adaptações adequadas, está sempre na companhia da mãe, que inclusive a acompanha em sala. Então, na verdade, a sua segurança em se locomover na escola se dá pela companhia de sua mãe e não necessariamente porque a escola já possui todas as adaptações necessárias.

O CIL B possui um projeto social chamado “ombro amigo”, que incentiva os alunos a ajudarem os alunos DV a se locomoverem, buscando e levando na parada de ônibus. Os alunos voluntários recebem certificação ao final do semestre. A própria professora já levou e buscou inúmeras vezes alunos na parada. Percebe-se que as relações de poder são usadas para favorecer o ambiente. Fairclough (2001, p. 92) expõe que “a prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade (...), mas também contribui para transformá-la”.

É no aspecto da transformação que essa escola se insere. O projeto ajuda tanto o aluno DV como o aluno voluntário, que possui, com a idealização do projeto, uma formação cidadã, fazendo com que ele se envolva em uma ação que também o transforma, trazendo para o contexto escolar as noções de solidariedade, companheirismo, compaixão, compromisso, empatia, e ensinando-o a enxergar as dificuldades do outro, a sentir-se útil, e a firmar amizades com quem se pensava pertencer a outra esfera de relações em sala.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada pôde-se perceber, dentro da esfera social, a prática política e ideológica na qual todos os participantes concordam que há algo a ser melhorado no contexto da inclusão de alunos deficientes nos CILs. Alguns, inclusive, enfatizam e reconhecem a urgência de tais mudanças. A prática ideológica é reconhecida nas ações dos professores para aproximar os alunos em suas diversidades em sala de aula; em dar importância ao ato de reflexividade sobre as necessidades e adaptações específicas de cada aluno; em reconhecer que, dentro das relações de poder, o discurso pode transformar e agir na esfera da mudança social.

Em relação ao que foi dito nas entrevistas, compreende-se que todos querem uma escola inclusiva com a devida acessibilidade. Os CILs A e C possuem monitores e, ainda que essa não seja a maneira mais adequada de inclusão, é o paliativo que tais escolas possuem para que os alunos tenham ao menos as condições mínimas para acompanhar as aulas, no caso de alunos cegos principalmente. É complicado julgar determinadas ações quando a escola inicia o seu processo de acessibilidade, principalmente pedagógica, a partir do pouco que tem.

Percebe-se, ainda, que as relações de poder se reproduzem nas diferentes relações sociais, nas quais se inserem as pessoas com deficiências, que quase sempre são colocadas em posição de menos prestígio, de dominados, o que acontece também nas relações de ensino e no processo de construção de identidades desses sujeitos. Discutir o direito de acessibilidade plena, não só nas escolas, é questionar modelos protecionistas, de autoritarismo, das relações arcaicas do poder e das formas de exclusão.

Portanto, a mudança de postura desses atores envolve a transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes nessas escolas em novas combinações. Para isso, é necessário que surjam diferentes discursos, novos modos de adaptarem-se à realidade desses alunos deficientes. ■

Notas

¹ Conforme pesquisa feita por uma das autoras, em escolas públicas de ensino regular, com entrevistas feitas aos professores regentes, professores das salas de recursos, direção escolar e pais/responsáveis pelos alunos/alunas com deficiências.

- ² O quadro proporciona uma melhor compreensão sobre a concepção tridimensional do discurso que foi usado na monografia de uma das autoras do artigo, cujo título é: "As construções identitárias em aulas de Espanhol: um enfoque na análise do discurso crítica, no letramento crítico e na pedagogia crítica".
- ³ Os alunos do CIL D não participaram da pesquisa, pois os professores da sala de recurso entraram em greve durante um período e buscamos várias vezes contato com eles e até com outros profissionais da escola, mas não obtivemos êxito, assim utilizamos para este trabalho apenas as entrevistas com um representante da equipe gestora e com a professora da sala de recursos deste CIL.
- ⁴ "O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) foi criado para gerar autonomia financeira nas unidades escolares e coordenações regionais de ensino (CREs), nos termos do projeto político-pedagógico e planos de trabalho de cada uma". Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/programa-de-descentralizacao-administrativa-e-financeira-pdaf.html> Último acesso em: 19/04/2017.
- ⁵ Uma das autoras deste artigo é professora da SEEDF, foi lotada nessa escola por oito anos e nunca teve material impresso em braile e a explicação que sempre obtinha era que a máquina estava quebrada.

Referências bibliográficas

- ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. São Paulo, 2004, 105 p. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf Último acesso em: 09/04/2017.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.296, de 02 dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Último acesso em: 09/04/2017.
- _____. **Manual de acessibilidade espacial para as escolas**: O direito à escola acessível. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2009, 115 p. Disponível em: http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/manual_acessibilidade_secadi.pdf Último acesso em: 09/04/2017.
- COSTA, V. A. Formação de professores e Educação Inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 89-110.
- CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 39-60.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: MAGALHÃES, I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992], 316 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 11ª edição, 107 p.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 30-60.
- JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. Formação de docentes e práticas pedagógicas. In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 17-24.
- MAGALHÃES, I (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas. Mercado das Letras, 2012.
- MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In.: Org.: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a Educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA. Salvador, 2012, p. 25-38.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZÓIA, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

Bibliografia de apoio

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada**- Ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP. Pontes editores e Arte Língua, 3ª edição, 2009, 111 p.
- MENEZES, V.; BRAGA, J. Reconfigurando a Sala de Aula em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada**: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 119-139.
- PASSARELLI, L. G. Da formação inicial à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Educação de Professores de Línguas**: os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 219-237.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 1ª edição, 2ª reimpressão, 2011, p. 67-84.
- PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. et al (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares - Volume I. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 31-47.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão Ética - 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo - SP: Parábola, 2009. v. 1. 144 p.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Xadrez no desenvolvimento da capacidade de atenção de alunos com deficiência intelectual

 *Tiago de Sá Haag**

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo verificar os efeitos da prática do jogo de xadrez sobre a capacidade de atenção de estudantes com deficiência intelectual. Foi feita uma pesquisa de campo na qual doze estudantes com deficiência intelectual – faixa etária entre doze e dezessete anos – participaram de um curso de xadrez durante um período de seis meses em uma escola pública do Distrito Federal. Tendo como instrumentos a observação e uma avaliação aplicada no início e no final da pesquisa, os dados analisados indicaram um desenvolvimento significativo da capacidade de atenção dos estudantes com deficiência intelectual, após o curso de xadrez. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, sugere-se a ampla implantação e o aperfeiçoamento do ensino e da prática do jogo de xadrez junto a estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Déficit de Atenção. Jogo de Xadrez.

* *Tiago de Sá Haag é graduado em Letras com habilitação em Português e Inglês, especialista em Educação Especial. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua no Atendimento Educacional Especializado nos componentes Códigos e Linguagens e Humanas. Contato: tiago.haag@edu.se.df.gov.br.*

Introdução

A importância da faculdade da atenção para o indivíduo pode ser facilmente verificada atualmente no ambiente escolar, aonde observamos que estudantes com déficit de atenção ou com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, mais conhecido como TDAH, vêm recebendo cada vez mais apoio especializado para superar as dificuldades geradas pelo déficit de atenção. É inegável que a capacidade da atenção tem função fundamental em toda atividade de qualquer pessoa, especialmente para o desenvolvimento educacional. Vygotsky (1991) considerava a atenção como uma das funções psíquicas superiores do ser humano, afirmando que:

Dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à atenção. Vários estudiosos, a começar por Kohler, notaram que a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática (p. 28).

A presença simultânea de sintomas de déficit de atenção em indivíduos com deficiência intelectual é bem documentada. Marques *et. al.* (1994) definem “comorbidade” como o caso de uma entidade clínica distinta adicional ocorrer durante a evolução de um paciente cuja doença índice esteja sob estudo. Segundo os autores, a comorbidade acontece quando duas ou mais doenças estão etiológicamente relacionadas, podendo também haver a predisposição de uma doença desenvolver a outra doença – ou seja, uma relação de causa e consequência entre elas.

A possibilidade da comorbidade entre a deficiência intelectual e o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade já foi debatida diversas vezes. Uma revisão sistemática da literatura científica foi conduzida por Mirachi (2014), pesquisando as bases de dados ‘Pubmed’ da Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos com os termos ‘TDAH’ e ‘Deficiência Intelectual’. Nesta pesquisa, a autora encontrou 488 artigos, dos quais selecionou 71 artigos e estudou detalhadamente 26 artigos sobre a comorbidade entre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e a deficiência intelectual. O estudo concluiu que é frequente a incidência de achados que quantificam o TDAH e a deficiência intelectual como distúrbios concomitantes. Quanto ao diagnóstico feito em todos os artigos revisados, todos os estudos evidenciam a deficiência intelectual como diagnóstico primário e o TDAH como quadro comórbido, ou seja, todos os estudos apontam a presença do déficit de atenção como consequência da deficiência intelectual.

Diante do desafio das dificuldades ocasionadas pelo déficit de atenção, sendo o déficit resultante ou não de deficiência intelectual do estudante, a prática do jogo de xadrez pode ser uma estratégia eficiente para o desenvolvimento da capacidade de atenção, especialmente para os estudantes com deficiência intelectual. O xadrez é amplamente reconhecido como um jogo que trabalha diretamente com a capacidade intelectual de seus jogadores. De acordo com Rezende (2005), o xadrez tem prestígio entre todos os demais esportes por ser um jogo voltado para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração e da atenção. Silva (2011) afirma de forma categórica que os

praticantes do jogo de xadrez são favorecidos com o desenvolvimento das habilidades de atenção, percepção, raciocínio lógico, memória, agilidade de pensamento e tomada de decisões.

Com estes subsídios, a presente pesquisa buscou verificar os efeitos da aprendizagem e da prática do jogo de xadrez sobre a capacidade de atenção de estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola pública na cidade do Paranoá no Distrito Federal. O objetivo foi avaliar os resultados da aplicação do jogo de xadrez em relação à capacidade de atenção dos estudantes da pesquisa para responder como a prática do xadrez pode influenciar o desenvolvimento da capacidade de atenção de estudantes com deficiência intelectual. Como parte da metodologia, foi ministrado um curso de prática de xadrez durante seis meses a um grupo de 12 estudantes do ensino fundamental e do ensino médio com laudos de deficiência intelectual e faixa etária entre 12 e 17 anos.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação e uma atividade de avaliação da capacidade de atenção dos estudantes, aplicada antes do curso de xadrez (chamada de avaliação 1) e depois do curso de xadrez (chamada de avaliação 2). A atividade de avaliação da capacidade de atenção aplicada antes e depois do curso de xadrez escolhida foi o jogo ‘No trilho certo’ da Lumosity, uma plataforma de jogos para ginástica cerebral que aferem e desenvolvem certas capacidades mentais como a atenção, o raciocínio e a memória. Dentre os variados jogos da plataforma, o jogo ‘No trilho certo’ é o mais popular e trabalha especificamente a capacidade de atenção dos jogadores.

O Jogo de Xadrez

De forma bastante resumida, o xadrez é um jogo de tabuleiro disputado entre dois jogadores, cada um com 16 peças representadas por: oito *peões*, dois *cavaleiros*, dois *bispos*, duas *torres*, uma *rainha* e um *rei*. Cada peça tem sua particularidade no modo de movimentar-se sobre o tabuleiro e a movimentação das peças por parte dos jogadores é feita a partir de uma estratégia pensada, tendo em vista a posição das peças no tabuleiro e as possibilidades de movimentação das peças. A vitória é dada ao jogador que conquistar o *rei* do adversário fazendo a jogada conhecida como ‘xeque-mate’, que consiste em atacar o *rei* do adversário ao mesmo tempo em que o cerca, de forma que o *rei* não tenha para onde fugir.

O xadrez surgiu no norte da Índia durante os séculos V e VI, evoluindo de um jogo indiano chamado “chaturanga”, conforme relata Tirado (1999). Lasker (1999) menciona a conhecida lenda de Sissa, na qual um rei indiano pediu a um de seus sábios que inventasse um jogo que cultivasse em seus praticantes a prudência, a atenção, a visão e o conhecimento. O brâmane Sissa então apresentou ao rei um jogo não muito diferente do xadrez que conhecemos hoje. O jogo era inspirado na guerra, pois Sissa a considerava a escola mais eficiente no aprendizado de valores como o vigor, a persistência, a ponderação e a coragem. O rei se encantou com a invenção e ordenou que o jogo fosse preservado nos templos considerando seus princípios como o fundamento de toda a justiça.

Assim, desde a lenda de sua criação, o xadrez é mencionado

como um jogo que ensina e desenvolve habilidades variadas em seus praticantes. Além do jogo de xadrez desenvolver todos os aspectos intelectuais já mencionados, o xadrez ainda desenvolve outros aspectos emocionais e psicológicos em seus praticantes, conforme afirmam Silva e Gruba (2002):

Xadrez é uma ginástica da inteligência, constitui um dos recursos pedagógicos mais preciosos que a civilização inventou, pois proporciona ao jogador ter uma conduta de cavalheirismo, assim como a formação do caráter, permitindo o desenvolvimento da paciência, prudência, perseverança, autocontrole, vontade disciplinada e autoconfiança (p. 21-22).

Sobre a aplicação do jogo de xadrez no ambiente escolar, é muito interessante a afirmação de Silva (2002):

O xadrez merece crédito, porque ensina às crianças o mais importante na solução de um problema, que é saber olhar e entender a realidade que se apresenta. [...] Em uma época na qual os conhecimentos nos ultrapassam em quantidade e a vida é efêmera, uma das melhores lições que a criança pode aprender na escola é como organizar seu pensamento, e acreditamos que essa valiosa lição pode ser obtida mediante o estudo do xadrez (p. 22-23).

A Deficiência Intelectual e o Uso Pedagógico de Jogos

Inicialmente chamada 'deficiência mental', essa condição clínica teve seu nome alterado para 'deficiência intelectual' em 1995, no simpósio *Intellectual Disability: Programs Policies and Planning for the Future* das Organizações das Nações Unidas (ONU), com a intenção de diferenciar a deficiência intelectual da doença mental, que envolve quadros psiquiátricos não necessariamente associados a déficit intelectual, de acordo com Santos (2010). No entanto, alguns autores incluídos na bibliografia da presente pesquisa continuaram utilizando o termo deficiência mental após 1995, por esta razão o termo ainda aparece em algumas citações.

O quociente de inteligência, abreviado usualmente para 'QI', é definido por Anastasi (1997) como um valor obtido por meio de testes criados para avaliar as capacidades cognitivas de um indivíduo. É a expressão do nível de habilidade de um indivíduo num determinado momento em relação ao padrão comum à sua faixa de idade, considerando que a inteligência de um indivíduo, em qualquer momento, é o produto final de uma complexa sequência de interações entre fatores ambientais e hereditários.

Até 1992 a deficiência intelectual era definida de acordo com o teste do Quociente de Inteligência. Contudo, esta aferição da inteligência através de testes do quociente de inteligência passou a ser inconsistente e insuficiente para definir a deficiência intelectual. Assim, a partir de 2002 a definição passou a levar em consideração as relações entre vários outros aspectos, que são: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações, papéis sociais, saúde e contextos (CARVALHO, MACIEL, 2003).

Conforme destaca Santos (2010), a deficiência intelectual é hoje caracterizada pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento AAIDD como:

Um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (p. 40).

Assim sendo, a deficiência intelectual é caracterizada por uma perda significativa do funcionamento intelectual, associada simultaneamente a déficits no comportamento adaptativo, e que se manifesta até os dezoito anos de idade. Esta definição é mais abrangente, já que ela não se limita somente ao déficit intelectual, como era feito no início. Ao déficit intelectual também se juntam déficits no comportamento adaptativo, isto é, em atividades da vida diária e prática. A deficiência intelectual é considerada como condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, prático e social); participação comunitária; interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde; aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Desta forma, podemos entender que a pessoa com deficiência intelectual apresenta limitações no aprendizado, na compreensão e na realização de tarefas consideradas comuns para as outras pessoas sem deficiência intelectual. No entanto, é de suma importância ressaltar que essas limitações podem variar de acordo com o ambiente em que a pessoa com deficiência intelectual se encontra. Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde elaborada pela Organização Mundial de Saúde (2004)

Uma deficiência mental é uma variação importante no desenvolvimento intelectual. Ela pode originar certas limitações em diversas capacidades da pessoa. Os fatores ambientais, no entanto, podem afetar o grau do desempenho individual em diferentes domínios da vida (p. 211-212).

Tratando-se do espaço escolar, o fator ambiental tem importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual, aumentando ou diminuindo as dificuldades destes estudantes conforme as características do ambiente escolar em que estão inseridos. De acordo com Gomes *et. al.* (2007)

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental (p. 16).

Diante desta realidade, a utilização do jogo de xadrez no ambiente escolar pode ser uma boa estratégia para diversificar a prática pedagógica e diminuir as dificuldades ambientais para os estudantes com deficiência intelectual, aproveitando o aspecto lúdico da atividade. Neste contexto, a oportunidade de trabalhar com o jogo de xadrez no atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos da escola, além de poder trazer benefícios intelectuais aos estudantes com deficiência intelectual, tem a seu lado o aspecto lúdico do jogo,

diversificando as práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que aumenta as chances de ocorrerem os benefícios aos estudantes através da prática de xadrez.

Dentre os autores que defendem a utilização de jogos no ambiente escolar está Piaget (1975), que enfatiza a importância do uso de jogos em todas as fases escolares. Ele afirma que o jogo possibilita à criança experimentar o mundo da sua forma na medida em que ela procura soluções para os problemas que se apresentam, realizando suas aspirações nesse mundo imaginário. O jogo propicia o exercício do intelecto, uma vez que faz uso da análise, da observação, da atenção, da imaginação, da linguagem e outras faculdades do ser humano, proporcionando uma enorme contribuição para o desenvolvimento cognitivo, criando acesso para mais informações e enriquecendo o conteúdo do pensamento da criança.

Tendo como base a pesquisa de Piaget, Mafra (2008) enfatiza que os jogos e brincadeiras desenvolvem a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação em crianças com deficiência intelectual. O jogo, como recurso didático, aumenta as possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, uma vez que a criança vivencia as situações de aprendizagem, trabalhando sua criatividade e expressão ao mesmo tempo em que interage, coopera e aprende juntamente com outras crianças.

Para Oliveira (2000), a atividade lúdica proporciona benefícios evidentes, fortalece o prazer de jogar, estimula, anima e dá segurança à criança, proporcionando a ela oportunidade de fazer escolhas e formar juízos e valores. Ela ainda ressalta a necessidade de se oportunizar mais o aspecto lúdico nas escolas, especialmente como um recurso adequado à estimulação de crianças com deficiência intelectual.

Dados e Observações

Para a coleta de dados da pesquisa foi feita a avaliação da capacidade de atenção de cada um dos 12 estudantes da pesquisa por meio do jogo 'No trilho certo' da Lumosity, uma plataforma de jogos para ginástica cerebral que medem e desenvolvem faculdades como a atenção, o raciocínio e a memória. Dentre os variados jogos da plataforma, foi escolhido o jogo 'No trilho certo' que é o mais popular entre todos e trabalha especificamente a função da atenção. No jogo há trens coloridos e estações de trem também coloridas, e cada trem colorido deve ir para a estação da mesma cor do trem. Assim, o jogador precisa direcionar simultaneamente trens de diferentes cores para suas respectivas estações, tocando e mudando as direções das junções dos trilhos, sendo necessário prestar atenção em mais de um trem ao mesmo tempo. Cada trem que o aluno direciona para a estação correta gera ganho de pontos, da mesma forma que cada trem que entra na estação errada gera perda de pontos. A cada fase que o jogador supera, aumenta o número de trens e estações para direcionar e focar a atenção.

Foi verificado junto aos alunos que eles não conheciam a plataforma Lumosity e que o jogo 'No trilho certo' também era novidade para todos. Foi adotada a medida de omitir os nomes da plataforma e do jogo para que os alunos não pudessem ter acesso novamente antes do fim da pesquisa. Então, utilizando o computador da sala de recursos da escola, foi criado um perfil

para cada aluno no Lumosity e cada aluno jogou 'No trilho certo' cinco vezes, tendo a sua maior pontuação registrada na avaliação 1, ou seja, a avaliação feita antes do curso de xadrez.

Em seguida foi iniciado o curso de xadrez, com a frequência de duas vezes por semana e duração de seis meses. O curso foi dividido em duas fases, cada fase com três meses. A primeira fase tinha como objetivo o aprendizado e a competência nos movimentos básicos do xadrez de cada aluno; a segunda fase tinha como objetivo avançar um pouco mais a competência de cada aluno no xadrez, através do aprendizado e do uso de certas dicas e estratégias ensinadas pelo professor de xadrez.

A metodologia do curso foi propositadamente direcionada para a prática do jogo, de modo a aproveitar o fator lúdico desde o início. Logo na primeira aula foram apresentadas as peças do xadrez, os seus movimentos e as regras elementares do jogo, para em seguida dar início às primeiras partidas do estudante contra o professor. Este momento inicial com o xadrez era todo realizado um a um, aluno e professor. Como parte da metodologia, as primeiras partidas do aluno contra o professor eram partidas orientadas, ou seja, o professor ia explicando jogada a jogada e as possíveis consequências de cada jogada, de forma que o aluno vivenciava o espírito do jogo e o elemento lúdico, ao mesmo tempo em que ia memorizando as regras. Como parte da metodologia, as primeiras partidas contra o professor eram sempre ganhas pelo aluno. Esta estratégia foi importante para estimular o estudante a vencer as dificuldades iniciais do aprendizado do jogo.

Vygotsky (1991) definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança determinado pela resolução de problemas sem ajuda de terceiros; e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais capacitadas. Assim, a zona de desenvolvimento proximal foi usada na pesquisa inicialmente nas partidas mediadas pelo professor e posteriormente nas partidas entre alunos.

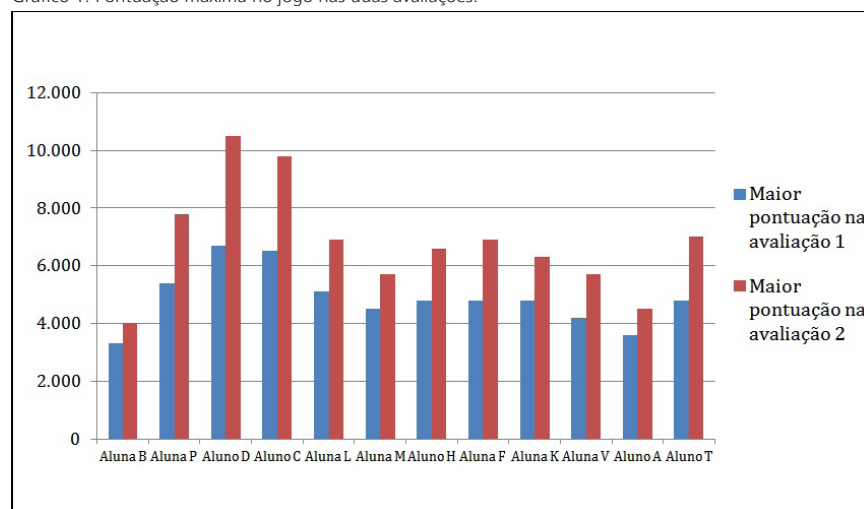
A cada par de alunos que aprendiam os movimentos básicos do jogo era dada a oportunidade de começar as partidas de aluno contra aluno. As partidas de aluno contra aluno eram sempre acompanhadas pelo professor que intervinha sempre que necessário, por exemplo, quando um movimento irregular era feito ou para explicar alguma jogada. À medida que as partidas aconteciam foram observados dois alunos que tinham mais facilidade com o xadrez, o aluno D e o aluno C. Ampliando a utilização da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, foi pedido a estes alunos que atuassem como monitores ajudando no acompanhamento das partidas dos outros alunos, corrigindo, explicando e fornecendo exemplos de jogadas aos outros colegas. Ao final da primeira fase do curso, foi observado que os 12 alunos puderam aprender e memorizar os movimentos básicos do xadrez.

Então a segunda fase do curso foi iniciada com mais três meses de prática de xadrez buscando avançar a experiência de cada aluno no jogo através de dicas e estratégias sugeridas aos alunos pelo professor. Na primeira fase os alunos tinham aprendido as regras do jogo, nesta próxima fase receberam dicas de estratégias para terem melhor aproveitamento no jogo e oferecerem mais dificuldade aos oponentes. Foram ensinadas

dicas de como planejar armadilhas para o oponente, ocupar e dominar o quadrado central do tabuleiro, avançar os *caballos* logo no início da partida, avançar todas as peças da primeira fileira deixando atrás apenas as duas *torres* com o *rei* e sempre fazer o *roque*, uma jogada especial que protege o *rei*. Com a ajuda do professor e dos monitores, os alunos iam assimilando e utilizando as dicas na prática do jogo ao mesmo tempo em que percebiam o funcionamento delas no resultado das partidas e o desenvolvimento da sua competência no xadrez. Ao final da segunda fase do curso, foi possível perceber que os 12 alunos puderam desenvolver a sua competência no jogo. É importante salientar que sempre foi evitada a comparação entre alunos; pelo contrário, a comparação era feita de cada aluno com ele mesmo, autoconscientizando e encorajando todos os estudantes envolvidos na pesquisa.

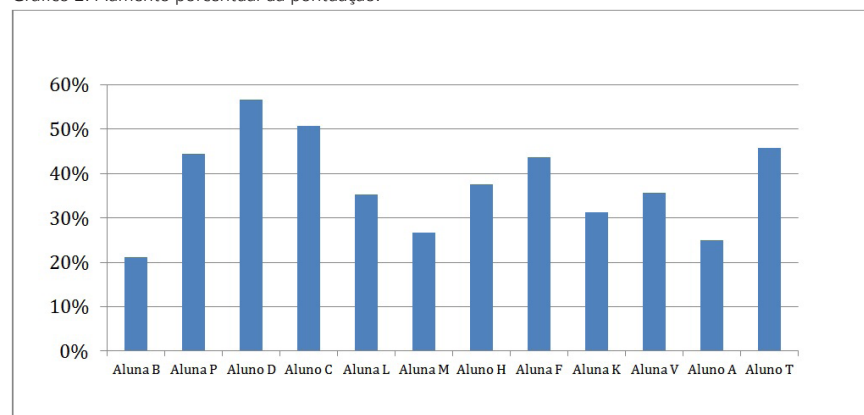
Finalmente, foi feita a segunda avaliação (avaliação 2) de cada um dos 12 alunos por meio do jogo 'No trilho certo'. Utilizando o computador da sala de recursos da escola, cada aluno novamente jogou 'No trilho certo' cinco vezes, tendo novamente a sua maior pontuação registrada. Os resultados da avaliação 1 (anterior ao curso de xadrez) e da avaliação 2 (posterior ao curso de xadrez) foram organizados no gráfico 1, mostrando a pontuação máxima atingida por cada estudante em cada avaliação.

Gráfico 1. Pontuação máxima no jogo nas duas avaliações.



Fonte: Autor.

Gráfico 2. Aumento percentual da pontuação.



Fonte: Autor.

Como podemos observar no gráfico 1, todos os estudantes aumentaram sua pontuação no jogo comparando a melhor pontuação na avaliação 1 (antes do curso de xadrez) e a melhor pontuação na avaliação 2 (depois do curso de xadrez). Lembrando que no intervalo de seis meses entre as avaliações não houve contato dos estudantes com o jogo, apenas na ocasião das duas avaliações, sendo assim possível observar e medir puramente a evolução na pontuação de cada estudante antes e depois do curso de xadrez.

Comparando os dados da maior pontuação obtida na avaliação 1 e da maior pontuação obtida na avaliação 2, foi aferido o aumento da pontuação de cada estudante em termos percentuais, como mostra o gráfico 2.

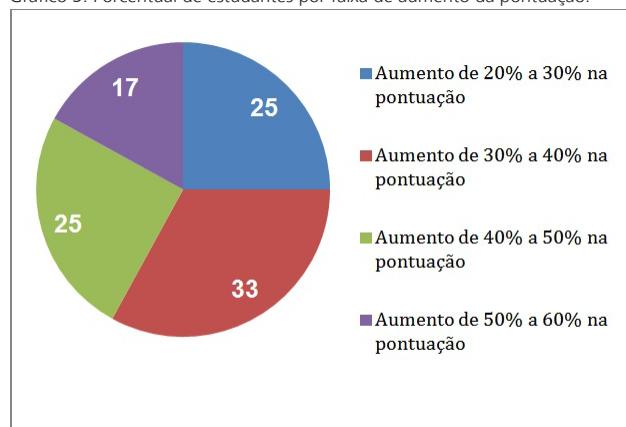
Conforme os dados representados no gráfico 2, houve um aumento de 21% a 57% na pontuação dos alunos no jogo 'No trilho certo' quando comparadas a melhor pontuação na avaliação 1 (antes do curso de xadrez) e a melhor pontuação na avaliação 2 (depois do curso de xadrez). Separando os alunos por faixas de aumento da pontuação, observamos que dos 12 alunos da pesquisa: 2 tiveram aumento entre 21% e 30%, 5 tiveram aumento entre 30% e 40%, 3 tiveram aumento entre 40% a 50% e 2 tiveram aumento entre 50% e 57%. Convertendo estes dados para termos percentuais, organizamos o gráfico 3 que mostra a porcentagem de estudantes em cada faixa de aumento da pontuação. O aumento médio na pontuação dos estudantes foi de 38%, justamente dentro da faixa de aumento com mais alunos, a de 30% até 40%.

Além do aumento da pontuação, foi possível também observar o desenvolvimento da socialização dos alunos. Este resultado está totalmente em sintonia com a teoria de Piaget (1975), que afirma que as atividades lúdicas promovem a sensibilização, a socialização e a conscientização das crianças. Também o desenvolvimento da interação e da cooperação entre os alunos pôde ser observado no decorrer de toda a pesquisa, corroborando a perspectiva de Mafra (2008), que afirma que os jogos e brincadeiras ampliam a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação em crianças com deficiência intelectual.

Considerações Finais

Devido ao fato do jogo 'No trilho certo' trabalhar e mensurar especificamente a capacidade de atenção dos estudantes, o aumento de pontos de cada estudante também representa o aumento da capacidade de atenção necessária à pontuação de cada estudante, ou seja, quanto mais pontos alcançados, mais atenção empregada; e quanto mais atenção empregada, maior

Gráfico 3. Porcentual de estudantes por faixa de aumento da pontuação.



Fonte: Autor.

a pontuação alcançada. Consequentemente, este parece ser um bom indicador de que a capacidade de prestar atenção dos estudantes da pesquisa varia na mesma proporção da variação das suas pontuações no jogo 'No trilho certo'.

Assim sendo, após a análise de todos os dados obtidos na pesquisa, foi possível constatar que a prática do jogo de xadrez junto a estudantes com deficiência intelectual contribuiu significativamente para o desenvolvimento da capacidade de atenção destes estudantes. Quando comparamos os resultados das avaliações dos estudantes, feitas antes e depois do curso de xadrez, observamos um aumento na faixa de 20% a 50% da capacidade de atenção dos estudantes após o curso de xadrez, e um aumento médio em torno de 38% da capacidade de atenção dos estudantes. Deste modo, podemos observar e afirmar que a prática de jogo de xadrez promoveu notavelmente o desenvolvimento da capacidade de atenção dos estudantes com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa sugerem a ampliação da utilização do jogo de xadrez no ambiente escolar como um recurso pedagógico de grande importância para

alunos com deficiência intelectual, na medida em que promove o desenvolvimento da capacidade de atenção destes estudantes.

É possível que o jogo de xadrez tenha contribuído para o desenvolvimento da capacidade de atenção dos estudantes da pesquisa pelo simples motivo de exercitar capacidade de atenção dos estudantes durante a própria prática do jogo de xadrez. A atenção necessária à prática do xadrez exercitou e possivelmente aumentou a capacidade de atenção dos estudantes com deficiência intelectual, que antes não conheciam e não praticavam o jogo. Também foi observado que o elemento lúdico, utilizado desde a primeira aula do curso, estimulou notadamente os estudantes na atividade e facilitou o aprendizado do xadrez e a continuidade da sua prática, permitindo o desenvolvimento da competência de cada estudante no jogo. Estes dados apontam para a utilização de uma abordagem mais orientada para a prática do jogo desde o início da aprendizagem do xadrez, de modo a se facilitar e se aperfeiçoar o ensino do xadrez para estudantes com deficiência intelectual nas escolas.

Além do desenvolvimento da capacidade de atenção, também foi observado na pesquisa que a prática do jogo de xadrez favoreceu o aumento da socialização, da interação e da cooperação dos alunos com deficiência intelectual. Considerando a influência do fator ambiental desfavorável e a consequente dificuldade extra que o aluno com deficiência intelectual enfrenta em escolas com modelo tradicional, a pesquisa também mostrou que a adoção de uma estratégia pedagógica alternativa e lúdica, como o ensino e a prática do xadrez, pode transformar positivamente o fator ambiental e gerar benefícios intelectuais e psicológicos aos estudantes com deficiência intelectual. Deste modo, os resultados obtidos na pesquisa sugerem definitivamente a ampliação de oportunidades de diversificação curricular para a viabilização e a implantação da prática do jogo de xadrez como um recurso pedagógico extremamente importante para estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar. ■

Referências bibliográficas

- ANASTASI, Anne. **Testes Psicológicos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: EPU, 1997. 798p.
- CARVALHO, E. N. S. de; MACIEL, D.M.M.A. **Nova Concepção de Deficiência Mental Segundo a American Association of Mental Retardation - AAMR**: sistema 2002. Revista Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.
- GOMES, Adriana L. et al. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental**. 1. ed. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. 81p.
- LASKER, Edward. **História do xadrez**. Tradução de Aydano Arruda. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1999. 315p.
- MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual**. 1. ed. SEED/PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. 52p.
- MARQUES, Carla. et al. **Comorbidade**: conceito e implicações na pesquisa clínica em psiquiatria. Jornal Brasileiro de Psiquiatria; v. 43; n. 3; p.117-21, mar. 1994.
- MIRACHI, Sílvia Alves Salgado. **TDAH e Deficiência Intelectual**: Possível Comorbidade. 2014. 56f. Monografia (Especialização em Neurociências) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014.
- OLIVEIRA, Valeria Manna. **O jogo no contexto da educação física como estratégia de intervenção pedagógica para pessoa deficiente mental**. 2000. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução de Amélia Leitão. 1. ed. Lisboa, 2004. 237p.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370p.
- REZENDE, Sylvio. **Xadrez pré-escolar**: uma abordagem pedagógica para o professor. 1. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005. 224p.
- SANTOS, Rosângela Isabel Teixeira Coelho Dos. **Manual da psicopedagogia**. 1. ed. Lagoinha, 2010. 92p.
- SILVA, Ricardo Carvalho, GRUBA, Audri L. **O Xadrez como ferramenta pedagógica**. Revista pró-saúde. Paraná, v. 1, n. 1, p. 20-26, 1º sem. 2002.
- SILVA, Wilson da. **Xadrez para Todos**. 22. ed. Curitiba: Bolsa do Livro, 2011. 144p.
- SILVA, Wilson da. **Curso de Xadrez Básico**. 1. ed. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação e Federação Paranaense de Xadrez, 2002. 55p.
- TIRADO, Augusto C.S.B, SILVA, Wilson da. **Meu primeiro livro de xadrez**: curso para escolares. 4. Ed. Curitiba. 1999. 122p.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90p.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Um olhar familiar sobre inclusão: percepções sobre a inclusão de um filho autista

 Doricéia de Souza Dias Barreto*

Resumo: Este artigo é uma síntese do resultado da pesquisa de curso de formação continuada, realizada no ano de 2016 pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE/SEEDF. Remete a uma visão panorâmica sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência em escola regulares, tendo como estudo de caso, a experiência de um estudante com Transtorno do Espectro Autista/TEA. Aborda a avaliação da família sobre o retorno do filho para um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal, após inclusão em uma escola regular, sem êxito. O texto sugere identificar e refletir sobre práticas pedagógicas da escola que temos hoje e a importância da participação da família no contexto escolar. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando técnicas da análise documental e entrevista semiestruturada. O artigo ilustra as fragilidades no processo de inclusão escolar e caminhos que precisam ser consolidados para sanar falhas identificadas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Família. Inclusão Escolar.

* Doricéia de Souza Dias Barreto é graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Planalto Central de Goiás, pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (2012), pela Universidade de Maringá - PR, e em Psicopedagogia (2004) pela Faculdade Apogeu - GO. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal no CEE 01 de Santa Maria. Contato: doribarretu@yahoo.com.br.

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa realizada a partir de abordagens sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, reflexões sobre práticas pedagógicas e adequações curriculares necessárias para garantir aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sucesso no processo educacional. A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) atende estudantes com diagnóstico de autismo tanto em Centros de Ensino Especial como em classes inclusivas e classes especiais de escolas regulares.

O autismo está no grupo do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo um transtorno de desenvolvimento, caracterizado por prejuízos precoces na socialização e comunicação seguidos de comportamentos estereotipados, bem como interesses restritos. Assim, o TEA pode ser definido como alterações na comunicação social de um indivíduo. É possível, já nos dois primeiros anos de vida, detectar sinais desse transtorno que engloba um conjunto muito heterogêneo de comportamentos sociais, com início precoce e curso crônico, com impacto variável em diversas áreas do desenvolvimento. O autismo afeta uma em cada 370 crianças ou 0,3% da população (APA, 2013).

De acordo com a proposta do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), fazem parte desse grupo o Transtorno Autista (TA), a Síndrome de Asperger (SA) e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE), antes descritos no DSM IV-R.

Diante desse quadro de características tão pontuais, muitas vezes presentes já na infância, a família se torna uma instituição fundamental no desenvolvimento global da criança. Silva (2009) destaca que existe uma relação fundamental entre o conhecimento dos aspectos autísticos e a família como facilitadora da saúde emocional do filho autista; ele também ressalta que as famílias capazes de elaborar suas vivências apresentam condições de garantir aos seus membros um desenvolvimento mais tranquilo e saudável, ou seja, efetivo. Assim, acredita-se que seja importante ampliar a discussão sobre a participação efetiva da família no processo de inclusão do estudante com necessidade especial, conforme nos traz o artigo. Nesse sentido, a relação estabelecida entre família e escola é um fator essencial no desenvolvimento de estudantes com deficiência. O conceito de pessoas com deficiência compreende a condição da pessoa em relação a déficits nas áreas física, intelectual e sensorial e as barreiras do seu ambiente. Uma definição que contempla melhor a abordagem feita acima encontra-se no Decreto Legislativo nº 186/2008, discutido na Convenção da ONU (2008):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

O Brasil tem buscado aplicar o conceito da Convenção para avançar no campo político e prático e vem ampliando oportunidades de discussão dessa temática, porém ainda temos muito

o que avançar, especialmente quando nos reportamos a trechos da Declaração de Salamanca (1994). Salamanca, segundo Edler (2005), defende uma atitude em relação a pessoas com deficiência vai além de “apelos sentimentais ou atitudes de tolerância” – significa sim uma inclusão para todos, ou seja, que todos são sujeitos da educação. Destacamos que a Declaração fala diretamente dos estudantes com deficiência, sendo sujeitos centrais na organização de ações educacionais e políticas públicas.

Mantoan (2006) e Lira (2004) reforçam a necessidade de práticas inclusivas por meio de adequações necessárias ao estudante com deficiência. Então, considerando as particularidades comportamentais de pessoas com TEA/autismo, bem como práticas pedagógicas da escola que temos hoje, propõe-se o questionamento: será possível incluir um estudante autista em uma instituição regular, sabendo-se que nossas escolas foram moldadas historicamente para atender uma clientela que foge a todas as características aqui já elencadas? De fato, ainda é preciso muitas discussões e ações pedagógicas que garantam adequações curriculares que contemplem as necessidades e particularidades desses estudantes.

Dando seguimento à reflexão acima, Silva (2007) e Balduino (2006) ressaltam também a importância de adequações curriculares em sala de aula, estas voltadas para as especificidades de estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais. Portanto, só as mudanças curriculares não são a solução, uma vez que fatores diversos fazem parte dessa inclusão, entre eles, a formação dos profissionais, orientação às famílias, bem como as relações sociais vivenciadas por esse estudante no cenário escolar.

1. Centro de Ensino Especial e classes comuns nas escolas regulares

Os Centros de Ensino Especial (CEE - Centro), mesmo divergindo um pouco da política nacional, fazem parte da estrutura especializada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, respaldada pela Lei Distrital nº 3218/2003, artigo Primeiro:

Os atendimentos em estruturas especializadas ocorrerão nos casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o seu bem-estar. Desse modo, fica a rede pública de ensino autorizada a manter instituições educacionais especiais para atendimento em casos excepcionais, caso o procedimento seja o mais recomendável (SEEDF, 2013, p. 95).

A Lei também preceitua que a permanência do estudante no CEE deve ser de caráter transitório, sendo política da rede pública possibilitar seu encaminhamento às instituições de ensino regular a partir de uma avaliação contínua pelos serviços especializados da instituição, a fim de avaliar e identificar as habilidades já apresentadas em seu desenvolvimento global, além de apoio aos profissionais do ensino regular:

A inclusão será viabilizada na Educação Básica, da rede pública de ensino do Distrito Federal, cabendo à instituição educacional regular garantir o acesso e a permanência do estudante com necessidades educacionais especiais, apoiando-o, e aos seus professores, a fim de que lhe seja assegurado o acesso à aprendizagem (SEEDF, 2013, p. 63).

Conforme as orientações pedagógicas da SEEDF, há uma preocupação não apenas com o acesso do estudante com deficiência à escola regular, mas com aquisições acadêmicas correspondentes. Além da inclusão diretamente na classe regular, o processo de inclusão pode se dar de forma gradual. Ressalta-se que é possível encontrar classes especiais em algumas escolas públicas regulares do Distrito Federal “prontas” para receber estudantes dos CEEs, assim como outras instituições e/ou comunidades escolares, como forma de realizar a inclusão gradual. Ou seja, mediante avaliação, conclui-se que algumas habilidades ainda não foram adquiridas pelo estudante e outras se encontram em processo de consolidação. Por isso, o estudante passa, em alguns casos, pela classe especial como um estágio intermediário para a classe inclusiva.

2. Contexto de Pesquisa e procedimentos metodológicos

Para a realização deste estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa, baseada nos discursos construídos por uma mãe de estudante com autismo que estudou por sete anos no Centro de Ensino Especial e viveu a experiência de inclusão, sendo matriculado numa escola regular, na classe especial, permanecendo por dois anos, tendo posteriormente, a pedido da família, retornado para o Centro de Ensino Especial, em razão da frustração com a experiência “inclusiva”.

A fala da mãe foi perscrutada por meio de entrevista semiestruturada que tem como principal característica a flexibilidade, propiciando a participação do entrevistado com maior subjetividade aplicada (MAY, 2004). O roteiro de entrevista compreendeu desde o nível de escolaridade até questões mais subjetivas sobre o comportamento de filho no processo de inclusão escolar, abordando conceito de autismo na visão da participante, percepções sobre a inclusão de autistas, intervenções ocorridas no processo de inclusão do filho, bem como seu olhar diante do retorno do filho para escola especializada, sendo essas informações gravadas e transcritas posteriormente. Realizou-se ainda a análise do dossiê do estudante e conversa informal com um dos professores de Lucas¹, da escola regular.

Os dados foram organizados em três categorias definidas após o tratamento destes, sendo elas: Escola Especial *versus* Escola Regular; a escola e a família: relação assimétrica; e concepções sobre as práticas escolares inclusivas.

3. Resultados e discussão da pesquisa

3.1 - Escola Especial x Escola Regular

No contexto da conversa, a mãe deixa clara a diferença entre a escola regular e a escola especial (CEE), expressando o quanto a escola tem um papel importante na acolhida do estudante e família, como também a família tem uma contribuição relevante no processo educacional. Mediante tal realidade compreende-se que um canal de diálogo precisa ser aberto para que a família possa expressar sua opinião, expectativas e até insatisfações com a escola e seus atendimentos. Na relação com a escola regular, a mãe aponta a proximidade com seus profissionais como um fator negativo:

Lá eu nunca tive apoio não, não conheci a equipe de apoio não. Eu não tinha contato com a professora, aquela professora, eu só via ela lá na sala e pronto, se tivesse um contato e diálogo com a família seria interessante (Participante 1).

Dentre as contribuições que a família pode trazer para o processo educacional, Oliveira (2011 *apud* Serra, 2004, p. 25) destaca que os pais são portadores de informações riquíssimas e que podem contribuir na elaboração de estratégias – especificamente nas intervenções que serão realizadas com o estudante autista, até por compreender a comunicação restrita do filho, sendo esta uma característica peculiar dos autistas. Assim, identificamos que a concepção da mãe em relação à escola especial e à escola regular está atrelada à segurança que os dois espaços garantem ao seu filho. Nesse sentido, a mãe pontua que, com seu filho no CEE, se sente “tranquila”, referindo-se ao Centro com a uma “segunda casa”. A mãe avalia o retorno de seu filho da escola regular para o CEE como “positiva”. Ela percebe a mudança em atitudes e comportamentos:

Sabe assim, quando ele está lá no Centro aí fico tranquila, é como se ele tivesse na segunda casa. Ele mudou muito, mudou muito sim, é visível (risos), avalio como positivo, logo de início já se percebia. Hoje, a gente sai com ele pra qualquer lugar, ele se comporta perfeitamente e deve-se ao Centro (Participante 1).

Ao demonstrar a segurança que o Centro lhe passa, a mãe está reforçando o quanto avalia como positiva a volta de seu filho para a instituição. Aliás, mais que isso, deixa claro que algumas habilidades que haviam se perdido já fazem parte novamente da vida diária de seu filho. Quanto à preocupação da mãe com as aquisições acadêmicas por meio do registro de atividades formais, destaca-se uma passagem em que ela faz uma comparação expressiva entre ambas escolas, relatando com orgulho que no CEE foram realizadas com o filho produções, ou seja, a mãe de Lucas está atenta, guardou todas as pastas e isso se constitui para ela um parâmetro para avaliar o trabalho da escola. Nesse sentido, a mãe se sente decepcionada pelo fato de Lucas não ter registros de atividades semelhantes na escola regular:

Lá também não teve trabalho de atividade. Eu guardo todas as pastas do Lucas, lá do Centro, de todas as professoras que ele já passou e se quiser eu te mostro, não tem nenhuma de lá (Participante 1).

Aqui destacamos que a escola dá várias pistas para a família das ações realizadas, inclusive em sala de aula, a família capta isso nas relações e na rotina escolar do filho e faz sua própria leitura de como a escola é. Assim, a fala da mãe, o riso dado ao falar das mudanças de Lucas ao retornar para escola especial e o sentimento de tranquilidade nesse retorno, ilustram que sua visão em relação ao CEE é positiva, tendo clareza de detalhes que fazem com que avalie a escola como um espaço inclusivo e que favorece possibilidades de aprendizagem.

Em contrapartida, aponta posteriormente no seu discurso que a inclusão de Lucas na escola regular não foi bem sucedida pela falta de apoio, pela ausência de comunicação e contato por parte da professora, pela falta de atividades acadêmicas e

despreparo da regente entre outros fatores que serão abordados ao longo do texto.

3.2 - A Escola e a Família: relação assimétrica

É uma especialidade da escola esse poder disciplinador, definido por Foucault, como poder que estabelece várias relações, entre elas as que definem comandos e comandados, conforme Raitz & Nunes (2009). Tal comando encontra-se atrelado aos métodos, as normas administrativas e em especial ao controle do estudante e acaba se estendendo à relação família – escola.

Em alguns momentos, a mãe demonstra sua insatisfação quanto ao atendimento ao filho e o distanciamento da escola regular na relação família e escola. Ela ressalta, ainda, a prevalência da posição escolar como também a posição resignada da família frente às decisões unilaterais da instituição educacional e frente ao discurso da inclusão. Por exemplo:

Inclusão escolar eu, eu respeito, eu acho até que seria muito bom se realmente fosse colocada em prática, né? Mas pela experiência que eu tive, dois anos que Lucas teve na escola não foi muito boa (Participante 1).

Quando a mãe emprega o verbo “seria” passa-nos a impressão que a inclusão é um fato não experimentado ainda – pelo contrário, sua fala transparece que a experiência que ela teve “não foi muito boa”. A mãe em sua fala deixa claro que a inclusão “não é colocada em prática”. A questão é: por que é que a inclusão – presente em nossos discursos, abordada nas formações continuadas, redigidas nos documentos normativos – não tem acontecido para quem deve ser de direito?

Nesse aspecto, Edler (2005) ressalta que se atingirmos alguns consensos nessa prática dialógica, perceberemos a necessidade de rever a natureza das práticas que temos assumido, seja na escola comum ou na escola especial, nos mais diversos serviços especializados. Acreditamos que ações que nos permitam reflexões sob essa ótica contribuirão para respeitarmos essa voz que ecoa nas famílias dos estudantes com deficiência, porém muitas vezes abafada por uma prática unilateral.

A posição da mãe é de “respeito” em relação à “inclusão”. Talvez porque a temática seja amplamente abordada em sua conotação positiva. Ela está na mídia, nas políticas, até nas conversas mais simples. Nesse sentido, a mãe enuncia seu respeito à inclusão, mas demonstra, a seguir, que essa inclusão não se concretizou na experiência de Lucas – em outras palavras, a inclusão “não foi muito boa”.

Apesar de querer o retorno do filho para o CEE, é possível identificarmos que essa mãe cede à permanência na escola regular, principalmente por causa da relação de poder da escola, abordada acima, mas, também, por expectativas de sucesso carregadas pela família, em razão da troca de professor:

Eu só aceitei, porque quando ele foi transferido me falaram que ele estava apto a frequentar, então eu aceitei, pra mim se tão falano, então tá bom, só que quando ele começou eu vi que não era bem isso. Um ano eu dei por perdido, no ano seguinte, eu tinha até pedido pra ele voltar pro Centro, mas aí falaram ‘ele vai ficar mais esse ano’, aí eu deixei porque ele já estava com o professor Sérgio² (Participante 1).

A mãe aceita a indicação da escola, confiando na avaliação quanto à capacidade de seu filho para acompanhar as atividades da nova escola, e isso gera esperança quanto ao preparo da escola para acolher seu filho com sucesso acadêmico. Percebemos, ainda, que a participante, durante o processo de inclusão, identifica limitações que revelam o quanto a escola ainda se mostra excludente, apontando falhas na ação pedagógica do professor e dificuldade em promover a autonomia do estudante autista.

A escola não identificou e nem discutiu adequadamente fatores que estavam contribuindo para o fracasso de Lucas naquele momento, e com isso passou-se um ano sem nenhum tipo de intervenção para fazer a inclusão acontecer ou viabilizar o retorno do estudante para o CEE, fato que está claro na fala da mãe quando diz: “um ano eu dei por perdido”. Será que os fatores que revelavam o fracasso da inclusão só eram perceptíveis para a família?

3.3 - Concepções sobre as práticas escolares inclusivas

Independente do modelo de escola, é desejo de qualquer mãe que seu filho consiga realizar coisas simples, como se comportar numa festa, fazer a troca do vestuário, ter autonomia no uso do banheiro, ou seja, desenvolver capacidades que considera importantes na vida diária. A mãe esperava que Lucas vivenciasse isso também na inclusão social, até porque muitas dessas habilidades já estavam consolidadas ou em processo, ou seja, esperava que o professor estivesse preparado para dar conta dessas necessidades apresentadas pelo filho.

Corroborando com a reflexão acima, Suplino (2007) aponta que a escola “não está se transformando para lidar com aluno com deficiência ou pelo menos não num ritmo condizente”. Nesse caso, fica evidente o motivo de tantas lacunas encontradas nesse sistema educacional inclusivo adotado pela escola regular:

Eu senti que ele mudou totalmente, as coisas que ele já sabia fazer, ele desaprendeu né? Começou a fazer xixi na roupa de novo, ele não se trocava mais, regrediu muito, vê que nem comer ele queria comer sozinho (Participante 1).

Para operacionalizar o atendimento, precisamos ter uma escola sensível a essas expectativas da família, conforme já abordado anteriormente. Aqui identificamos que o papel do CEE não pode ser deixado de lado no contexto da inclusão, pois o estudante, apesar de estar na escola regular, é o mesmo e suas necessidades não mudaram. Lucas regrediu, sendo sua regressão percebida pela mãe nas habilidades perdidas, ou seja, além de voltar a fazer xixi na roupa, já não fazia mais a troca de vestuário sem auxílio, não apresentava comportamento social em festas e em locais públicos, nem tolerava participar de atividades ofertadas pelo próprio ambiente escolar.

A mãe permanece atenta ao desenvolvimento do filho na nova escola, ela tem critérios de aferição do que é uma escola boa. Ela avalia não só o desenvolvimento do filho, mas o trabalho realizado pela escola por meio da coleção de trabalhos organizados na pasta dele. Assim, na avaliação da mãe e diante dos resultados apresentados, a professora não deu conta de realizar a inclusão que a escola regular anuncia.

As palavras da mãe demonstram que ela está conectada com o mais simples dos objetivos da inclusão: a pertença a um grupo social. E até nesse que é o mais simples, a escola falha, configurando aqui que a interação do estudante autista ainda é algo distante no processo de inclusão da escola regular, tanto que coloca sua frase no futuro como se fosse algo que ainda não aconteceu, inclusive com seu filho: “eu fico pensando se eles vão ficar assim com os outros”. Logo em seguida, deixa transparecer que uma das condições para garantir a inclusão é o estudante não ficar “abandonado”.

Eu fico pensando se eles vão ficar assim com os outros ou vão ficar lá no cantinho, desde que ele não fique lá abandonado, meu medo maior é esse [risos] (Participante 1).

A expressão da mãe – “ficar no cantinho” – reprova o isolamento social do estudante, sendo que, em nossa atuação profissional, sabemos que o convívio social do estudante autista com outros professores e colegas no espaço escolar é um aspecto benéfico da inclusão, uma vez que a interação oportuniza trocas de experiências e a aquisição do senso de pertencer no estudante, até porque ele consegue fazer uma leitura de como o espaço escolar se relaciona com ele.

A mãe ainda menciona a atuação de um professor que esteve com seu filho no ano seguinte, conforme relato:

Aí já no segundo ano deu uma melhorada, porque ele pegou o professor Sérgio. Ele ensinou meu filho a andar de bicicleta (Participante 1).

Esse parece ser um critério bastante significativo para a mãe. A importância que ela dá ao professor Sérgio³ é ressaltada na ação dele ao ensinar algo pra Lucas. Aqui saímos do objetivo mais evidente da inclusão, a socialização, para penetrar nas funções típicas da escola: ensinar. Ou seja, confirma-se, então, que a mãe não espera apenas que “não vá ficar lá no cantinho”, mas que seu filho aprenda alguma coisa com o professor que o atende.

Tem que tá observando o desenvolvimento do filho, não deixar ele lá sozinho, tem que ser observado. Acho que tem mães que nem liga pra isso e nem vão ligar, acham que é normal (Participante 1).

Como podemos observar são muitos fatores que sinalizaram e sinalizam para essa família se de fato seu filho está envolvido no processo de inclusão institucional proposto, inclusive as práticas escolares, a relação professor e família e a socialização desse filho autista. Tudo isso esteve envolvido no discurso da participante, bem como a preocupação de uma possível “ausência” na participação, por parte de outras famílias.

Considerações Finais

Partindo dos objetivos propostos e da investigação das concepções da família acerca da inclusão de seu filho autista, compreendemos, apesar dos dados limitados da pesquisa, o quanto parece ser emergencial criarmos momentos de reflexão em busca de uma nova prática pedagógica e desdobramento de políticas que repensem a educação especial.

Os dados também apontam o quanto a escola ainda é fechada no acompanhamento do estudante com autismo, destacando principalmente aspectos ligados à socialização e democratização do ensino, sendo latente em nosso sistema educacional a responsabilidade delegada ao mesmo para adequar-se ao espaço escolar. Os resultados claramente denunciam o distanciamento da relação escola e família, onde esta nem sempre é ouvida e não consegue participar efetivamente o processo educacional em toda a sua complexidade, confirmando que as práticas escolares vão além da inserção do estudante no ambiente escolar, bem como apontando a importância da qualidade pedagógica para a permanência do estudante na escola.

Identificamos que o Centro de Ensino Especial ainda é considerado um dos espaços escolares mais inclusivos para muitas famílias de estudantes com autismo, pois seu currículo contempla metodologias e estratégias voltadas à autonomia do estudante e muitas envolvendo o autocuidado, a socialização, as atividades sistematizadas que respeitam suas potencialidades, entre outras.

Por termos atuado tanto na escola regular quanto em CEEs diretamente com estudantes autistas, algumas indagações e observações nos convidam a pensar mais a fundo em inclusão, mas sabemos que muitas respostas estão intimamente ligadas à escuta dos saberes e fazeres. Deste modo, acreditamos que juntos, num processo que englobe famílias e profissionais que adotem posturas dialógicas, seja possível ofertar uma educação que contemple essas necessidades.

Os dados compilados ainda apontam a complexidade da inclusão de estudantes com autismo no ensino regular e a necessidade de pesquisas abordando este tema. Dessa forma, existem vários caminhos a percorrer ainda sobre o tema, porém acreditamos que esta pesquisa se constitui em um deles. Apontamos que o desenvolvimento global do estudante com TEA encontra-se atrelado a ampliação de possibilidades ofertadas pela escola, sem esquecer a efetiva participação da família. A forma como professores possibilitam essa inclusão são determinantes, uma vez que é papel também do professor buscar compreensão do processo ensino aprendizagem, entender como se dá a aquisição do conhecimento por esse estudante, planejar estratégias diferenciadas e saber como avaliar esse processo – garantindo, na sua atuação, adequações curriculares que primem pela ampliação de perspectivas cognitivas e que contemplem a singularidade apresentada por esse estudante na condição inicial.

Resalta-se que a inclusão ofertada a Lucas seguia praticamente os mesmos moldes da metodologia adotada pelos CEEs. Apesar de Lucas estar na escola regular, ele estava usufruindo de uma inclusão parcial, porque ele continuou na classe especial, com dois estudantes (ele e outro colega). Mesmo assim, é possível afirmar que a maior parte das falhas apresentadas recaiu sobre a prática da professora. Caso a mãe tivesse apontado essas falhas em relação a uma professora com 15 estudantes ou mais (classe regular), poderíamos atribuir as fragilidades, à falta de condições da professora em atender o aluno por causa dos demais estudantes que lhe exigiam atenção.

Porém, concluímos que a inclusão de Lucas não foi realizada de acordo com aquilo que é idealizado pelo sistema de ensino, pois falhou no momento preparatório, que antecede a inserção

na classe regular. Pode-se depreender da fala da mãe que a professora teve grande contribuição com o fracasso da inclusão e, em alguns momentos, ela disse “não estou culpando a escola, foi o professor que ele pegou”.

Isso nos indica a necessidade de se trabalhar a formação continuada para professores, melhores critérios de distribuição de turma, conexão com a família, coordenações pedagógicas efetivas que permitam planejamentos de intervenções, mediações e avaliações que contemplem a necessidade real de estudantes, reuniões de pais e dias letivos temáticos que estreitem essa relação com as famílias, dando-lhes o poder de voz que as constituem como parte da comunidade escolar. Acreditamos

que a inclusão de Lucas teria sim dado certo caso o despreparo institucional para lidar com o autismo não fosse algo tão real na escola em questão.

É importante destacar que não é por conta de uma única experiência que vamos desacreditar na inclusão. O presente estudo destaca também que é papel do professor garantir a interação do estudante com seus pares e demais membros da instituição, diversificar sua metodologia educacional e realizar adequações curriculares necessárias para o estudante – bem como estabelecer uma relação positiva imbuída de recursos físicos e afetivos, ampliando seu conhecimento de acordo com as especificidades do autismo. ■

Notas

¹ Nome fictício.

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em 19 setembro 2016.

EDLER R.C. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FÁVERO, E.A.G.; PANTOJA.L.M.P.; MANTOAN, M.T.E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins, 2000.

MINUCHIN, Salvador. **Técnicas de Terapia Familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MIOTO RODRIGUERO, C. R. B.; YAEGASHI, S. F. R. **A Família e o Filho Surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico cultural. Curitiba: CRV, 2013.

OLIVEIRA, E. T. P. O. P. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf. Acesso em set. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP / MEC). **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824. Acesso em 28 novembro 2016.

SILVA, N. C. B. **Contexto familiar com síndrome de Down**: interação e envolvimento paterno e materno. 2007 Tese de Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf. Acesso em 21 outubro 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 nov. 2016.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Ação e reflexão sobre as atividades pedagógicas realizadas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista

 Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos*

Resumo: A inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem dúvida, é uma realidade desafiadora no âmbito escolar, porque tem o intuito não somente de escolarização, mas de inserção social, autonomia e qualidade de vida. Entretanto, para que isso seja uma realidade, é necessário ultrapassar os entraves que surgirão quanto à adequação curricular, espaço físico, metodológicas e as barreiras invisíveis que são o preconceito e o estigma. O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto das atividades pedagógicas na aprendizagem de um estudante com TEA, em uma turma de Transtorno Global do Desenvolvimento (classe especial-TGD), em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal, durante o segundo semestre de 2016. Esta prática desencadeou uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual é relatada neste artigo. Os instrumentos utilizados foram: protocolos de observação, diário de campo, dinâmica conversacional, vídeos e análises de atividades pedagógicas. Foi comprovado que o estudante em questão necessita de um atendimento que leva em consideração não somente as suas necessidades individuais, mas também as suas potencialidades e interesses. Verificou-se a necessidade de uma prática pedagógica que contemplates o lúdico, além de atividades correlacionadas ao cotidiano do estudante, respeitando seus diferentes pontos de vista.

Palavras-chave: TEA. Atividades significativas. Aprendizagem.

* Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos é graduada em Pedagogia pelo UNICEUB, especialista em Coordenação e Supervisão Escolar, pelo Instituto Superior de Educação Metropolitano de Brasília- IMESB e Psicopedagogia Clínica e Empresarial pela Universidade Católica de Brasília- UCB. Atua como professora de atividades, em Classes Especiais, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: kau-gui@hotmail.com.

Introdução

Mesmo atuando em uma escola inclusiva (ou no processo de se tornar), regressando após quatro anos ao ensino especial (estruturado em classes especiais), foi necessária em alguns momentos a minha intervenção na coordenação pedagógica da escola, no sentido de que a turma que foi objeto desse estudo fizesse parte, de fato, desse âmbito escolar. Isso me incomodava, porque a escola, hoje, é uma das mais importantes instituições sociais, por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, onde se permite a garantia de todos estarem sob práticas pedagógicas inclusivas.

Por isso, é importante ter a certeza que o fazer pedagógico necessita se diferenciar de um ensino “bancário”, de uma escola tradicional que prioriza somente a transmissão de conhecimentos. Assim, o atendimento a esse indivíduo tem um sentido muito mais amplo, que valoriza as diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele.

Pensando nessa premissa, quantos de nós professores estamos preparados para trabalhar com este público alvo? E, eu, estou no caminho certo? Será que os conhecimentos teóricos adquiridos durante a minha vida profissional são necessários para uma atuação profissional coerente?

Este estudo tem o intuito de responder tais questionamentos e, conseqüentemente, desmistificar alguns preconceitos que existem em relação a esses indivíduos e sua aprendizagem.

1. Educação Especial Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista

Atualmente, no Brasil, como em outros países ao redor do mundo, inúmeras pessoas que apresentam TEA enfrentam algum tipo de barreira em sua aprendizagem. Elas são discriminadas nas comunidades em que vivem, na escola e no mercado de trabalho, podendo não ter as mesmas oportunidades, o que caracteriza forma de exclusão social.

Com o intuito de modificar esta árdua realidade, “com segregações e abandonos, surgem gradativamente grupos, associações e profissionais que se esforçam incessantemente, para obter diagnósticos e tratamentos adequados” (SILVA, 2012, p. 13). Esses esforços são voltados, sobretudo, para quebrar paradigmas de preconceitos existentes na sociedade contemporânea. Outro ponto relevante, sem dúvidas, é o conhecimento das leis preexistentes, proporcionando, assim, plena ou parcialmente o atendimento e inserção social desses seres cognoscentes.

Uma vez que a escola, hoje, indiscutivelmente, é uma das mais importantes instituições sociais (porque faz mediação entre o indivíduo e a sociedade), a inclusão de pessoas com deficiências ou transtornos neste espaço se faz necessária, com o intuito de defender as diferenças e a heterogeneidade, reforçando a importância que a inclusão ganhou no mundo globalizado.

Atualmente, a escola tem como um dos seus maiores desafios organizar o trabalho pedagógico a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, atender as diferentes necessidades dos estudantes matriculados na rede pública de ensino.

E em consonância a isso, sem dúvidas, o conhecimento é um dos principais mecanismos para o compartilhamento dessa nova empreitada. Daí a importância de conhecer e compreender as normas jurídicas em vigor, as quais garantirão o acesso,

a permanência e condições adequadas de aprendizagens aos estudantes supracitados.

A Educação Especial encontra-se presente nos mais diversos contextos legais, protegendo as crianças e adolescentes. Após debates e mobilizações, chegou-se ao consenso de que a infância e adolescência devem ser protegidas pela sociedade, afinal, somos todos corresponsáveis por garantir o desenvolvimento integral desses grupos. Por isso, é necessário conhecer a lei soberana do nosso país, a Constituição, conhecida também como “Constituição Cidadã”, promulgada em 1988.

A seguir, trechos da Constituição referentes ao atendimento da criança/ adolescente especial:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (BRASIL, 1988)

Em 1990, entra em vigor a lei 8.069 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que destina um só capítulo (5) para a Educação Especial. Por conseguinte, no art. 59 atribui: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, recursos e organizações para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008). Será que se acreditava que a sociedade já estava menos preconceituosa e a escola preparada para receber esses indivíduos na tão sonhada escola inclusiva? E, hoje, já estamos preparados? Para ser uma escola inclusiva não seria necessário que todos os segmentos escolares entendessem pelo menos superficialmente as especificidades desses estudantes em atendimento?

Nesse contexto, na tentativa de acerto, a Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, com a perspectiva de maior compreensão da Inclusão Educacional, publicou, em 2006, o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do DF, o qual tem como objetivo:

Garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular (SEEDF, 2006, p. 17).

A partir dessa premissa, sugere-se uma transformação da instituição educacional de modo a adaptar-se a essa nova realidade, que deve ser feita de forma contínua e processual, com o intuito de se compreender melhor a atuação pedagógica, a partir da perspectiva inclusiva, dentro da rede de ensino público.

Então, qual o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Atender-se-ão estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre esses, nos deteremos no Transtorno do Aspecto Autista, que é o foco de estudo deste artigo.

Por isso, faz-se necessário conhecer alguns aspectos inerentes ao TEA para a compreensão desse indivíduo, já que a partir de 2008, devido à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ele adentrou a escola regular. A sua matrícula no ensino comum foi priorizada, assim como o recebimento de atendimento educacional especializado, apropriado às suas necessidades educativas.

A palavra “autismo” deriva do Grego *autos*, que significa próprio, de si mesmo. O autismo tem prevalência na infância e no sexo masculino, e “apresenta variações que transitam pela tríade de deficiência social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso” (SILVA, 2012, p. 64). Em 75% dos casos, esse quadro é acompanhado por alguma deficiência mental.

Entretanto, atualmente, é defendido pela maioria dos autores que o termo autismo seja trocado pelo termo Transtorno do Espectro Autista, como descrito no DSM-5:

Uniformiza o diagnóstico, pois cada caso envolve uma miscelânea de sintomas e manifestações muito diferentes e distintos uns dos outros, mas com características básicas comuns que os tomam a mesma patologia dentro de um espectro que vai de um quadro mais leves e mais graves (APA, 2014).

Na rede pública de ensino, destina-se aos estudantes TEA uma classe especial, “em caráter extraordinário e transitório quando a serenidade da conduta não possibilitar a inclusão imediata na classe comum” (SEEDF, 2014, p. 71). De acordo com o mesmo documento, a formação desta turma compreenderá até dois estudantes, respeitando a diferença de idade entre eles, não podendo ultrapassar de quatro anos esta diferença. Esses estudantes serão encaminhados por meio de um relatório de estudo de caso com anuência dos pais ou responsáveis.

Este estudante requer uma aprendizagem significativa, que França (2014) define da seguinte forma: “é uma função integrativa, onde se relacionam o corpo, a psique e a mente para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular.” (p. 45). Por isso, é necessário ressignificar a prática docente e, para isto, faz-se necessário o registro de um formulário, Planejamento Pedagógico Individual (PPI), o qual é preenchido pelo docente anualmente, de forma obrigatória, cujo objetivo é organizar os conteúdos a serem trabalhados.

Esses registros, pautados nos eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, têm o objetivo de atingir a multidimensionalidade desse indivíduo, na perspectiva de uma educação integral, levando em consideração as necessidades particulares de cada estudante, priorizando as habilidades funcionais com o cuidado de estruturar o ambiente escolar, respeitando as limitações deste indivíduo e, concomitantemente, estimulando suas potencialidades.

Com vistas a alcançar o bom desempenho do trabalho pedagógico, sugere-se conhecer alguns instrumentos que favorecerão o processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a inserção social desse estudante.

Nesse contexto, destaca-se a figura do professor, como o ator principal, facilitador, que “(...) tem um lugar importante na construção da aprendizagem (...). É por meio dessa ajuda que o professor acompanha o aluno para construir significados e dar sentido ao que aprende” (FRANÇA, 2014, p. 86) – caracterizando, assim, o que Vygotsky acredita ser uma relação sujeito-mediador-objeto.

Afinal, uma das características dos estudantes com TEA é a interiorização (em outras palavras, a relação de comunicação entre o professor e o aluno), que muitas vezes os torna antissociais. Por isso, o canal de escuta pode não alcançar seus reais objetivos. Deste modo, o primeiro passo é criar um vínculo, por meio da confiabilidade entre o professor e os alunos, que possa desencadear mecanismos significativos (alguns serão elencados posteriormente).

Assim, para desenvolver alguns aspectos importantes do estudante TEA, sugere-se que o professor desenvolva o seu trabalho de forma interativa, sentando-se frente a frente, estabelecendo contato de olhar. Tal habilidade é um pré-requisito essencial para que o estudante consiga prestar atenção no outro (o professor), estabelecendo inúmeras trocas sociais, comunicativas e de oportunidades de aprendizagem, além de perceber a modulação da voz e expressão facial, que são de suma importância para um compreender pedagógico.

Outro aspecto importante com crianças que apresentam TEA é manter uma rotina, já que as mesmas têm dificuldades na área cognitiva de funções executivas. E, de acordo, com Silva (2012): “Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, se controle para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema” (p. 40). O ambiente estruturado e organizado traz mais segurança, pelo fato de se saber o que vai acontecer. Por isso, frequentemente aconselha-se utilizar diariamente a “régua de rotina”, que faz parte do Método TEACCH, e que pode ser incorporado pela professora regente com adaptações. Por conseguinte, “a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona a sua autonomia” (SILVA, 2012, p. 121).

É bom salientar que uma satisfatória intervenção consegue reduzir comportamentos inadequados e minimizar os prejuízos nas áreas do desenvolvimento, preconizando a independência do estudante em todas as áreas, ou em quase todas, favorecendo, assim, qualidade de vida para ele. Por isso é importante “que a criança e as pessoas a cargo de sua educação conheçam seus pontos fortes e suas áreas de dificuldade, a forma como aprende e como poderia compensar suas áreas deficitárias” (FRANÇA, 2014, p. 91).

E esse aluno diagnosticado com o Transtorno de Espectro Autista aprende? Nessa perspectiva, são pressupostos que o processo de aprendizagem de cada criança é singular, que toda a criança aprende e que todas as crianças são importantes para o processo de construção de conhecimento no ambiente escolar.

Também é importante conhecer – e, conseqüentemente, entender e respeitar – o Transtorno do Espectro Autista em sua diversidade. Existem várias intervenções que podem ser usadas para ajudar este indivíduo dentro de suas necessidades específicas, as quais devem começar o mais cedo possível após o diagnóstico. Entre essas intervenções, destacam-se os programas TEACCH, ABA, PECS, sendo que cada um tem a sua especificidade de uso e adaptações.

O Programa TEACCH baseia-se na organização do ambiente físico, por meio de rotinas, informação visual e atividades sistemáticas com o objetivo de aumentar o funcionamento independente. Essas atividades necessitam de clareza e transição entre elas, com horários bem definidos, para que desenvolva habilidades tais, como: memória, organização, autonomia e motivação.

O Programa ABA tem a intencionalidade de ensinar a criança a apresentar comportamentos mais adequados, diminuindo a frequência de “birras”, agressividade, e estereótipos, que acabam dificultando o convívio social e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o ABA oportuniza desenvolver habilidades sociais, comunicativas e adaptativas.

É bom ressaltar que nem todos os estudantes com tal diagnóstico necessitam das intervenções elencadas.

O professor, em sua atuação, necessita compreender que o processo de aprendizagem acontece entre o sujeito, o mediador e o objeto. Não são apenas as técnicas, as atividades e os treinamentos que vão favorecer os estudantes com TEA, mas, também, uma proposta significativa entre o ensinante e aprendente, através de um olhar mais sensível quanto às demandas que porventura aparecerão.

A Educação Inclusiva compreende uma diversidade de aprendizagens e a escola é um espaço para todos, porque vivemos em um mundo globalizado, onde se sugere uma maior compreensão às diferenças. Ou seja, a Educação Inclusiva diz respeito a todas e todos. Nesse sentido, percebe-se claramente que o caminho para a sua aceitação é lento, mas não impossível. Sem dúvidas, é um trabalho de muitas frentes, não somente da escola.

2. Percurso da pesquisa

A escola onde esta pesquisa se desenvolveu pertence à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, localizada na Região Administrativa do Riacho Fundo I, Distrito Federal. É uma Escola Classe Inclusiva, que atende estudantes de 1º aos 5º anos e recebe estudantes inclusos de diversas deficiências e transtornos em todas as turmas, e em classes especiais de DI (deficiência intelectual)/ DMU (deficiência múltipla) e TGD (transtorno global do desenvolvimento). Ela recebe estudantes de seis a 15 anos de idade. A sua clientela é bem diversificada, atendendo, também, estudantes de cidades circunvizinhas: Riacho Fundo II, Águas Claras (Areal), Arniquireas,

Quadro 1. Relação das Atividades.

Nome das Atividades	Objetivos
1. Momento da Música	<ul style="list-style-type: none"> Participar de atividades com músicas, com o intuito da formação de repertório musical e estimulação corporal. Ouvir e apreciar vários gêneros musicais.
2. Jogo do 10	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a lógica do Sistema de Numeração Decimal a partir da construção de grupos de 10, com o respectivo registro simbólico. Introduzir nomenclaturas “unidade” e “dezena” após a compreensão do agrupamento.
3. Figuras Geométricas	<ul style="list-style-type: none"> Observar, manusear, estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos, sem uso de nomenclaturas. Classificar as figuras geométricas por meio de suas características. Possibilitar ao estudante reconhecer, organizar e dar significado às sensações e ao estímulo recebido pelo sentido da visão. Explorar a imaginação e a expressividade.
4. Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> Ler e escrever com compreensão um pequeno texto com encadeamento de ideias e com autonomia, de forma significativa e contextualizada.
5. Jogo de boliche	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a contagem de 2 em 2, compreendendo a ideia de adição: acrescentar, registros pictóricos e numéricos. Introduzir a compreensão da multiplicação: repetição de parcelas iguais.

Fonte: Autor.

Colônia Agrícola Sucupira, Placa das Mercedes e ADE (Área de Desenvolvimento Econômico de Águas Claras).

Desde 2012, por decisão judicial, uma escola vizinha da mesma comunidade foi interdita com vistas à demolição e construção de novas instalações. Por esse motivo, foi necessário receber uma parte desta clientela em nossa escola. Desde então, a escola em que atuo funciona no turno matutino e, no turno contrário, funciona a estrutura que foi trazida da outra escola.

Devido a esta subdivisão, a escola onde atuo passou por diversas adaptações, inclusive no espaço físico, porque foi necessário atender a duas escolas em todas as dependências já existentes e outras criadas provisoriamente, como, por exemplo, a secretaria. A biblioteca, por sua vez, foi desativada.

Desde então, as três turmas que atendem estudantes com Transtorno de Espectro Autista passaram por uma adaptação nada convencional. Essas funcionam em uma única sala pequena que fica próxima à quadra de esportes – o que é inadequado, devido às características do próprio transtorno. Neste espaço, atuam três professoras, cinco alunos e uma educadora social.

No ano subsequente, senti-me desafiada e escolhi a turma a qual pertencia um estudante com um histórico bastante preocupante, apesar da sugestão contrária de alguns colegas. Então, alguns questionamentos foram se formando em minha mente: como poderia alcançar o meu objetivo como professora, diante deste estudante que apresentava extremo descomprometimento e pouca adaptação no contexto escolar? Como eu poderia trabalhar para vencer o desafio? O que fazer? Que mediações pedagógicas utilizar?

Iniciei o meu trabalho pedagógico fazendo algumas observações, que a meu ver seriam importantes para desenvolver um planejamento coerente e afinar os objetivos que eu pretendia com este estudante. Afinal, estamos diante de um sujeito em desenvolvimento constante. Primeiramente, foi idealizada a aplicação dos Métodos TEACCH e ABA, com adaptações. Mas percebi que os mesmos poderiam ser aplicados apenas parcialmente, já que o espaço físico ofertado deixava a desejar pelos motivos já elencados anteriormente.

A realização desta pesquisa foi motivada pelo desejo de refletir e analisar sobre as atividades pedagógicas que contribuíram para a aprendizagem de um estudante com TEA, ao mesmo tempo revendo a minha prática pedagógica. Esta pesquisa realizou-se no segundo semestre do ano de 2016.

O sujeito de pesquisa foi um estudante com Transtorno Espectro Autista (CID F 84), associado ao comprometimento intelectual e da linguagem (Deficiência Intelectual), e ao Distúrbio do Processamento Auditivo-DPA (C). A fim de preservar o sigilo da identidade do sujeito participante, utilizou-se um nome fictício.

O estudante escolhido tinha como características a não adaptação e aceitação de normas e regras escolares, observadas no ano letivo anterior, quando a professora regente da época solicitava ajuda à gestão escolar para a tentativa de uma melhor interação deste estudante no contexto escolar. Consequentemente, a sua aprendizagem era afetada por essa não adaptação, apesar das diversas intervenções realizadas.

Após a autorização da mãe (a responsável legal do estudante, por meio do Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido, documento padrão elaborado pelos professores do curso de Pesquisa em Práticas Pedagógicas na Educação Especial Inclusiva oferecido pela EAPE/DF), iniciou-se a pesquisa, por meio de protocolos de observação, diário de campo, dinâmica conversacional, vídeos e análises de atividades pedagógicas significativas, todas registradas em tempo real, conforme listado no quadro 1.

3. Discussões dos resultados

Vive-se em um tempo sempre novo e dinâmico. E, a escola, sem dúvidas, exerce um papel inquestionável diante desta realidade que sempre se renova, devido ao fluxo de vivências e convivências dos sujeitos em formação. Por isso, a importância constante de redimensionar o mais rápido possível a nossa prática pedagógica, independente do contexto em que a escola esteja inserida.

Em virtudes das características já elencadas a respeito do estudante que apresentava dificuldades de aprendizagem, primeiramente baseei o meu trabalho na utilização parcial do Método TEACCH, já que esse me proporcionava organização do ambiente físico, rotinas e atividades preestabelecidas.

Para iniciar a nossa aula nos reuníamos, diariamente, em círculo, (todos os estudantes e professores dessa sala), com o intuito de desenvolver a comunicação e a interação social por meio de atividades relevantes ao estudante com TEA: calendário, momento da história, músicas infantis, conversas formais e informais. Isto é definido no Método TEACCH como “área de reunião”; mas, para mim, é a hora do acolhimento.

Após algumas semanas desenvolvendo esta atividade, observei que o estudante pesquisado neste artigo não cantava as músicas e, além disso, induzia os outros estudantes a não participarem, interferindo por meio de conversas paralelas e tam-
pando os ouvidos, conforme demonstrado no trecho abaixo:

Pesquisadora: Diogo, por que todas às vezes que cantamos as músicas você faz isso?

Diogo: “Eu já falei que não quero!” “Isso é chato!”

Pesquisadora: Por que é chato? (Baixou a cabeça e não respondeu)

E aquela atitude foi acontecendo constantemente a qual já me preocupava....

Pesquisadora: Diogo, por que você está assim? (Ele conversava e gesticulava com o colega do lado com as mãos)

Diogo: “Eu já falei que isso é chato.” Não consegui concluir a atividade. No dia seguinte...

Diogo: “Cláudia, hoje eu não quero cantar!”

Pesquisadora: É... O que podemos fazer para continuar cantando em sala?

Nesse contexto, Silva afirma:

Quando nos referimos a crianças com autismo, é importante sempre estarmos atentos as suas preferências. Se ela gosta de copiar e desenhar, podemos, por meio disso, direcioná-las a atividades complementares, precisamos encontrar uma forma de ativar as possibilidades de aprender, utilizando os recursos disponíveis (SILVA, 2012, p. 125-126).

Sob esta perspectiva, propus, então, que o estudante registrasse em sua agenda (junto à sua família) de que tipo de

música ele gostava. Para minha surpresa, lá tinha escrito *Amado Batista e Pablo*. Neste mesmo dia, Diogo afirmou o seguinte:

Diogo: Cláudia, me empresta seu celular que eu te amostró [sic]! Baca-na! [Bateu palmas]

[Observei o que fazia e ele então acessou de forma correta o Youtube escrevendo: Pablo do Arrocha].

Naquele momento, eu percebi que necessitava abolir as músicas infantis da minha prática pedagógica da régua de rotina. Seria necessário dar voz ao estudante, garantindo a expressão do seu pensamento e dar oportunidade de o mesmo ter acesso aos recursos tecnológicos, já que ele lia, escrevia e identificava aplicativos no celular. Silva (2012) afirma:

As crianças com autismo geralmente têm um fascínio especial por músicas. Não pela letra em si, mas sim, pela melodia. De alguma forma elas sincronizam e captam, em parte, as modulações dos afetos e as sutilezas da complexidade humana (tristeza, alegria, serenidade). Observamos também que, por meio da música, tentam expressar e compartilhar o que sentem (p. 93).

Então, precisava fazer uma adaptação no trabalho pedagógico oferecido àquele estudante, devido ao espaço físico insuficiente que eu tinha. Como? Reavaliando esta atividade e por meio de um estudo prévio, criei um momento TABLET na régua de rotina, (para utilização desse recurso tecnológico), que faria parte da área de descanso, como sugerido no referido método, inclusive, com o intuito de desenvolver a linguagem oral do estudante, que apresenta dificuldades em articular algumas palavras, e de proporcionar estímulo em se comunicar, perceber sua fala, já que ele solicitava que eu o visse cantando. Chegou um dia que ele queria me ouvir cantando também.

Diogo: Você, quer ver eu cantando? [Palmas!]

[E, Diogo, começa a cantar, olhando, às vezes, para mim]

Pesquisadora: A emoção tomou de conta...

Diogo: Viu? Eu sei cantar. Eu canto bonito! [Palmas!]

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica/Educação Especial (SEEDF, 2014),

Alguns estudantes com TGD apresentam dificuldades para compreender informações e dificuldades em simbolização. Uma alternativa é, portanto, ampliar dicas físicas, concretizando o quanto possível informações que devem ser apresentadas de forma clara. Importante, também, trabalhar com a ludicidade, por meio de jogos e situações vivenciais e concretas (p. 32).

Diante deste contexto, é importante salientar que o lúdico contribui de forma significativa ao desenvolvimento das competências biopsicossocial das crianças, além de desenvolver o cérebro e o sistema límbico, estimulando, assim, as aprendizagens e a provável inserção social. Nesse sentido, busquei colocar o lúdico à prova, considerando que a aprendizagem não depende somente de atividades tradicionais, quebrando paradigmas de que brincando não se aprende. Além disso, esse tipo de atividade pode ajudar o estudante a “manifestar

seu mecanismo de defesa, os desejos contidos no inconsciente” (PAÍN, 1985, p. 51)

Por isso, cabe destacar aqui que o termo “brincar” representa a ação exercida pela criança sobre o brinquedo, bem como sua relação com jogos e brincadeiras. Não é o brincar por brincar. Neste sentido, há uma intenção pedagógica definida pela professora.

Observou-se, durante a execução do “jogo do 10”, que o estudante apresentou uma expressão de pensamento em prol de sua aprendizagem e do seu desenvolvimento:

Pesquisadora: Diogo, quantos montinhos tem aqui?
Diogo: 31.
Pesquisadora: Não. Montinhos. Vamos contar?
Diogo: 3. Não é?
Pesquisadora: Olha. Cada montinho tem quantos?
Diogo: Três.
Pesquisadora: Em cada montinho tem quantos palitos?
Diogo: Dez!
Pesquisadora: Vamos contar!
Diogo: Dez mesmo!
[Aponte para os montinhos]
Pesquisadora: E aí, tem quanto?
Diogo: Trinta que legal! [Bateu palmas!]
Pesquisadora: Você tem quantos ao total?
Diogo: 30 [apontou para os montinhos] mais 1 [apontando para os soltos] é 31.
Pesquisadora: Parabéns! Muito bem!
Diogo: Estou com sorte! [Bateu palmas!]
Pesquisadora: Foi contado um a um para a verificação do resultado pelo estudante: 10-20-30-40-50.
Diogo: Minha sorte está bastante!
Pesquisadora: Parabéns! Menino de sorte! Agora, quantos palitos você tem ao todo?
Diogo: Fácil! 50.
Pesquisadora: Ou? Ou? 5... 5 ...
Diogo: Cinco...! Sei lá! [Riu e bateu na mesa no lugar certo]

Conforme o PNAIC 3, a Alfabetização Matemática:

Implica a inserção, na práxis pedagógica, de contextos e situações, simulações, jogos em contagem não apenas uma relação de um a um, mas nas relações de valor/ agrupamento, ou seja, quando a contagem é sustentada numa correspondência unidade-grupo (BRASIL, 2014, p. 23).

Nesse momento, percebi o quanto é importante valorizar a fala do estudante e proporcionar uma reflexão sobre as inconsistências ou respostas inadequadas, proporcionando um ambiente de respeito. Assim, o mesmo não terá dificuldade de expor suas ideias, ainda que estejam incorretas, oportunizando a conquista de uma aprendizagem significativa.

É importante salientar que “o jogo motiva porque propõe situações que provocam a curiosidade das crianças, levando-as a questionar e a questionarem-se, a construir e a reconstruir o conhecimento” (MIRANDA, 2013, p. 75).

O lúdico como balizador do interesse do aprender sempre nos remete à importância de redimensionarmos alguns paradigmas, porque o brincar proporciona uma nova concepção integradora quanto às dificuldades de aprendizagem.

Pensando nisso, proporcionei o “Jogo do Boliche”. A princípio, esta atividade aconteceu sem nenhum registro. Brincamos três dias consecutivos a pedido do estudante. Como para todos os jogos realizados em sala tiramos “zerinho ou um”, “par ou ímpar”, imaginei que poderia aproveitar esta atividade para introduzir a ideia de multiplicação. Inclusive, esta habilidade não estava elencada no seu PPI do referido ano. E, por que não avançar?

Colei na parede externa da sala um cartaz, cujo conteúdo está descrito no quadro 2.

Quadro 2.

Rodadas	Quantos cones derrubados	Quanto vale cada cone derrubado	Total de pontos
1ª rodada	Xx	00 00	4
2ª rodada			
3ª rodada			
4ª rodada			

Fonte: Autora.

Pesquisadora: Vamos lá Diogo! Vamos jogar... Vamos contar quantos cones tem o jogo?

Diogo: Imediatamente fez a contagem 1 a 1. “1-2-3-4-5-6-7-8-9-10” Cláudia, fica aqui perto! [Bateu a bolinha várias vezes no chão e a beijou. Bateu palmas!]

Pesquisadora: Derrubou quantos, Diogo?

Diogo: Dois

[Encaminhei-o para o cartaz e falei que todas as vezes que ele derrubasse um cone ele iria marcar naquele cartaz. Pedi que lesse a primeira informação]

Diogo: 2.

Pesquisadora: Quanto vale cada cone derrubado? Registrou.

Como você sabe?

Diogo: Dois mais dois é quatro. [Utilizou os dedos para dar o resultado]

Pesquisadora: Muito bem, Diogo! Então, o total da rodada é 4. Vamos registrar no total.

Diogo: E assim fez.

Após a última rodada, verificou-se o quanto este estudante demonstrou conhecimento matemático, nos levando à conclusão de que esse conhecimento é importante para todos nós, independentemente de sua relação com a escolarização. Na verdade, o importante é oportunizar a ele o acesso ao raciocínio matemático, pois como afirma no PNAIC 2, a alfabetização matemática:

Ser numeralizado significa ser capaz de pensar matematicamente as mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto nas experiências escolares como a experiências extraescolares que aconteça antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino (BRASIL, 2014, p. 21).

Outra atividade realizada com este estudante e que me trouxe muitas reflexões acerca do seu conhecimento foi a de “figuras geométricas”.

Após contar a história “As Formas do Mundinho” de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, agora com adaptações, já que as histórias infantis tinham sido abolidas do nosso cenário pedagógico, perguntei:

Pesquisadora: Você consegue ver alguma forma dessa que apareceu na história aqui na sala?

Diogo: A porta, a janela, o caderno, o círculo ali. [Palmas!]

Pesquisadora: Muito bem, Diogo! Joia. [E fiz o gesto]

Pesquisadora: Vamos lá... Qual você vai tirar agora?

Diogo: Eu quero tirar... Um... [Palmas!] Igual aquele!

Pesquisadora: Qual?

Diogo: Levantou-se e bateu no quadro. Esse!

Pesquisadora: Ele chama...

Diogo: Esqueci.

Pesquisadora: Qua...

Diogo: Quadrado!

Pesquisadora: Muito bem! [E batemos palmas]

Nesses momentos, o estudante estava me demonstrando claramente que era capaz de conectar o tema trabalhado com o seu cotidiano, além de identificar os atributos definidores, pois é por meio deles que podemos estabelecer relações entre os conceitos e classificações.

Após a história, fizemos uma brincadeira. Coloquei algumas figuras geométricas dentro de um saco e falei:

Pesquisadora: Diogo, através do tato você tem que descobrir o que tem aqui dentro.

Diogo: O que é tato?

Pesquisadora: Através das suas mãos você vai sentir e descobrir o que é. Tá bom...

Diogo: Fácil! [Palmas!]

Sem dúvidas, neste momento, percebi que Diogo estava interessado em compreender a brincadeira, então pensei: eu precisava compreender as perguntas dele de acordo com o tema da atividade e responder de modo satisfatório, para que ele pudesse participar de forma significativa. Inclusive, esta característica apareceu em outros momentos, durante a aplicação das atividades:

Pesquisadora: Senta aqui vamos conversar... Fala pra mim, por que você não quer cantar? O que você sugere?

Diogo: O que é sugere?

Pesquisadora: É... O que podemos fazer para continuar cantando em sala. (...)

Pesquisadora: Hoje, vamos brincar de boliche! Mas hoje vamos brincar de uma maneira diferente. Observe as peças do boliche. O que elas tem de diferente?

Diogo: O que é observe?

Pesquisadora: É quando você olha com atenção.

Neste momento, “fica em evidência a oralidade matemática: o falar e conversar sobre a matemática, sobre elementos presentes nos conteúdos e ideias matemáticas, na apresentação e explanação de pontos de vista” (BRASIL, 2014, p. 45).

Através dessas atividades, tive oportunidade de observar aspectos relevantes para a aprendizagem deste estudante e de meu aprimoramento profissional. Aproveitando que já mantínhamos um canal de escuta funcional, acreditava que ele *já estava suficientemente motivado para escrever pequenos textos. Mas, para surpresa* minha, Diogo apresentava resistência em escrever e isso foi me incomodando como professora. Então certo dia eu

pensei: por que não pedir que Diogo escrevesse sobre o desenho que fez, no final da aula sobre figuras geométricas, em que ele representa: “A Júlia”. Esta era para ele, naquele momento, uma pessoa muito importante.

Pesquisadora: Diogo, você lembra desta atividade que fizemos?

Diogo: Claro! Ela é linda! [Bateu palmas!]

Pesquisadora: Então, hoje vamos fazer uma atividade bem legal com ela. Vamos escrever um pequeno texto.

Diogo: Tem que ser agora? Ah Não!

Para que pudéssemos dar continuidade à atividade, conversamos sobre a importância de escrevermos, que era uma das maneiras de nos comunicarmos. Que ele não precisasse ter medo de expor o que ele pensava; afinal, este aluno tinha um contexto cultural, seja do seu meio familiar, social, seja dos meios de comunicação. Portanto, era necessário oportunizar a sua expressão através da escrita, já que o mesmo compreendia o sistema alfabético, apesar da sua caligrafia ilegível, muitas vezes.

Entreguei a folha em branco.

Diogo: Em seguida, escreveu no meio da folha: Júlia

Pesquisadora: Por que você escreveu o nome da Júlia no meio da folha?

Diogo: Ai! Ai! Nome da história...

Pesquisadora: Muito bem! Parabéns! [Palmas!]

Neste momento, me dei conta de que ele já havia percebido que toda história tinha um *título. Fiquei muito feliz! Então, precisava dar voz ao estudante para ressignificar a sua aprendizagem:*

Pesquisadora: O que mais você quer escrever sobre ela?

Diogo: Bonita.

Pesquisadora: Você pensa isso dela?

Diogo: Sim. [Sorriu timidamente]

Pesquisadora: Como você pode escrever isso?

Diogo: A JULIA E BONITA.

Para incentivar a leitura é essencial contar histórias que atraem a atenção do estudante; com a escrita não era diferente:

Pesquisadora: O que mais você quer escrever sobre a Julia?

Diogo: Nada!

Pesquisadora: Pensa... Tem tanta coisa... O que vocês fazem juntos?

Diogo: Queimada.

Pesquisadora: Ela joga bem?

Diogo: Melhor jogadora do planeta! Pensou e escreveu: ELA JOGA QUEIMADA LEGAU [sic] [Bateu palmas!]

Naquele momento, eu queria que ele escrevesse livremente. Por isso, não chamei atenção ao “erro”, porque a busca da correção do erro naquele momento, para mim, não era relevante (a correção seria feita posteriormente, oportunizando a verbalização do aluno do que se escreve, assim como a consciência fonológica).

Pesquisadora: E, agora vamos escrever mais o que sobre a Júlia?

Diogo: Que ela tem minha idade? 13.

Pesquisadora: Quem tem 13 anos?

Diogo: Nós dois. Já falei.

Pesquisadora: Então escreve!
Diogo: 13. Acabou?

Percebi que o aluno já estava fadigado. Então, solicitei que escrevesse somente mais uma frase para ter a sua história finalizada. Nesse momento, ficou pensativo. E escreveu:

Diogo: JULIA E MINHA AMIGA TEI 13 ANO [sic].
Pesquisadora; Muito bem! Parabéns!
Diogo: Pronto! Acabou! Tá bom pela semana toda! [Risos]

Ao falar em escrita, é importante salientar a importância da concepção do letramento, oportunizar que o aluno escreva, apesar de sua fadiga, e ajuda-lo a perceber que ele é capaz de se comunicar por meio da escrita. Como cita Emília Ferreiro Rosa (2011), em seu livro *Reflexões sobre Alfabetização*, os alunos “iniciam sua aprendizagem do sistema da escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana” (p. 103).

Considerações Finais

Para alcançar o meu objetivo geral, que era analisar o impacto das atividades pedagógicas na aprendizagem de um estudante com Transtorno de Espectro Autista. Considerando os resultados desta pesquisa, tive certeza de que é necessário ser dinâmico e flexível, proporcionando, assim, situações em que ocorram as aprendizagens, por meio de uma visão ampliada, visando não apenas os déficits do estudante, mas suas potencialidades, como afirma pesquisador da Universidade de Montreal “que pessoas com espectro autista são mentalmente superiores em vários aspectos; portanto, devemos apenas aprender a potencializar suas habilidades” (apud SILVA, 2012, p. 248). Por vezes, infelizmente, essas habilidades passam despercebidas por acharmos que essas são pessoas são incapazes, e continuamos oferecendo um estudo sem muitos objetivos, como se elas não fossem capazes de aprender.

A partir das atividades aplicadas, verificou-se que o processo ensino-aprendizagem vai muito além de uma educação bancária, onde se colocam registros que muitas vezes não se vivenciam, pelo contrário, deve-se proporcionar uma educação com atividades significativas no fazer pedagógico.

Outro item que não se pode deixar de relatar é a aplicabilidade do Método TEACCH e o ABA, mesmo com suas adaptações. Ambos oportunizaram a organização pedagógica e minimizaram a agitação do estudante, fazendo com o mesmo observasse o quão importante é a regra no seu fazer pedagógico, assim como sua convivência no contexto escolar. Esse foi um dos primeiros e importantes passos para que ele tivesse a oportunidade de demonstrar o seu potencial, no qual sempre acreditei.

Às vezes, me pego pensando em como um estudante com tantos diagnósticos é capaz de aprender de forma significativa o que quiser, desde que o seu ritmo seja respeitado. Isso sugere que a relação professor-estudante se precisa levar em consideração muito mais do que um diagnóstico. Como afirma Vygotsky: “o sujeito se desenvolve pelo acesso à cultura, e a escola é o espaço pensado para garantir que uma geração mais nova se aproprie do conhecimento que a geração mais velha deixou.” (DRAGO, 2013, p. 173)

Por isso, quando repensamos a nossa prática, resignificando os conceitos de aprendizagem, de forma desafiadora, nos deparamos com sujeitos que dia a dia superam a nossa expectativa, como o Diogo. Daí, compreendemos a singularidade desse indivíduo que almeja por uma inserção social.

A partir do momento que a regente de sala começou a observar as ações do estudante e ouvir seus (des)interesses pelas atividades propostas, começou um processo de resignificação da sua prática, que consistiu em pensar, escolher e propor atividades que estivessem em consonância com os interesses do estudante e da sua vida cotidiana. Deste modo, ficaram mais evidentes o interesse e o potencial desse estudante, que passou a responder de forma mais satisfatória, obtendo maior sucesso nas suas aprendizagens. ■

Referências bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli, et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Constituição federal da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **PNAIC - Matemática**, 2014.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2008.
- DRAGO, Rogério. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes - Relatos de Caso**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- FRANÇA, José Luiz. **Dificuldades de aprendizagem**. Grupo Cultural, 2014.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de Ludicidade na Escola**. Campinas- São Paulo: Papyrus, 2013.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - educação especial**. 2014.
- SEEDF. **Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do DF**. 2006.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular- Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

Bibliografia complementar

- BRASIL. MEC. **Política nacional da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- GUSTAVO, Teixeira. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.
- ROSA, Adriana. **Lúdico e Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011.
- SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2014.
- SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil**. 2014.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências: Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA

 Geane de Jesus Silva*

Resumo: Este trabalho intenta pesquisar e elencar elementos que ajudem a perceber de que modo a Psicologia Escolar na perspectiva de desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência pode fundamentar e/ou potencializar o refinamento da atuação do pedagogo à atuação competente no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. Para tanto, construiu-se uma linha argumentativa a partir de dois pontos da base de concepção da Psicologia Escolar defendido pelos professores-pesquisadores do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB. Conclui-se o trabalho reafirmando a relevância de tais bases teóricas como subsídios à formação e/ou assessoria ao trabalho específico do pedagogo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Competências. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Desenvolvimento Humano.

* Geane de Jesus Silva é pedagoga pela UESB/BA (2002), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIVERSO/RJ) em 2004, especialista em Educação Continuada e a Distância (FE/UnB/UAB) em 2011, mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da UnB/DF (2014). Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: geanepeace@gmail.com.

Introdução

Os profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA necessitam buscar aperfeiçoamento que lhes possibilite dialogar dentro do espaço escolar. Contudo, no que se refere à atuação do pedagogo, percebe-se que o mesmo, às vezes, se encontra em um dilema sobre como potencializar sua atuação de modo que atenda a tal objetivo e que consiga lidar com as demandas no contexto escolar sem que não se veja atuando apenas como um professor de reforço escolar ou mero coadjuvante de seus pares. Ou seja, o que ele tem a oferecer de diferente que o colega dele em sala de aula, também pedagogo, já não esteja realizando em sua atuação? Como sua atuação pode possibilitar a mediação de desenvolvimento que gere aprendizagem dentro do âmbito escolar?

Percebe-se que muitos desses profissionais, assim que têm acesso ao serviço, para atenderem a dinâmica e exigência do contexto escolar, buscam diferentes especializações em diferentes áreas (psicopedagogia, neuropsicologia, etc.) em nível de pós-graduação *latosensu* ou aperfeiçoamento de curta duração, porém, muitas vezes, o efeito dentro da escola acaba por reforçar mais uma atuação clínica do que propriamente uma atuação institucional. Isso porque, tais cursos não lhes proporcionam uma visão do contexto escolar a partir das questões histórico-culturais, das dinâmicas das relações e causas multicontextuais das queixas escolares. Acabam assim, tendo uma ação emergencial e mais focada em um aspecto, ou seja, ou o problema está no estudante, no professor ou na família, polarizando, assim, uma possível causa de tais queixas.

Desse modo, a formação do pedagogo a partir de uma reflexão sobre desenvolvimento humano, da constituição histórico-cultural do sujeito e da reflexão sobre o desenvolvimento de competências, pode possibilitar a esse profissional ressignificar suas ações e desenvolver consciência sobre sua função no processo de mediador de aprendizagens dentro do ambiente escolar. Por essa razão, que se intentapesquisar e elencar elementos que ajudem a perceber de que modo a Psicologia Escolar na perspectiva de desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência¹ pode fundamentar e/ou potencializar o refinamento da atuação do pedagogo à atuação competente no SEAA.

Para tanto, o estudo em questão, organiza-se em uma breve contextualização histórico-conceitual sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA, por ser o campo de atuação do pedagogo; também discuti, brevemente, sobre as concepções de Desenvolvimento Humano na perspectiva histórico-cultural e Desenvolvimento de competências a partir do contexto da Psicologia Escolar; e busca relacionar tais construções com a possível contribuição à formação e atuação do pedagogo.

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA – sinopse histórico-conceitual do contexto de atuação do pedagogo

A preocupação com as questões de aprendizagem, relacionadas especificamente à chamada ‘não-aprendizagem’ e ao fracasso escolar, ocupou os espaços de discussão entre educadores e outros profissionais nas décadas de 60 - 70 do século

passado, fazendo com que se buscasse estratégias possíveis para suporte ou solução de essa questão. Nesse cenário, o Distrito Federal, em 1968 criou, em sua rede pública de ensino, o primeiro serviço e suporte técnico-pedagógico e multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia (BRASIL, 2010). Tal serviço era situado em uma de suas escolas públicas, contudo com o passar dos anos e aumento da demanda de encaminhamento de estudantes com histórico de fracasso escolar ou hipótese de dificuldade de aprendizagem, em 1980, foi instituído “o Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do Distrito Federal” (BRASIL, 2010, p.18).

A estratégia, contudo, pautava-se nas concepções e visão de aprendizagem e desenvolvimento difundidos pelas escolas teóricas da época de linha comportamentalista, biologizante e reducionista. Por isso, o atendimento guiava-se na concepção patológica do ‘não-saber’, ou seja, buscava-se uma causa orgânica-biológica no sujeito encaminhado relacionada a alguma doença para explicar o motivo do seu fracasso escolar ou dificuldade em aprender (PATTO, 1993;1997, NEVES, 2001;2004, BRASIL, 2010). Essa ação acabava por centralizar a explicação do fracasso escolar exclusivamente na inaptidão do sujeito em aprender, sem que fosse considerado outros fatores da rede social em que o mesmo estivesse envolvido, a exemplo da possível ineficácia do método de ensino-aprendizagem adotado pela escola.

Com o avançar dos anos e mudanças no cenário educacional especialmente sobre concepções de educação, educação especial, inclusão, aprendizagem, avaliação, etc., como resultado da mobilização dos pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), Sindicatos dos Professores (SINPRO) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2004 o serviço, que antes era constituído pelas Equipes de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógico do Ensino Especial e pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, passou a funcionar como um “único serviço de apoio multidisciplinar chamado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem – EAAA” (BRASIL, 2010, p. 24). Nesse novo formato, passava também a fazer parte da equipe o Orientador Educacional, além de sinalizar necessidade de mudança do olhar sob a atuação da EAAA. Segundo as Orientações Pedagógicas do SEAA (BRASIL, 2010), passa-se a defender que,

(...) a atuação do seu serviço de apoio técnico-pedagógico multidisciplinar, ora representado pelas EAAA, deveria privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções não somente junto aos alunos, mas também, aos professores, às famílias, à direção e aos servidores, por meio de vivências, oficinas e participação nas atividades desenvolvidas nas instituições educacionais (BRASIL, 2010, p.25).

Por essa trajetória de avanços e busca por redefinição de atuação, especialmente alavancada pelas pesquisas e assessoria da do Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB, via Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, entre os anos de 2008-2009 registra-se importantes realizações na reconfiguração de atuação do serviço: a EAAA voltou a ser constituída apenas pelo Pedagogo

e pelo Psicólogo; ocorre o lançamento da Portaria 254/2008 que oficializa legalmente tal serviço passando a ser denominado Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem- EEAA e passa a fazer parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA da Secretaria de Educação do DF; é ofertado um curso de extensão sobre as novas diretrizes pedagógicas para a atuação dos profissionais da EEAA; e, com isso, ocorre a construção coletiva das Orientações Pedagógicas- OP do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

Com a publicação da OP, ocorrida oficialmente em 2010, concretiza-se de fato o marco de transição teórico-conceitual do modelo de atuação clínico biologizante ao modelo de atuação institucional pautando a atuação a partir de “práticas institucionais, preventivas e interventivas que visem à promoção e à consolidação de uma cultura de sucesso escolar” (BRASIL, 2010, p.32). O documento sustenta sua construção teórica tanto em legislações vigentes e necessárias à atuação, como também na atuação dos profissionais a partir da abordagem sobre desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e o desenvolvimento de competências.

Nesse documento, também, são elencados alguns ‘recursos mobilizadores de competências’² para o perfil de atuação tanto do psicólogo como do pedagogo. Primeiramente, são apresentados recursos e saberes que cabem tanto a um como a outro profissional:

- conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, das características e fatores determinantes do desenvolvimento humano na infância, na adolescência e na vida adulta;
- compreensão acerca dos fenômenos básicos de aprendizagem, bem como das relações que se estabelecem entre ela e o desenvolvimento humano;
- disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista, a partir de novas orientações ou atualizações;
- habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais;
- habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional;
- capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou de decisões;
- facilidade para coordenação de estudos, de tarefas e de trabalhos coletivos;
- sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e de avaliações;
- habilidade para o questionamento e para a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas;
- sensibilidade e habilidade para trabalhar com o pluralismo e a com a diversidade;
- compromisso político-social com a transformação da realidade social;
- disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações (MARINHO-ARAÚJO, 2007, p. 31 apud BRASIL, 2010, p. 83-84).

No que diz respeito ao pedagogo, foco de interesse desse estudo, a OP apresenta como recursos mobilizadores de competências:

- compreensão acerca da elaboração, da execução e da análise da Proposta Pedagógica;

- conhecimento acerca do desenvolvimento e da implantação de projetos de educação no contexto escolar;
- domínio de conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares que compõem a Educação Infantil e as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental;
- capacidade de assessoramento do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos expressos na Proposta Pedagógica;
- domínio de conhecimentos que viabilizem acompanhar o corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos;
- habilidade para definição de materiais e de equipamentos de uso didático-pedagógicos a serem utilizados;
- habilidade para incentivar e orientar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e dos conteúdos escolares considerando as necessidades e interesses dos estudantes;
- habilidade para escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos;
- habilidade para orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares (BRASIL, 2010, p.88-89).

A partir desse contexto os profissionais da EEAA passaram a contar com um subsídio teórico-legal de respaldo à prática, construído a partir de longas e sistemáticas reflexões coletivas e acadêmicas e que pode ser eixo de sustentação à formação contínua de quem está no serviço e de quem está ingressando.

Contudo, apenas o documento em si não pode garantir a efetiva prática desses profissionais a partir dos seus pressupostos, é preciso que haja formação contínua e assessoria específica para que o serviço ocorra dentro do que é defendido teoricamente com base na concepção de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e da abordagem do desenvolvimento de competências. Por essa razão, no item a seguir, busca-se aprofundar um pouco mais e compreender a relevância de tais abordagens no processo de formação e atuação dos profissionais da EEAA.

Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competência -Pressupostos Teóricos da Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar tem ganhado espaço ao defender a atuação institucional no ambiente escolar, buscando superar queixas escolares que elegem réus para sua causa. Nesse intuito, tem lançado mãos de pesquisas teórico-acadêmicas e investigação prática para comprovar que o dito ‘fracasso escolar’ tem causas multicontextuais e a depender da postura ideológica dos sujeitos que protagonizam a ação educativa escolar, é possível obter resultados de sucesso escolar a partir da atuação que gere desenvolvimento humano (PATTO, 1993,1997; ARAÚJO, 2003; NEVES & MACHADO, 2004; MARINHO-ARAÚJO,2014).

Por esse viés, a atuação dos seus profissionais, visa contemplar a medição das funções psicológicas superiores de modo a possibilitar que o sujeito do contexto supere sua condição atual e mobilize recursos de modo a ser capaz de ter autonomia na gestão do seu próprio processo de desenvolvimento.

Para tanto, trabalhos como dos pesquisadores do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da UnB, em relevância, os trabalhos de Araújo (2003) e Marinho-Araújo (2014), defendem a Psicologia Escolar a partir das seguintes bases conceituais: (a) Perspectiva Histórico-Cultural, (b) Epistemologia da ação; e (c) Desenvolvimento de competências³.

Essas bases conceituais se articulam na reflexão e compreensão sobre os processos constituintes do desenvolvimento humano e suas especificidades. Aqui, dedica-se um pouco mais de atenção sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural e a abordagem por competências.

A noção de desenvolvimento humano passa por diversos olhares e construção epistêmica das diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, etc.), nesse contexto, as contribuições dos estudos que tomaram os elementos culturais constitutivos do sujeito e das suas redes de relações como fonte de suas pesquisas posicionam a compreensão do processo de desenvolvimento do homem para além do puro reducionismo a etapas e estágios engessados (VYGOTSKY, 1978/2007, 1977/2001; OLIVEIRA, 1999, 2004; COLE & COLE, 2004; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Desenvolvimento, assim, pressupõe um processo dinâmico, singular e intercambiado por diferentes fatores presentes na vida do sujeito desde a sua concepção até o seu processo de envelhecimento e morte. Considera-se, com isso, as inter-relações presentes entre as diferentes dimensões (histórico, socioculturais, biológico, psíquicos, cognitivo) que constituem o ser humano e que, a depender da relação tempo-experiência, caracterizam as especificidades do ciclo de vida que este sujeito desenvolverá.

Por esse viés, o sujeito é compreendido a partir da sua singularidade, considerando sua historicidade, potencialidades de participação intra e interrelacional com o contexto em que vive ou com o qual negocia e constrói experiências. Assim, os trabalhos de Vygotsky (1991; 2000; 2001; 2004; 2007), Luria (1990) e Leontiev (2004) na área da Psicologia Histórico-Cultural dão um suporte para que se possa refletir e buscar superação de práticas que compreendem o sujeito como um ser passivo, e fragmentado que, ou age apenas em função de estímulos do meio, ou age apenas em função de suas inclinações inatas.

Segundo Marinho-Araújo (2016), compreender

a pessoa humana com base na psicologia histórico-cultural pressupõe compreendê-la constituída subjetivamente na sua própria história, por meio de complexas construções de significados e sentidos que vão transformando tanto os processos sociais quanto os individuais (p. 39).

Esse processo se dá de modo dinâmico, ativo e contínuo entre o sujeito, o objeto do conhecimento, seus pares e o contexto em que se encontram, por meio da mediação das práticas culturais em que se reconfiguram sentidos e possibilitam o refinamento das ações desse sujeito de modo a possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E nesse processo de mediação e refinamento de tais funções, o homem, para melhor atuar e interagir, utiliza de instrumentos e signos, sendo a linguagem um “signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (LURIA, 1992, p. 60 apud REGO, 1995, p. 42).

Assim, o sujeito no intuito de melhor processar uma

determinada situação e/ou realidade, constrói ou reelabora meios/ferramentas de intermédio entre si e o objeto a ser conhecido, provocando, com isso, consideráveis mudanças seja no seu próprio desenvolvimento (ontogênese) ou na evolução da sua espécie (filogênese). A depender do nível de complexidade mental empregado nessa ação, é possível que ele evolua dos níveis elementares aos níveis superiores das suas funções mentais. Favorecendo, através desse processo, a internalização do aprendido a ser utilizado em outros contextos similares (VYGOTSKY, 1978/2007; BRASIL, 2010; KELMAN, 2010; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Nessa tessitura, pensar os processos de educação e aprendizagem escolar requer dos profissionais da área considerar tanto a si mesmos quanto aos demais sujeitos do processo como um ser histórico, provido e constituído por aspectos culturais e dinâmicos que em processo de mediação com a realidade em que vivem podem protagonizar o seu próprio desenvolvimento. As estratégias de ensino, desse modo, precisam considerar elementos que desencadeiem processos de aprendizagem que gerem desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, é importante que se conheça o que esse sujeito consegue fazer por si mesmo (nível de desenvolvimento real) e o seu potencial de avanço, ou seja, o que consegue fazer em interação com seus pares ou com o outro mais experiente (nível de desenvolvimento potencial) (VYGOTSKY, 1978/2007; BRASIL, 2010).

O processo de desenvolvimento de tais funções psicológicas, contudo, necessita que o sujeito orquestre conjuntos de habilidades e/ou recursos (cognitivos, emocionais, sociais, técnicos...) para obter êxito em seu avanço e domínio da aprendizagem. Para tanto, tal competência é algo também a ser considerado e desenvolvido pelas práticas educativas desse sujeito.

Desse modo, torna-se relevante refletir sobre de que lugar conceitual falamos sobre competência, pois na atualidade o termo acaba gerando diferentes usos e compreensões a depender do contexto e intencionalidade ideológica em que seja empregado.

A polissemia do termo ‘competência’ acaba dificultando, em primeira instância, sua compreensão dentro de uma abordagem culturalista, como defendida aqui. Isso porque, o termo tanto é adotado em contexto neoliberal, como na visão taylorista/fordista onde a ideia é apenas o alcance de desempenho mercadológico por meio do resultado do trabalho psicofísico do empregado (KUENZER, 2003), como também dentro de uma perspectiva em que é compreendido como

capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2003, p.2).

Além disso, mesmo entre alguns autores da mesma área do conhecimento não há consenso de uso do termo, como aponta Burnier (2001)

(...) as posições variam desde a adoção quase religiosa dessa terminologia, passando por uma visão crítica dela mas que resgata seus aspectos

positivos até a recusa total de qualquer abordagem ou proposta onde apareça o termo “competências” (p.2).

Marinho-Araújo e Almeida (2017) ainda explicam que o

termo “competência” foi sendo associado a uma variedade de atributos como “capacidades”, “aptidões” ou “expertises” necessários à execução de determinadas atividades profissionais. Essa diversidade na utilização do termo contribuiu para que o conceito de competência fosse sendo dissociado da ideia de uma especialidade de alto nível, adquirindo mais flexibilização e um uso mais constante, especialmente no sistema educativo (p. 3).

Perrenoud (1999), alerta para esse fato, mas adota um ponto de definição buscando ampliá-lo, sem, porém, “afastar-se dos significados vigentes” (p.19). O autor, logo se distancia de três versões sobre a noção de competência: (a) a ideia de vinculá-la ao ensino pautado por ‘objetivos’, onde esses são estipulados no intuito de práticas observáveis a serem avaliadas; (b) ao fato de ser vista em oposição à ideia de desempenho; e (c) a ideia de ser compreendida como algo inato ao ser humano e não como algo construído. Para o autor competência refere-se à “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.7). Segundo o autor, não é um processo simples, pois tem sua complexidade por envolver a orquestração de diferentes e diversos recursos cognitivos. Esse ‘esquema de mobilização’ é construído com base nas ações práticas de “experiências renovadas” cuja eficácia se dá quando atrelada à prática reflexiva. Tal prática reflexiva, porém, não se resume ao simples ato da reflexão pela reflexão, isso porque

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Visando chegar a uma verdadeira *prática reflexiva*, essa postura deve tornar quase permanente, inserir-se em uma *relação analítica com a ação*, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. ... Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou fracasso, seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13 apud ARAÚJO, 2003, p. 91) [Grifo nosso]

Complementar a essas construções autores como Ramos (2001) e Kuenzer (2002, 2003) defendem a relevância de se desenvolver ações que contribuam na formação profissional no sentido de que se possa conjugar teoria e prática sem que uma se dissolva na outra, mas que o conhecimento tácito seja autorregulado a partir da atividade teórica e vice-versa. Para Perrenoud (1999) aperfeiçoa-se e desenvolve-se essa relação por meio do “aprendizado no campo”. Pois é em contato com a prática que toda formação teórica de um profissional é colocada à prova e é nesse contexto que ele pode reelaborar, (re) criar e inovar tais teorias e a sua atuação prática, passando a mobilizar recursos com mais experiência e aos pouco alcançando a devida autoconfiança e autonomia como consequência de uma ação competente.

Essa relação entre teoria e prática, está para além de apenas considerar o ‘saber fazer’ da ação prática, ou do apenas refletir da ação teórica, mas trata-se de “um fazer refletido, pensado, o que remete à ideado movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência” (KUENZER, 2003, p. 8, grifos da autora). Para a autora trata-se da ‘práxis’ por entender na relação da atividade teórica com a atividade prática um processo de transformação da natureza e da sociedade; sendo “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente” (VAZQUEZ, 1968 apud KUENZER, 2003).

Kuenzer (2002), contudo, alerta para o fato de que

há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que atividade teórica não é *práxis*, e que a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade (p.15-16).

Porém, segundo a autora, os processos educativos escolares, por mais excelência que tenham em produzir conhecimento, mesmo que em consonância com a *práxis*, por si só, não são capazes de desenvolver competências. Isso porque, esse processo só se concretiza por meio dos ‘processos sociais e produtivos’ onde a articulação entre trabalho e educação possibilita o desenvolvimento de competências (ARAÚJO, 2003).

Considerando esses pressupostos, refletir sobre o investimento na formação contínua dos profissionais do SEAA de modo a lhes favorecer meios que possam colocá-los em contato com o seu próprio processo de desenvolvimento de modo ativo e autônomo, é algo de extrema relevância. Nesse intuito, o item seguinte visa essa reflexão em relação à atuação e formação do pedagogo do SEAA.

Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo no SEAA

A Psicologia escolar tem respaldado a atuação dos seus profissionais, a partir dos pressupostos apresentados brevemente até aqui. Em termos gerais, sua preocupação, especialmente em suas produções, está direcionada especificamente aos profissionais com formação em psicologia, que escolhem a área escolar como campo de atuação. Contudo, considerando, a realidade das equipes que compunham o SEAA no DF, além do psicólogo, o pedagogo também acaba por ser, de modo significativo, ‘afetado’ pelos postulados de tal abordagem da psicologia, seja por causa da estreita relação com seu par de trabalho, o psicólogo, seja porque a própria OP do SEAA, pauta sua construção e fundamentação teórica nas bases conceituais da Psicologia Escolar, conforme já mencionadas na seção anterior.

Por esse ponto de vista, a Psicologia Escolar com base nas reflexões sobre desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e no desenvolvimento de competências, pode oferecer consideráveis contribuições à formação contínua e à atuação do pedagogo, principalmente no que concerne ao desenvolvimento de recursos mobilizadores de competências, como defendidas nesse estudo.

Assim, considerando tais contribuições, é importante refletir sobre o próprio processo de formação identitária e de autoconhecimento do profissional em pedagogia. Buscar levantar bases de reflexão sobre o que conhece, o que domina e o que objetiva em relação a sua formação inicial e continuada e, também, em relação a sua atual função no SEAA. Esse movimento de autoanálise no sentido de uma metarreflexão é importante para possibilitar que tais profissionais ponham em jogo recursos necessários sobre o processo de conscientização a respeito de suas potencialidades em atender a demanda do seu trabalho, bem como, sobre as reais lacunas em seu processo de formação.

Para Araújo (2003) a atuação do profissional deve visar habilitá-lo ao poder de gerenciar “habilidades, saberes e conhecimentos de modo geral” (p.91), contudo esse gerenciamento pede a ‘capacidade de refletir sobre a sua ação’, porém, como já discutido antes, não é um ato qualquer, pois requer um pensamento analítico e domínio dos recursos necessários para empregar os resultados alcançados.

A atuação com o objetivo de ser competente, então, pede um processo de formação que passe por esse crivo e que desperte no profissional essa postura reflexiva, cuja formação atente-se às especificidades da profissão. Ou seja, há especificidades em relação à formação de um psicólogo e de um pedagogo. Por esse motivo, as competências a serem desenvolvidas devem estar coadunadas com tais especificidades. Para Araújo(2003) estando o psicólogo no contexto escolar, que é “um lócus extremamente complexo de atuação profissional”, cabe ao mesmo “construir ou atualizar as competências necessárias para o exercício da Psicologia, identificando aquelas que mais atendam às demandas diversificadas do contexto escolar” (p.92). Respeitando o que é específico de cada profissional do SEAA, tal assertiva é comum e necessária também à atuação do pedagogo por se encontrar no mesmo contexto de atuação que o seu par, o psicólogo.

A ação competente, por essa linha de defesa, pede uma prática intencional, lúcida e consciente que dê ao profissional condições de

mobilizar recursos e comportamentos disponíveis que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação (ARAÚJO, 2003, p. 77).

Essa construção junto ao pedagogo do SEAA se faz necessário a fim de possibilitar que o mesmo tenha autonomia em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de conseguir gerenciar recursos que o ajudem “construir ou atualizar as competências necessárias para” (ARAÚJO, *Op. cit.*) o exercício competente à especificidade da ‘Pedagogia para o SEAA’. Isso porque, as ações e demandas de sua atuação no ambiente escolar acabam,

em muitos aspectos, se confundindo com o trabalho e função de outros profissionais como: professor – pedagogo, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico e orientador educacional.

A própria OP alerta para essa questão: “Pela própria natureza da atividade escolar, todos os profissionais desempenham atividades essencialmente pedagógicas, o que, por vezes, pode dar a impressão de que estejam sendo desenvolvidas duplamente” (BRASIL, 2010, p. 89). Contudo, na mesma referência o documento dá duas possíveis estratégias para lidar com essa questão: (a) a formação continuada desse profissional pelo próprio SEAA “(...) numa dimensão que abrange muito mais que a própria docência”; e (b) um trabalho integrado, colaborativo e com metas em comum entre os diferentes atores e serviços existentes no âmbito escolar.

O documento acaba por sinalizar que a solução para tal atuação e atenção à sua especificidade dependerá da formação desse profissional, a questão é saber em que medida, são ofertados cursos de formação ou ofertadas assessorias que possam desencadear recursos mobilizadores de competências, como defendido pelo próprio documento.

Considerações Finais

Considerando as construções apresentadas e retomando o objetivo do trabalho, respeitando as especificidades da área, chega-se a conclusão que a Psicologia Escolar em seus pressupostos de defesa do desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência, respeitando e compreendendo as diferenças epistêmicas entre tais abordagens, porém buscando caminhos de possíveis diálogos, pode apresentar elementos importantes para nortear a formação contínua e/ou assessoria à atuação competente do pedagogo no SEAA. Assim, entre os pontos apresentados, percebe-se a importância de pensar práticas formativas que possibilitem ao profissional: (a) desenvolver recursos que o ajudem a articular saberes acadêmicos e saberes de experiência diante de situações complexas, não se limitando a tais saberes, mas ‘mobilizando-os e atualizando-os’; (b) exercer a prática reflexiva por meio da ‘relação analítica com a ação’; e (c) coloque em jogo recursos que lhe possibilitem mobilizar competências, principalmente as citadas no perfil de atuação do pedagogo pela OP.

A atuação dos profissionais do SEAA, seja pedagogo ou psicólogo, se pautada por tais pressupostos visando uma prática crítico-reflexiva e consciente, pode contribuir significativamente com o propósito da Psicologia Escolar em propagar o sucesso escolar ao promover práticas de mediação que propiciem elementos e condições para o desenvolvimento humano. Para tanto, é necessário investimento em planejamento, tempo, criticidade e disponibilidade para que se concretize tal proposta. ■

Notas

¹ Tais abordagens, a depender da concepção/autor adotado, apresentam divergências epistêmicas que podem impossibilitar um possível diálogo no campo acadêmico. Neste trabalho estamos cientes de tais discussões no campo acadêmico, porém, nesse momento, não é objetivo deste texto discorrer sobre tais divergências, mas propor a reflexão sobre como essas concepções teóricas podem oferecer caminhos à formação do pedagogo dentro da Psicologia Escolar.

² Nas sessões seguintes a expressão será melhor discutida a partir das construções teóricas de autores como Perrenoud (1999, 2002).

³ Comunicação oral da professora Marinho-Araújo em Tutorial sobre o tema Atuação em Psicologia Escolar no dia 22/05/2017 como parte dos trabalhos da disciplina Estudos Laboratoriais.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências**: Uma opção para a capacitação continuada. Tese de Doutorado. UnB, 2003.
- BRASIL. **Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: GDF, 2010.
- BURNIER, S. **Pedagogia das competências**: conteúdos e métodos. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 1, setembro/ dezembro 2001.
- COLE, M., e COLE, S. R. Estudo do desenvolvimento humano. In COLE, M., e COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4ª ed., Lopes, M. F. trad.,. Porto Alegre, RS :Artemed.2003. pp. 23-66
- KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D.A. e BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UnB, 2010. pp 11 a 51.
- KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.
- _____. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 29, número 1, janeiro/abril 2003.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. SP: Centauro. 2004.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. SP: Ícone, 1990.
- MARINHO-ARAÚJO. Intervenção Institucional – possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M., & ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar**: Construção e consolidação da identidade profissional (4ª ed.). Campinas: Alinea, 2014.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. .Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In M. V. M. DAZZANI & V. T. SOUZA (Eds.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alinea., 2016.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. **Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, volume especial, 2017.
- NEVES, M. M. B. J. & MACHADO, A.C.A. Psicologia Escolar e educação inclusiva: Novas práticas de atendimento às queixas escolares. In A. MITJÁNS(ED.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**: Novos discursos, novas práticas (pp 135-152) Campinas: Editora Alinea, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. N. 12, SP, 1999.
- _____. **Ciclos de Vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa. SP. V. 30, n. 2, p.211-219, 2004.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. SP: Queros, 1993.
- _____. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP, 8(1), 47-62, 1997.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. PortoAlegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 01-64, 2001.
- RÉGO, T. C. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13 ed. RJ: Vozes,1995.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7ª ed.;J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978), 2007.
- _____. Luria, & A. N. **Leont'ev**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (11ª ed.; M. P. Villalobos, trad.; pp. 103-118) . São Paulo, SP: Ícone. (Trabalho original publicado em 1988), 1991.
- _____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. Tomo III . Madrid. Visor Distribuciones, S. A. (Texto Original publicado em 1931), 2000.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1926), 2004.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934), 2001.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Análise das sugestões para o trabalho docente com o estudante com Transtorno do Espectro Autista - síndrome de Asperger

 Alessandra Gonçalves de Miranda Gabarão*

Resumo: Este artigo apresenta uma análise quanto às sugestões contidas no Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE), elaborado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), com a preocupação de verificar se tais sugestões puderam contribuir para o processo de inclusão do estudante recentemente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista- Síndrome de Asperger (TEA-SA). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou investigar o impacto do RAIE, de atendimento e intervenção psicopedagógica do EEAA, para um estudante com TEA-SA. Este teve suas adequações previstas e documentadas juntamente com as orientações para a escola, família e professor. É na orientação para o professor que será pesquisado se tais sugestões foram realmente eficazes para o discente incluso na rede de ensino público.

Palavras-chave: Relatório. Inclusão. Autismo. EEAA. RAIE.

* Alessandra Gonçalves de Miranda Gabarão é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2004). Servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ale.gmg@gmail.com.

Primeiras palavras

O objetivo deste trabalho é analisar o processo, com foco no RAIE, de inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista- Síndrome de Asperger¹, recentemente diagnosticado, em uma das escolas classes da rede pública do DF, no 4º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Subdivide-se em dois objetivos específicos que foram: perceber as necessidades do aluno TEA-SA e realizar análises das estratégias sugeridas no relatório de avaliação e intervenção escolar do EEAA.

Esse estudante passou por intervenção e avaliação, realizadas pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da Secretaria de Educação do DF.

O trabalho da EEAA é multidisciplinar (pedagogo e psicólogo). Tem como objetivo contribuir para a promoção do sucesso escolar por meio de ações institucionais, atuando com os diversos sujeitos da unidade educativa (SEEDF, 2010). Muitas vezes também auxilia no processo de avaliação de crianças que passaram por diversas intervenções educacionais, não avançaram em algum aspecto e precisam de uma avaliação/intervenção externa que podem vir ou não a confirmar um diagnóstico, de acordo com as hipóteses levantadas pela EEAA.

A atuação da EEAA inicia-se com o mapeamento institucional, intervém em situações de queixa e se propõe a buscar, juntamente com a equipe escolar, alternativas que auxiliem no manejo dos desafios, inclusive na promoção do processo de inclusão das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. Esgotando-se esse procedimento inicial, em casos pontuais e específicos, a criança pode entrar no processo PAIQUE (Procedimento de Avaliação e Intervenção à Queixa Escolar), iniciada junto ao que expõe a queixa, que mais frequentemente vem a ser o professor/escola, sendo o primeiro nível de investigação desse processo. Se necessário, passa-se para o segundo nível que é o familiar. Não sendo ainda suficiente o trabalho de orientação, passa-se para o terceiro e último nível que é o estudante, para investigar possíveis dificuldades, transtornos ou deficiências, necessitando de metodologias específicas e adaptações escolares.

Após essa fase, a criança com necessidades educacionais especiais, sejam elas oriundas de uma deficiência ou transtorno de aprendizagem, passa por um processo de adequações educacionais para melhor ser atendida. Esse processo é previsto em documento nomeado Estratégia de Matrícula, que prevê entre outras adequações, atendimento em turmas reduzidas e por sala de recursos, pela adequação curricular, entre outros.

O EEAA propõe a escola, ao professor e a família, sugestões de intervenções de acordo com a necessidade do aluno. A partir dessa etapa que o EEAA precisa estar atento se a criança está sendo realmente atendida, se as sugestões estão sendo eficientes, realizando uma devolutiva para o docente que atuará com este estudante no corrente ano.

O professor, diante do desafio de promover a aprendizagem, as interações e adaptações em sala de aula, constantemente busca assessoramento ao seu trabalho pela atuação dos diversos segmentos escolares como a coordenação pedagógica, o EEAA, gestão, sala de recursos, entre outros. Essa demanda surge quando o docente percebe que o estudante demonstra pouco avanço frente aos objetivos propostos.

Esse processo deu origem às indagações que levaram ao desenvolvimento dessa pesquisa partiram da necessidade de buscar compreender o processo de inclusão, tendo como objetivos específicos: perceber as necessidades do aluno TEA/Síndrome de Asperger e analisar as estratégias pedagógicas que promovam a inclusão desse estudante ao ambiente escolar, a partir do Relatório de Intervenções e Avaliação Educacional, do EEAA.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou investigar o impacto do RAIE, de atendimento e intervenção psicopedagógica do EEAA, para um estudante com TEA-SA. Este estudante foi diagnosticado recentemente e, por meio do RAIE, teve suas adequações previstas e documentadas as orientações para a escola, família e professor. É para este último que será pesquisado se as orientações/sugestões foram realmente eficazes para o estudante incluso na rede de ensino público.

O caminho da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de campo, em uma das escolas públicas do Distrito Federal, na Coordenação Regional de Ensino do Paranoá/Itapoã com a professora que recebeu no corrente ano, o estudante TEA-SA. Recebeu relatório descritivo de todo processo interventivo e investigativo, contendo ainda orientações para o manejo em sala de aula e ambiente escolar como um todo, objetivando a inclusão do aluno em suas necessidades educacionais especiais. Foi utilizada entrevista semiestruturada, gravada em áudio e acompanhamento por meio de registro em caderno de campo, a partir das sugestões contidas no RAIE, com a professora, nas dependências da escola.

O estudante foi encaminhado ao EEAA inicialmente por apresentar dificuldades de comunicação e por não buscar interação, demonstrando não saber como pedir ajuda ou como se impor, e também dificuldade na pronúncia de algumas palavras, ou seja, atraso no desenvolvimento da fala. Mora com o pai, a mãe e uma irmã mais nova. A família é presente e atenta quanto aos encaminhamentos sugeridos pela escola, inclusive pelo EEAA, para melhor incluir o estudante.

A criança chamou a atenção pela forma diferenciada que se comportava em sala. Isto levou o EEAA a estar observando melhor o estudante nos diversos espaços da escola e, percebeu-se que o mesmo demonstrava dificuldades de interação social, preferindo a maior parte do tempo, estar só e, quando aproximava-se dos demais, fazia-o de forma desajeitada, sem contato visual e expressões faciais.

Uma outra característica percebida na criança foi a sensibilidade sensorial, principalmente auditiva, demonstrando grande incômodo com barulhos e ruídos e que o deixavam irritado e ansioso. Esse comportamento também foi observado em mudança de rotina, principalmente quando não esclarecida com antecedência.

Dessa forma, percebeu-se que a criança necessitava de adaptações escolares que facilitassem o acesso a esse ambiente, inclusive ser incluída pelo processo previsto em estratégia de matrícula. O estudante foi contemplado com turma reduzida, adequação curricular voltada para o trabalho das habilidades sociais, acompanhada pelo trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE realiza atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, por pedagogo especialista, a fim de proporcionar-lhes acessibilidade à educação de qualidade, oferecendo

oportunidade de uma educação que beneficie a formação pessoal, de preferência em ambiente inclusivo, com recursos e apoio crescente a níveis de escolarização cada vez mais amplos. Esse serviço busca juntar à comunidade escolar, as adaptações necessárias, como a curricular, oferecendo recursos de acessibilidade ao currículo (SEEDF, 2010).

O AEE também se utiliza do RAIE para conhecer o estudante e, partir do mesmo para elaboração da adequação, juntamente com o discente, traçando os caminhos necessários à inclusão do aluno. A partir destas contribuições, este estudo tem como foco o trabalho docente com o estudante TEA-SA.

No RAIE existem vários tópicos como identificação do estudante, entrevista com a família, avaliações pedagógicas e psicológicas, encaminhamentos, conclusão e orientações para escola, professor e família.

No tópico referente às sugestões para o professor, de estudante TEA-SA, existem alguns itens específicos para atendimento, de acordo com as avaliações, dados levantados anteriormente pelo EEAA, a fim de facilitar o início do processo de intervenção e planejamento do professor que foram agrupados em dezesseis assuntos para orientar a análise. São eles: rotina; ajuste das atividades; potencialidades; apresentação das atividades do currículo de forma visual e com uso de material concreto; atividades interativas para promover habilidades sociais; atendimento individualizado; relação do conteúdo a vivência do aluno; reforço positivo aos comportamentos desejados; pareamento com parceiro mediador; ensino de comportamento social desejado; discutir conduta indesejada; regras de convivência discutida na turma; relacionamento positivo com o aluno; estabelecer cooperação entre os alunos; recorrer ao EEAA e AEE buscando suporte principalmente em situação de crise; orientar demais colegas como agir quando apresentar conduta atípicas.

Transtorno do Espectro Autista

De acordo com DSM- 5, (Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais, 2015), a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta alterações no neurodesenvolvimento, com dificuldades na comunicação e interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento persistentes em diferentes contextos que causam prejuízos nas relações sociais. Embora todas as pessoas TEA partilhem as dificuldades mencionadas, podem manifestar com intensidades diferentes, desde grau severo a moderado e leve. O DSM- 5 (pag. 52) subdivide em pelo menos três níveis de gravidade.

Nesse artigo foi dada mais ênfase à Síndrome de Asperger, atualmente denominada, de acordo com DSM-5, autismo de nível leve, caracterizado pela dificuldade de comunicação social, a falta de iniciativa nas relações sociais, mesmo sem comprometimento na linguagem e que demonstre ou não uma fala fluente. Além disso, não fazem amizade facilmente, apresentam comportamento social estranho, pouco contato visual, interesse obsessivo por determinado assunto, estereotípias, coeficiente intelectual dentro ou acima da média.

Os estudantes que apresentam características compatíveis com nível leve de autismo (Síndrome de Asperger), geralmente apresentam probabilidade de converter-se em adultos independentes e produtivos, porém necessitam de apoio.

O autor e médico Hans Asperger descreveu as características dessa síndrome, antes denominada por ele como psicopatía autística infantil:

(...) um tipo de criança peculiar e interessante que pode compensar suas deficiências por um alto nível de pensamento e experiência pessoal que podem levá-los a excepcionais êxitos na vida adulta. Sua finalidade ao apresentar as dificuldades dos psicopatas era tornar legítima a reivindicação de um tratamento educativo apropriado para seres humanos diferentes e com dificuldades específicas e características. Ele acredita que apesar de sua anormalidade são capazes de desempenhar seu papel na sociedade se encontrarem uma resposta de amor, compreensão e guia, enfatizando a relação entre psicologia e educação. O trabalho de Asperger se inseria no Departamento de Educação Especial da clínica pediátrica e era influenciado pela Pedagogia Curativa de Rudolf Steiner (ASPERGER apud DIAS, 2015, p. 3)

É interessante notar a preocupação de Asperger em um tratamento educativo adequado para as crianças dentro do espectro autista, não focado apenas em descrever um diagnóstico. O autor defende a promoção eficiente de adequações do ambiente e do manejo das informações.

Para tal, a criança precisa se apropriar de instrumentos culturais, que segundo Vygotsky (apud, MARTINS, 2016), são criados na trajetória filogenética, ou seja, para uma maior adaptação social. Esses instrumentos acabam sendo elaborados para pessoas com desenvolvimento "típico", que apresentam desenvolvimento biossocial esperado para cada fase do desenvolvimento humano. Pessoas com desenvolvimento atípico precisam ser incluídas a partir de estratégias alternativas, denominadas por Vygotsk como caminhos isotrópicos, ou seja, caminhos de rodeio, que facilitem o acesso aos conhecimentos e valores sociais (MARTINS, 2016).

Esses "caminhos isotrópicos" citados por Vygotsky são instrumentos de mediação das relações humanas e dos conhecimentos culturais como a linguagem, cuja interpretação acontece no cérebro humano, mas que precisa passar pelos sentidos perceptivos convencionais e adaptados para pessoas com deficiências ou transtornos de aprendizagem (linguagem oral, escrita por alfabeto em grafemas, braille, libras, entre outros).

Essas ferramentas alternativas facilitam o processo de inclusão e a promoção de acesso à cultura, a cidadania, para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a escola é a instituição responsável pela construção de uma cultura que viabilize a qualidade de vida e inserção social da pessoa com deficiência.

Atendimento Educacional

A escola foi eleita pela sociedade como lugar de socialização dos saberes sistematizados, repassados às novas gerações com fins a inserção social e cultural, que deveria servir de mecanismo de libertação e desenvolvimento humano e não da perpetuação das injustas condições sociais já existentes. Contudo, a escola apresenta, segundo Maciel e Barbato (2015), forte apelo à seletividade, com um padrão referencial que hegemoniza os sujeitos e exclui a quem resistir a essa padronização e, é nessa mesma escola que nos últimos anos vem sendo implantado o processo de inclusão das minorias que reivindicam igualdade de direitos sociais.

Nesse contexto, a inclusão escolar vem sendo implantada a partir da produção de diversos documentos, nos quais as questões legais aparecem como suporte orientador, com

grandes avanços e conquistas, mas que não garantem de fato esse processo.

Como alternativa que se contrapõe a esse modelo de escola, a concepção histórico cultural de desenvolvimento humano concebe o processo de aprendizagem escolar de caráter subjetivo, mediado pela cultura, em que os estudantes se apropriam do conhecimento social em que estão inseridos. Idealiza a educação como um complexo e contínuo processo, sempre em movimento, que precisa ajustar a concepção social ao sujeito e não apenas a desordem biológica do indivíduo ao meio em que vive.

Para tal, a escola precisa oferecer ambiente de comunicação e relações que gerem produção de sentido sobre a aprendizagem e as diferenças. A participação do estudante deficiente muitas vezes é negada pela cultura do paternalismo, assistencialismo e a visão de diagnóstico em seu processo como um todo de forma singular. Para cada criança, principalmente a com necessidade educacional especial, deve ser ofertado um programa que considere suas necessidades não decorrendo de receitas, mas da ética para com o outro, independente de advir de uma deficiência ou transtorno global ou específico do desenvolvimento.

Nesse sentido, é garantido por lei à pessoa TEA-SA, com menor ou maior intensidade, a inclusão escolar com apoios necessários. E, quanto antes, maior a probabilidade de sucesso das intervenções para esta criança.

Dentre as características peculiares do TEA, a dificuldade comunicativa dão indícios de risco ao seu desenvolvimento intelectual, linguístico e social (CARVALHO, 2015). São necessárias variadas abordagens interativas para se proporcionar uma comunicação fluida, fato este que desafia a comunidade escolar.

Esse desafio ocasiona um movimento em busca de apoio aos diversos atores que se propõem a oferecer suportes pedagógicos, como a EEAA. Estes profissionais desenvolvem estratégias de ensino facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de investigação e intervenção ao estudante TEA-SA

A criança dentro do espectro autista, mesmo leve, ainda mais sem déficits cognitivos demoram mais para serem percebidas mesmo pelos pais, pois o conjunto de sintomas fica mais perceptível quando em contato com seus pares. Este fato foi observado no estudante sujeito deste estudo.

A escola recebeu a matrícula do estudante no primeiro ano da alfabetização. Ele ainda não havia estudado em outra instituição. Os professores, ao perceberem certos comportamentos atípicos ao esperado para a idade e ano escolar, mesmo considerando o contexto, como a falta de acesso à educação infantil, encaminharam o estudante ao EEAA para investigação e/ou intervenção a queixa.

O aluno em estudo, atualmente no quarto ano do ensino fundamental, foi encaminhado inicialmente por dificuldade na fala, como na interação e também alguns comportamentos atípicos que levaram a necessidade de dar continuidade ao processo PAIQUE de nível três. Percebeu-se também que seu desenvolvimento acadêmico estava fluindo de forma adequada.

Ele demonstrou ambiente escolar, déficits na comunicação, mesmo tendo trabalhado a dificuldade na pronúncia. Percebeu-se pouca ou quase nenhuma reciprocidade emocional,

partilha de interesses, afetos e em expressar a própria necessidade fisiológica. Não demonstrava iniciativa para relacionar-se com os colegas e realizava pouco contato visual, sensibilidade sensorial (sendo a mais perceptível a auditiva), irritando-se muito com barulhos dos colegas em sala, o que demonstrava, por gestos como tapar os ouvidos, balançar-se ou recolher-se na carteira.

A criança apresentava um comportamento hipoativo, o que geralmente incomoda menos os docentes e chama menos a atenção. O estudante ainda mostrou grande facilidade para aprendizagem, sendo aluno destaque nas disciplinas escolares.

Os pais relatam ainda que o aluno tem o hiperfoco em atividades de concertos de aparelhos eletrônicos, como celulares e que o faz por conta própria buscando tutoriais na internet. Os vizinhos o apelidaram de “cientista” e a família orgulha-se das habilidades do filho.

A criança foi observada durante algum tempo, sendo fechado seu diagnóstico no final do ano de 2015. Considerando a dificuldade sensorial, pensou-se na turma reduzida para minimizar os estímulos ambientais e favorecer a adaptação do aluno. Iniciou-se atendimento em sala de recursos para trabalhar habilidades sociais, a autonomia, comunicação, funções executivas, por meio de metodologias específicas e uso de tecnologia assistiva.

Na conclusão do relatório de avaliação e intervenção escolar produzido pelo EEAA, houve uma parte que foram sugeridas intervenções ao professor, à escola e à família, de acordo com as características do estudante em suas necessidades educacionais especiais.

Resultados

O primeiro objetivo desta pesquisa foi perceber as necessidades do aluno TEA-SA e o segundo, analisar as estratégias sugeridas no relatório de avaliação e intervenção escolar do EEAA, se na prática foram eficazes para inclusão do estudante.

O quadro 1 mostra os resultados de acordo com o primeiro objetivo, referente à necessidade, de acordo com a fala da professora, gravada em áudio, a partir de um questionário semiestruturado.

O segundo objetivo foi realizar a análise das estratégias, para trabalhar os aspectos observados no quadro 1.

O ingresso do aluno na turma fez com que a rotina precisasse ser pensada e oferecida com mais recursos visuais. Observou-se que o estudante seguiu a rotina prevista em sala, provavelmente depois de decorá-la, o que não descarta a possibilidade de uso em outros anos, visto que esse método diminuiu a ansiedade da criança.

Percebeu-se que quando havia atividade na escola que fugia ao planejado, como atividades no pátio, a criança fica intensamente ansiosa, estressada, sendo necessárias intervenções para que se acalme e sinta segurança para participar do evento. A partir desta constatação, surge a necessidade de repensar essas práticas durante o planejamento coletivo, sendo esse mais um item a ser acrescentado nas sugestões para a escola.

O interessante é que muitas das atividades sugeridas são trabalhadas com toda a turma, pois muitas delas são benéficas para os estudantes em geral, sendo necessários alguns ajustes para a criança TEA-SA, são ferramentas indispensáveis para um trabalho bem sucedido em qualquer turma. O reforço

Quadro 1.

De acordo com sugestão no Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional	De acordo com a professora	Resultados
Estudante acompanha currículo oficial	Relata que <i>"o aprendizado dele é bom, não requer estratégias diferenciadas"</i> , sugerindo conforme consta no relatório que o estudante acompanha o currículo oficial.	Ambos estão de comum acordo nesse aspecto.
Hiperfoco de interesse em desenho e montagem de aparelhos eletrônicos	O foco de interesse em <i>"desenhos, atividades de montar e desmontar assim como (concerto de) pequenos aparelhos eletrônicos"</i> . Em observação em sala (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2016), a professora realizou atividades de pintura em grupo de acordo com o tema que está sendo trabalhado. Essa atividade, de acordo com seu planejamento, é mais frequente as sextas-feiras para <i>desfecho de temas ou conteúdos lecionados</i> .	Dentre esses interesses da criança, a docente lamenta o fato de não poder trabalhar a segunda habilidade por não dispor na escola desse recurso ou mesmo um profissional específico, porém vem trabalhando artes visuais em sala como incentivo a aprendizagem e socialização da criança.
Atividades diversificadas que privilegie recursos multissensoriais, principalmente o visual.	Nesse quesito a professora discorda alegando não perceber essa necessidade e que oferece recursos táteis e visuais a todos os alunos, de acordo com o conteúdo trabalhado e que o aluno não tem demonstrado necessidade maior de recursos além do necessário para seus pares.	De acordo com observação, percebe-se que a professora utiliza materiais concretos com toda a turma. Ainda assim, considera-se que a criança seja contemplada com atividades oferecidas de forma a privilegiar a visualização, ou seja, a criança apresenta, segundo EEAA, modalidade de
Rotina oferecida de forma visual	Fez uso do recurso apenas no início do ano para adaptação do estudante	Há necessidade de uso durante todo ano letivo
Conversar antecipadamente sobre possíveis mudanças de rotina	Dentro do planejamento da professora, ela consegue monitorar essa intervenção, mas queixa-se da escola propor atividades extras que mesmo os docentes são avisados em cima da hora.	Essa dificuldade precisa ser levada para momentos de coordenação coletiva, pois o aluno não está sendo atendido nesse quesito.
Pareamento com parceiro mediador (monitor)	Há a necessidade, mas a escola não disponibiliza desse profissional, então é feito com colega da turma ou educador social, que auxilia na higiene, locomoção e alimentação;	A escola precisa assegurar o suporte necessário para a criança.
Reforços Positivos	Tem sido também uma prática que se estende a todos os alunos e	É uma prática importante não só para o aluno TEA,
Atendimento individualizado	Este tem sido mais especificamente quanto às dificuldades como <i>"o trabalho com habilidades motoras, de comunicação e não com o conteúdo em si"</i> .	A docente realiza atendimentos individuais ao estudante e a turma em geral.
Sensibilidade sensorial(principalmente auditiva) e motora	Percebe que a criança irrita-se quando exposta a muitos estímulos e a docente vem monitorando o ambiente, conversa com os colegas sobre esse aspecto. Há o trabalho extra classe com toda turma para trabalhar coordenação motora: <i>"essas atividades vem desenvolvendo a coordenação motora do aluno (...), hoje ele já tem mais habilidades como pular, correr, deitar, levantar, que anteriormente, ele não apresentava"</i> .	Percebe-se que em sala a criança demonstra melhora postural ao sentar-se, ao andar para ir às outras dependências da escola.
Ensino de comportamento social adequado	Concorda e vem sendo trabalhado, pois a criança não demonstra iniciativa para interagir, dificuldade no reconhecimento das emoções por meio das expressões faciais, expressar oralmente suas necessidades como: <i>"alimentar-se sozinho, pegar o próprio prato, solicitar ir ao banheiro, escovar os próprios dentes"</i> .	Planejar e trabalhar juntamente com a sala do AEE, não só essa, mas todas as necessidades, para promover a autonomia.

Fonte: Autora.

positivo; o trabalho com recursos multissensoriais; a rotina; a socialização; o trabalho cooperativo; as potencialidades (o TEA diferencia-se pela obsessão e hiperfoco com o tema preferido) do respeito à diferença, não só a diferença do aluno especial, mas da diversidade da turma em si, os combinados de acordo com o comportamento adequado ao ambiente escolar para se promover harmonia nos relacionamentos e andamento do trabalho pedagógico.

A professora tornou-se mais atenta ao planejar atividades que promovessem a relação do queo estudante estava aprendendo na escola com as situações da vida dos alunos, sendo uma das sugestões que também é benéfica para toda a turma.

Houve o cuidado na previsibilidade dos acontecimentos que diminuíssem a ansiedade do educando, porém a professora queixava-se, em alguns momentos, da mudança nas intervenções como, por exemplo, troca de professores para um rodízio de atividades. Era preciso estar lembrando constantemente a coordenação de que para o aluno, é importante ter um cuidado e deixá-lo à vontade para decidir em mudar de turma ou permanecer com a professora com atividade adaptada, entre outros. Para esse quesito não ocorreu uma orientação específica do EEAA, por não haver no momento da avaliação, o surgimento dessa necessidade.

Um item que foi sugerido no relatório, mas que depois virou motivo de discussão foi o ensino de condutas sociais adequadas específicas como estabelecer contato visual, entre outros. Percebeu-se que esse contato gerou na criança ansiedade, desconforto que muitas vezes não fazê-lo não interferia na sua adaptação e aprendizagem e que deve ser respeitada se o aluno não o quiser.

Sempre que necessário, a professora recorreu à equipe pedagógica para suporte. Mas, o manejo em sala vem sendo bem sucedido e o aluno está sendo beneficiado com as adequações que são realizadas em prol do seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Considerações Finais

Percebeu-se que o RAIE foi um documento importante para conhecer as necessidades do estudante TEA-AS em suas especificidades, seu contexto, para iniciar um processo de inserção escolar e adequações necessárias, principalmente as sugestões direcionadas à atuação docente, que não dispensa outras pesquisas e uma formação constante para melhor atuação pedagógica.

De acordo com Asperger, que se preocupava em promover uma pesquisa que auxiliasse a escola em um tratamento

educativo adequado para a criança, foi necessário conhecer as características específicas do aluno, entender a singularidade do seu funcionamento, considerando-o capaz de aprender e se desenvolver como os demais. Para Hans Asperger (apud, DIAS, p. 3) é fundamental o “tratamento educativo apropriado para seres humanos diferentes e com dificuldades específicas e características”, pois apesar das peculiaridades, são capazes de “desempenhar um papel na sociedade e encontrar papel de amor, compreensão e guia”.

Partindo desse pressuposto, a EEAA vem realizando trabalho voltado para intervenções junto à comunidade escolar de inclusão e adaptação de acordo com as peculiaridades de cada estudante, sugerindo estratégias alternativas de aprendizagem e habilidades sociais, por meio de caminhos isotrópicos, ou seja, caminhos de rodeio que facilitem o acesso aos conhecimentos e valores sociais (MARTINS, 2016).

Para esse trabalho inicial de inclusão, por meio de sugestões relatadas em documento expedido pelo EEAA, que foi elaborado a partir dos conhecimentos sobre o aluno, uma série de sugestões que foram discutidas e observadas na prática do cotidiano escolar e a validação. Sabe-se que o professor é o principal mediador dos processos de aprendizagem e que contribui significativamente para facilitação dos relacionamentos no ambiente escolar sendo de suma importância e relevância a sua atuação, que exige ainda uma maior sensibilidade e comprometimento com o processo de inclusão.

As devolutivas do RAIE, aconteceram no espaço específico da coordenação pedagógica, junto ao docente, validando assim a função desse local de formação e trocas de experiências entre os autores envolvidos no processo, que enfrentam vários desafios ao longo do trabalho e necessitam de constante apoio e formação.

O acesso ao relatório se deu por meio de busca ativa do professor, que buscou em dossiê na secretaria, pesquisas sobre intervenções para o discente e a procura de apoio aos serviços especializados (EEAA e AEE). Dessa forma, é importante que o EEAA, esteja atenta a devolutiva inicial ao professor que recebe a criança recentemente diagnosticada para discutir as sugestões propostas logo que entre em contato com a criança, facilitando assim elaboração de planos de intervenção para o educando pelo professor juntamente ao AEE.

Essas sugestões serviram de suporte inicial para elaboração de um programa de intervenção educacional para o estudante, que estão sendo inseridas com o cuidado que ele merece e precisa para se desenvolver, garantindo seus direitos. A inclusão do estudante, enquanto processo complexo, dentro de uma escola historicamente marcada pela seletividade e padronização, (MACIEL e BARBATO, 2015) precisa ser constantemente repensada, num movimento de partilha de saberes entre os profissionais, nos diversos espaços educativos.

Com base nos resultados dessa pesquisa, percebeu-se que o RAIE construído pelo EEAA foi relevante enquanto instrumento norteador tanto para entender a singularidade do aluno quanto para iniciar o processo de intervenção educacional. O relatório aponta alguns pontos avaliados e observados em determinado momento da vida da criança em que as propostas de intervenção escolar precisam ser contínua, adaptadas de acordo com o desenvolvimento e necessidade da criança.

A partir da pesquisa é possível inferir que há um movimento de intervenção para incluir a criança com necessidade especial ao ambiente escolar, levando em consideração a peculiaridade e limitação do educando, inclusive do próprio docente e, mesmo do trabalho das equipes de apoio educacional.

O estudo apontou para a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos que é de suma importância para o trabalho educativo inclusivo, pois é gerada, no mundo todo, pesquisas diversas a todo o momento.

Esses princípios precisam ser levados para contexto de coordenação pedagógica enquanto espaço destinado à formação e trocas de experiências entre a comunidade escolar, viabilizando a mediação educacional favorável e ações efetivas de aprendizagem para promoção de todos os estudantes em suas necessidades educativas especiais.

O trabalho educativo exige abertura para novos desafios e conhecimentos, dentro de um processo dinâmico de transformação que precisa dar espaço de escuta para o professor que está como principal mediador do processo de inclusão. Considerando que toda pessoa tem suas necessidades educacionais específicas em algum momento da vida escolar. ■

Notas

¹ Forma de autismo denominada hoje pelo DSM 5 como autismo leve, de nível 1, porém, a nomenclatura anterior- Síndrome de Asperger será mantida neste artigo devido ainda ser usado na maioria dos documentos oficiais, principalmente da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação. **Orientação Pedagógica**, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília: SEB, 2010.
- _____. Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação. **Orientação Pedagógica**, Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEB, 2010.
- _____. Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação. **Estratégia de Matrícula**. Brasília: SEB, 2016.
- DIAS, Sandra. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade**. Revista Latino-americana Psicopatologia Fundamental, 2015, vol. 18, n.2, pp 307 a 313. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141547142015000200307&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em agosto de 2016.
- MACIEL, Diva A. e BARBATO, Silviene. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 2ª edição, Brasília: UnB Editora, 2015.
- MARTINS, Linair M. B. **Letramento de estudantes com deficiência**. Disponível em <http://www.eape.se.df.gov.br/ead/pluginfile.php/80221/mod_resource/content/1/TEXT0%200%20Letramento%20de%20estudantes%20com%20defici%C3%Aancia.pdf>.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ **Leitura e interpretação de textos de um aluno autista**

 *Karinne Ledjane Vieira Pinto**

Resumo: O transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é classificado pelo DSM 5 como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). As manifestações do transtorno variam, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. Pode haver atraso ou falta de desenvolvimento da linguagem falada e pode-se observar também uma perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, como entender perguntas ou orientações. Este projeto de pesquisa tem como finalidade realizar um estudo sobre as estratégias de comunicação que favorecem a expressão dos saberes do estudante autista na leitura e interpretação de textos, numa perspectiva qualitativa interpretativa. Foram selecionadas cinco histórias infantis para serem apresentadas à criança. Os dados da pesquisa foram coletados em uma Classe Especial de TGD de uma escola pública de Brasília. Durante as atividades foram realizadas gravações em áudio, observações, registro no caderno de campo e análise das atividades de leitura e interpretação propostas pela professora.

Palavras-chave: Autismo. Interpretação de textos. Estratégias de comunicação. Saberes.

*Karinne Ledjane Vieira Pinto é professora de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Introdução

Este projeto de pesquisa desenvolveu um estudo sobre a leitura e interpretação de textos de um aluno autista, que apresenta atraso na aquisição da linguagem, momentos de linguagem própria e ecolalia. O motivo da pesquisa era o fato de o aluno realizar leituras, porém, devido a sua dificuldade de comunicação, não ser possível perceber se o mesmo lia com compreensão, fazendo uso das estratégias de leitura. Diante disso, o estudo que se pretendeu fazer nessa abordagem foi: analisar as estratégias de comunicação que favorecem a expressão dos saberes do estudante autista na leitura e interpretação de textos, identificando as estratégias de comunicação que favorecem a identificação da expressão dos saberes do estudante autista na leitura e interpretação de textos e identificar a partir das estratégias de comunicação os níveis de interpretação do estudante com TEA.

Carvalho (2015) aborda o TEA, e ressalta que seu diagnóstico permanece um desafio para os profissionais da saúde. O refinamento progressivo dos instrumentos diagnósticos e a preparação técnica-científica dos profissionais podem explicar o aumento verificado na taxa de prevalência do transtorno na população mundial. Apesar dos avanços, o diagnóstico ainda é dificultado pela significativa heterogeneidade de comportamentos e atitudes observada entre as pessoas identificadas. Nem todas se comunicam mediante verbalização. Algumas aceitam o toque, enquanto outras o rejeitam. Alguns comportamentos estereotipados típicos podem estar presentes ou ausentes: andar sobre a ponta dos pés, agitar as mãos, evitar contato visual, etc.. O conjunto de manifestações autísticas varia de pessoa a pessoa, pois pode alterar-se durante o ciclo vital. Essas transformações ocorrem nas esferas interativa, cognitiva, linguística, comunicativa, comportamental, dentre outras. Neste mesmo trabalho, destaca-se ainda que embora os sinais indicadores do espectro autista possam se manifestar de maneira mais evidente por volta dos 18 meses de idade, raramente o diagnóstico é conclusivo até os dois anos.

A escolarização do estudante autista

Em sua tese de mestrado, Emilene Santos (2016) analisou como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum. O trabalho se desenvolveu por meio de um estudo de caso. A autora discorreu sobre o desenvolvimento infantil, aprendizado e autismo a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural, considerando o papel do outro e da linguagem no desenvolvimento infantil e na construção da leitura e da escrita. Ela conclui afirmando que o processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno se dá a partir da interação com o outro pela linguagem e por signos para atribuição de sentido à leitura e à escrita, oferecidas ou apresentadas ao aluno quando ele demonstra interesse.

Segundo Vigotski (2000), a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem do plano social para o individual, seguindo um processo de apropriação, impregnada pela ação do outro e do sujeito, num movimento dialético. Esse processo de apropriação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e implica uma atividade mental perpassada

pelo domínio de instrumentos de mediação do homem com o mundo. Entre esses elementos mediadores, encontra-se a linguagem. Para Vigotski (2000), "(...) o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana".

Estudos e pesquisas revelam que a experiência de comunicação com o mundo exterior, acontece ainda dentro da barriga da mãe. Que o bebê tem competências auditivas legadas ao ritmo, pois seu batimento cardíaco reage à mudança de som do exterior. A maioria dos indivíduos com autismo começa a falar tardiamente, e a velocidade do desenvolvimento da linguagem é bastante lenta e complexa em relação à das outras crianças. Dessa forma, uma característica que é comum entre as crianças diagnosticadas com autismo é a dificuldade na comunicação verbal, não verbal e compreensão. A capacidade para se comunicar é bastante complexa, pois além de ter um conteúdo verbal, envolve também o contato visual, a expressão facial e a linguagem corporal (HEWITT, 2006).

As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não verbal de compartilhar informações com os outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras apresentam uma linguagem imatura, podendo ser caracterizada por jargões, ecolalias, inversões pronominais, prosódia anormal, entonação monótona, e outras alterações. Os déficits de linguagem e de comunicação tendem a persistir na vida adulta (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Aqueles indivíduos que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em sua capacidade para estabelecer conversação. Essas dificuldades podem manifestar-se como falta de reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmos bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Metodologia: contextualização, instrumentos e recursos

Este projeto de pesquisa fez parte de um curso oferecido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE e teve como finalidade realizar um estudo sobre as estratégias de comunicação que favorecem a expressão dos saberes do estudante autista na leitura e interpretação de textos, numa perspectiva qualitativa interpretativa.

A pesquisa foi realizada numa escola pública na cidade de Planaltina-DF. A escola é urbana, tem turmas regulares, turmas reduzidas, turmas de integração inversa e duas classes especiais de TGD/TEA, e trabalha na perspectiva inclusiva.

Foi selecionado como participante da pesquisa um aluno com sete anos de idade com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (CID-10 F-84). O aluno iniciou na educação precoce com um ano e oito meses no Centro de Ensino Especial de Planaltina, onde foi atendido até o ano de 2013. Após estudo de caso, foi incluso no ano letivo de 2014 em uma Classe Especial de TGD/TEA. Adaptou-se bem ao novo ambiente escolar. É dependente para atividades da vida diária (uso do banheiro, beber água, pegar o lanche, organizar o material). Segundo a mãe, faz acompanhamento médico no Centro de Orientação Médico Psicopedagógica (COMPP), tendo consulta duas vezes ao ano e não faz uso de medicação controlada. O aluno apresenta atraso na aquisição da linguagem, momentos

de linguagem própria, ecolalia e estereotípias motoras (balança e bate as mãos quando fica nervoso). Sua comunicação é prejudicada em virtude do atraso na aquisição da linguagem. Sua dificuldade é evidente ao nível da compreensão, para entender perguntas, e ao nível da expressão, na utilização de gestos e palavras.

O aluno lê, porém devido a sua dificuldade de comunicação não era possível perceber se o mesmo lia com compreensão, fazendo uso das estratégias de leitura. Em relação à leitura, é necessário que o estudante seja capaz de interpretar ideias, fazer analogias, perceber o aspecto polissêmico da língua, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com informação textual, perceber intertextualidade presente em textos, fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas. Para isso, é imprescindível que o professor atue como mediador na mobilização de estratégias cognitivas de leitura que contribuirão para que estudantes leiam com propriedade e eficiência. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2001) apresentam quatro estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação ou autocorreção (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 13).

O estudo que se pretendeu fazer, nesta abordagem, foi o de analisar as estratégias de comunicação que favorecem a expressão dos saberes do estudante autista na leitura e interpretação de textos. Foram selecionadas cinco histórias infantis de interesse do aluno para serem apresentadas à criança. As histórias apresentadas foram: "Quer conhecer os insetos do meu jardim?", de Jonas Ribeiro, "A casa sonolenta", de Audrey Wood, "Maria vai com as outras", de Sylvia Orthof, "Dez pintinhos brincalhões", de Debbie Tarbett e "Bruxa, bruxa venha à minha festa", de Arden Druce.

Durante as atividades foram realizadas gravações em áudio, observações, registro no caderno de campo e análise das atividades de leitura e interpretação propostas pela professora. Como descrito anteriormente, o participante deste estudo apresenta dificuldade de comunicação, demonstrando características de uma linguagem ecológica. O aluno passou a ser observado no trabalho com a leitura de livros durante um período de um mês para que pudéssemos identificar que estratégias favoreciam sua comunicação para percebermos se ele compreendia e interpretava as histórias lidas.

Inicialmente, as histórias foram contadas pela professora e, em seguida, foi sugerido ao aluno que realizasse a leitura também. As histórias foram apresentadas com intervalo de uma semana de uma para outra. A primeira foi "Quer conhecer os insetos do meu jardim", de Jonas Ribeiro. A história foi contada primeiramente pela professora e depois o aluno realizou a leitura de algumas partes. Em seguida, foram feitos alguns questionamentos sobre o texto lido e as informações foram registradas no caderno de campo. Após uma semana foi apresentada a história "A casa sonolenta", de Audrey Wood. Para a apresentação dessa história foram confeccionados os personagens. À medida que a história era contada íamos colocando os personagens dispostos um sobre o outro como aparecem no texto. Esse recurso foi muito bom, pois despertou a atenção e o interesse do aluno, que demonstrou querer ouvir a história novamente. Após a segunda leitura feita pela professora, foi sugerido ao aluno que realizasse a leitura. Ele folheou o livro e

leu apenas algumas partes, indo para última página. Foram feitas perguntas relacionadas à história e ele respondeu algumas. Outra história trabalhada foi "Maria vai com as outras", de Sylvia Orthof. A leitura foi feita primeiramente pela professora e, em seguida, o aluno leu apenas algumas palavras do texto. Na semana seguinte, foi apresentado o livro "Bruxa, bruxa venha à minha festa", de Arden Druce. Esse livro despertou muito o interesse do aluno. De todos os livros trabalhados, esse foi o que mais chamou sua atenção. O último livro trabalhado foi "Os dez pintinhos brincalhões" de Debbie Tarbett. Essa história foi apresentada três vezes ao aluno. A primeira vez com os objetos reais e a segunda e terceira com alguns objetos reais e outros representando os personagens na nossa sala de aula. Foi uma história que prendeu muito a atenção do aluno, porém ele não respondeu às perguntas que foram feitas relacionadas à interpretação. Dois dias depois, fomos assistir à apresentação dessa mesma história na sala do segundo ano, onde ocorreram alguns momentos de vivência.

Resultados e discussões

Após a realização das atividades de leitura e interpretação dos livros, os áudios, as anotações do caderno de campo, as observações e as atividades aplicadas puderam ser analisados. A partir da análise desses instrumentos foi possível perceber que o aluno fez uso de algumas estratégias de leitura, demonstrando compreender o que estava explícito na maioria das histórias apresentadas. Apesar de terem sido criadas, em vários momentos, perguntas cujas respostas não estavam explícitas no texto, com o intuito de levar o aluno a fazer inferências, ele demonstrou pouco entendimento dessas ideias implícitas.

Nos momentos de leitura, João Pedro¹², quando em contato com os livros, apresentava sempre o mesmo comportamento, olhava atentamente a capa e lia o título, abria o livro e, em seguida, já ia para a última página. Não demonstrava interesse nem mesmo pelas imagens. Não era fácil chamar sua atenção para que folheasse as páginas uma a uma ou fizesse a leitura, seja das imagens ou das palavras da história. Apresentava resistência em parar para ler uma história, porém quando a proposta era que a leitura fosse realizada pela professora, ele sentava-se para ouvir. Ouvia partes da história e levanta-se em outras, mas demonstrava atenção ao que estava sendo lido. Ao final das leituras fazíamos algumas perguntas sobre o que fora lido. Não sabíamos se o aluno compreendia a história, pois ele não respondia às perguntas que lhes eram feitas. Na maioria das vezes ficava em silêncio, outras vezes repetia o que havíamos perguntado ou levantava-se e ia mexer em algum objeto da sala.

Diante disso, era preciso pensar em estratégias de comunicação que favorecessem a expressão dos saberes desse estudante autista com relação à leitura e interpretação de textos. Explorar as histórias apenas fazendo perguntas oralmente não era suficiente para que João Pedro demonstrasse seu entendimento, pois sua participação com verbalização oral, nesse momento do estudo, não era suficiente para que pudéssemos perceber se ele interpretava ou não os textos lidos. Quanto mais concreta, estruturada e específica for o tipo de dica, melhor e mais rápido é o aprendizado de habilidades verbais, motoras e sociais de crianças diagnosticadas com autismo.

Dessa forma, o primeiro passo era pensarmos em estratégias que viabilizassem a nossa comunicação com o aluno, no intuito de descobrirmos quais as estratégias de leitura eram utilizadas por ele, bem como seu nível de compreensão e interpretação dos textos. Decidimos fazer fichas com figuras dos personagens da história, fichas escritas com respostas das histórias, objetos concretos representando os personagens, gravuras com a história em sequência, utilizando tais recursos como pistas visuais para o aluno. Também utilizamos o computador como um recurso para a comunicação. Todos esses instrumentos, juntamente com a linguagem, foram importantes para percebermos os saberes do aluno e sua compreensão da leitura.

Ler com compreensão inclui, entre outros, três componentes básicos: a compreensão linear, a compreensão de inferências e a compreensão global. A compreensão linear do texto diz respeito à capacidade de reconhecer informações “visíveis” no corpo do texto e construir, com elas, o “fio da meada” que permite a apreensão de sentidos. Essa capacidade se manifesta na possibilidade de, ao acabar de ler, saber dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê. Outra capacidade para ler com compreensão é a capacidade de produzir inferências. Trata-se de ler nas entrelinhas ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências é que vão possibilitar a compreensão global do texto lido, a compreensão de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção de sentido (BRASIL, 2008, p. 43).

Analisando as respostas do aluno nas atividades, constatamos que João Pedro foi capaz de fazer uma leitura compreensiva das imagens e dos textos, pois isso foi demonstrado em alguns momentos da pesquisa pelo aluno.

No decorrer das atividades de leitura, notamos os seus níveis de interpretação. João Pedro foi capaz de reconhecer e apontar informações presentes no texto. Um exemplo disso foi no trabalho com o livro “A casa sonolenta”. O aluno foi convidado a sentar-se nos colchonetes, sem sapatos. Na sequência, mostrei o livro ao aluno, falei o título da história e falei o nome da autora. Como foi dito anteriormente, para a apresentação dessa história foram confeccionados os personagens para utilizarmos na hora da contação. Foi um recurso muito bom. À medida que íamos lendo a história os personagens iam aparecendo e sendo colocados um sobre o outro como ocorre no livro. Contamos a história duas vezes e depois foi sugerido ao aluno que fizesse a leitura. Ele pegou o livro e leu apenas algumas palavras.

Depois peguei o livro e perguntei: ‘Qual o nome da história que acabamos de ler?’ Ele respondeu: ‘A casa sonolenta’. Em seguida, perguntei: ‘Quem apareceu nessa história? A resposta a essa pergunta me surpreendeu e falei dela mais adiante. Continuei com as perguntas: ‘Onde eles estavam deitados?’. Diante do seu silêncio coloquei as figuras de uma cama, uma mesa e um colchonete sobre a mesa. Falei: ‘Pega pra mim onde eles estavam deitados’. Ele pegou a figura da cama e me entregou. Também pegou a figura da pulga e me entregou quando perguntei quem picou o rato. Perguntei: ‘Como acabou a história? O que eles foram fazer depois que acordaram?’. O aluno

não respondeu. Fiz novamente as perguntas e coloquei sobre a mesa as respostas e ele pegou as respostas corretamente³.

Como é possível perceber, nessa atividade sua participação foi muito boa e ele demonstrou estar compreendendo dando um retorno das ações do professor. João Pedro conseguiu interpretar com e sem o recurso das pistas visuais. Porém, notamos um melhor desempenho quando foram apresentadas as fichas com as possibilidades de respostas como instrumentos para auxiliá-lo na interpretação. O uso das fichas auxiliou na conversação e foi a dica para que ele respondesse às perguntas e mantivesse o diálogo, mesmo que curto.

Outra situação que indica compreensão do que foi lido, foi demonstrado pelo aluno na história do livro ‘Maria vai com as outras’.

Iniciamos a leitura mostrando o livro ao aluno, falei o título da história e falei também sobre a autora. Fiz a leitura integral do texto e, em seguida, recomecei a leitura enfatizando os aspectos cruciais para a compreensão, inclusive convidando o aluno a participar da contação da história, fazendo dele co-autor nesse processo. Recomecei a narrativa pegando uma ovelha de feltro e mostrando ao aluno. Em seguida disse: - Esta é uma história de uma... mostrei a ovelha, fazendo uma referência ao contexto. Segui contando a história e sempre estimulando o aluno a participar e interagir com a história, para que o texto fizesse sentido para ele.

Após contar a história, sugeri ao João Pedro que lesse para mim. Ele pegou o livro leu o título, abriu, leu apenas algumas palavras: Maria, ovelha, baixo, frio, jiló, lagoa, mé, restaurante. E falou o nome de desenhos que apareceram no livro, como: sol, igreja, arco-íris, peixe e barquinho.

Após sua leitura, perguntei: ‘Qual o nome da história que você acabou de ler?’ e mostrei a capa do livro. João Pedro respondeu: ‘Maria vai com as outras’. Fiz outras perguntas e ele se manteve em silêncio. Continuei: ‘O que aconteceu com as ovelhinhas que pularam?’. Respondeu: ‘Fez dodói’. ‘Onde Maria foi comer feijoada?’ Mostrei a página referente a essa parte da história. Ele responde: ‘Restaurante’.

Verificamos que o aluno vem demonstrando entendimento e sua interação com a história contribuiu muito para esse desempenho. Estamos no caminho certo, pois estudos relatam que a capacidade de compreensão não vem automaticamente nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada, em diversas atividades com os alunos, durante toda a trajetória escolar.

Foi possível perceber também sua compreensão no trabalho desenvolvido com a história ‘Bruxa, bruxa venha à minha festa’. O aluno ficou muito atento a cada parte do livro, demonstrando muito interesse. João Pedro nem se mexia, prestando muita atenção. Ao terminar de contar a história sugeri ao João Pedro que contasse para mim. Ele pegou o livro, olhou a capa por alguns instantes e o abriu. Olhou para mim, pegou o meu dedo para que fosse acompanhando as palavras com o dedo e começou a ler. Ele ia passando as páginas uma a uma e leu o livro inteiro. Quando terminou, olhou para mim e falou: ‘acabou’ e me entregou o livro. Perguntei: ‘Qual o nome do livro que você acabou de ler?’ E mostrei o livro para ele. Respondeu: ‘Bruxa, bruxa venha à minha festa’. Fiz outras perguntas e ele só olhava para o livro, não respondia nada. Continuei: ‘Quem o lobo queria convidar para a festa?’. Ele ficou me olhando por alguns instantes, depois respondeu: ‘Chapeuzinho Vermelho’. Depois espalhei figuras dos personagens da

história e outras que não eram da história sobre a mesa e pedi que ele pegasse os personagens que apareceram na história que ele leu. João Pedro pegava e olhava as figuras. Ficou assim por um tempo. Depois me entregou as figuras. Entregou quase todos os personagens da história.

Avaliando o trabalho com esse livro, percebemos uma mudança de comportamento do aluno, pois ele não costumava passar as páginas dos livros uma a uma, e sim muitas de uma vez só. Geralmente olhava a capa, passava várias páginas e ia para o final. Outro ponto interessante é que foi a primeira vez que ele conseguiu ler uma história inteira. João Pedro começava a despertar seu interesse pela leitura do texto ao realizar atentamente a leitura desse livro. Sempre gostou de ouvir histórias contadas pelo professor e, nessa situação, ele mesmo fez a leitura.

No dia seguinte quando coloquei na agenda do dia a ficha da história ele levantou e falou: *Bruxa, bruxa venha à minha festa*. Entendi que ele queria ouvir novamente a história. Fiz a leitura e entreguei o livro para ele, ele leu tudo com muito entusiasmo. Fiz novamente alguns questionamentos, mas ele só respondeu qual o nome do livro e quem o lobo queria convidar.

Outros questionamentos foram feitos, no trabalho com essas histórias, na tentativa de levar o aluno a perceber outras informações que completassem o sentido do texto, mas não notamos essa habilidade. Não nos demonstrou capacidade de construir sentido produzindo inferências. Acreditamos que o fato do aluno não ter demonstrado tal habilidade não significa a ausência da mesma. Outras mediações podem ser feitas para que o aluno demonstre essa capacidade, mas pelo curto espaço de tempo em que foi realizada a pesquisa não foi possível novas ações nesse sentido.

Outra situação que nos chamou a atenção no trabalho com o livro 'A casa sonolenta'. Após a leitura do livro, perguntei: '*Quem apareceu nessa história?*'. Nesse momento ele olhou para o lado onde seu colega de sala dormia e respondeu: '*Danlei. Danlei está dormindo*'. Percebemos que sua interpretação havia extrapolado os limites do livro, projetando o sentido do texto para outra vivência, outra realidade. João Pedro começa a perceber que as coisas que ele lê no texto podem fazer parte da sua vida. Dessa forma, o texto passa a produzir sentido para ele.

João Pedro ampliava suas possibilidades de interpretação e compreensão a cada texto que lhe era apresentado. Na história 'Os dez pintinhos brincalhões', o aluno utilizou-se de um conhecimento que já possuía para construir pontes intertextuais. Percebemos-lo fazendo essa intertextualidade com as histórias 'Bruxa, bruxa venha à minha festa' e a história 'Os dez pintinhos brincalhões'. Após ouvir a história dos dez pintinhos ele pegou os personagens e falou: '*Pintinho, pintinho... venha à minha festa? Obrigado, irei sim, se você convidar a galinha*'. '*Galinha, galinha... venha à minha festa? Obrigado, irei sim, se você convidar o cachorro*' e, repetiu com outros personagens.

Essa história foi contada ao aluno três vezes. A primeira vez, contamos a história com os objetos reais. No segundo momento, contamos substituindo os objetos reais por outros objetos. Substituímos a vaca por uma caixa de leite, o gato por um novelo de lã e o porco por um cofrinho. A terceira vez foi na sala do segundo ano onde fazemos alguns momentos de vivência, visando melhorar a socialização do aluno. Um fato curioso é que o seu comportamento foi exatamente o mesmo em todos os momentos em que ouviu a história. Ficou parado e em silêncio prestando muita

atenção. Ao ser questionado sobre a história, manteve o silêncio. Foram três sessões de silêncio, somente observando. Não sabemos o que esse silêncio quis dizer.

No trabalho com o livro 'Quer conhecer os insetos do meu jardim', o destaque é para o recurso utilizado como estratégia de comunicação com o aluno. As fichas com figuras e palavras para a interpretação foram apresentadas no computador, que é um recurso muito apreciado pelo aluno. Nessa atividade, apontou corretamente a maioria das respostas. No decorrer do trabalho, fomos percebendo uma mudança de comportamento nos momentos de leitura. Agora, na maioria das vezes, ele já realiza a leitura do livro quando solicitado. Outra mudança no seu comportamento é que João Pedro levanta e se dirige para pegar um livro que é do seu interesse e mostra para a professora dizendo '*história*', sinalizando que deseja ouvir a história.

Conclusões

O objetivo maior deste estudo foi o de analisar as estratégias de comunicação que favorecem a expressão dos saberes do estudante autista na leitura e interpretação de textos, identificando que estratégias favoreceriam essa comunicação para que pudéssemos identificar os níveis de interpretação do estudante com TEA. Porém, a pesquisa nos permitiu ainda, identificar avanços na questão comportamental e de linguagem.

Em primeiro lugar, foi possível perceber que João Pedro utiliza-se de algumas estratégias de leitura e compreende essa leitura, fazendo uma interpretação do que lê, mesmo que ainda seja apenas de alguns pontos da história. Conseguiu compreender informações explícitas no texto, como também fazer relação do texto com sua vivência e, ainda, utilizou-se de conhecimentos prévios para construir pontes entre os textos. Começamos agora a pensar em novas estratégias para continuarmos evoluindo na sua leitura e interpretação.

Em segundo, vem demonstrando maior interesse pelos momentos de leitura, sendo a leitura realizada por ele ou pelo professor.

Em terceiro, o avanço em relação à linguagem é evidente. Está diminuindo a ecolalia. Um exemplo dessa melhora na linguagem foi percebido, dentre outras situações evidentemente, quando o aluno queria guardar um livro no armário. Ele pegou o livro na mesa e falou: '*Tia, guarda no armário*'. Anteriormente, quando queria guardar algo pegava a professora pelo braço e mostrava o que queria falando apenas a palavra '*cadeado*', indicando que era preciso abrir o armário. A mãe presenciou essa situação e ficou bastante emocionada, assim como a professora. João Pedro também vem demonstrando maior entendimento nos comandos e perguntas dirigidas a ele.

É importante pontuar que foi o primeiro trabalho realizado com o aluno buscando alternativas e criando situações para desenvolver e ampliar sua compreensão na leitura e interpretação de textos, e o resultado foi bastante satisfatório.

Continuaremos com o trabalho de leitura e interpretação buscando estratégias para que o aluno continue evoluindo nesse processo da leitura com compreensão. O próximo passo é fazer com que o aluno dê função para essa leitura, garantindo um uso funcional em suas necessidades pessoais e sua generalização para outros contextos. ■

Notas

¹ Nome fictício.

² Nome fictício.

³ Caderno de campo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em movimento da educação básica - ensino fundamental anos iniciais. Secretaria de Estado de Educação. 2013.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 2004.

HEWITT, S. Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora. 2006.

SANTOS, Emilene Coco dos. Linguagem escrita e a criança com autismo. *Appris*. 2016.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Constituição identitária na aquisição tardia de língua de sinais

 Linair Moura Barros Martins*

Resumo: Adultos surdos que cresceram sem contato com outros surdos e sem aquisição de uma língua compõem um grupo que tem se beneficiado de projetos de ensino da língua de sinais e português escrito, adequados às suas condições linguísticas. O encontro com os pares surdos, no processo de aquisição da língua de sinais, possibilita a superação do isolamento social pelo compartilhamento de experiências e de sentidos construídos sobre a surdez. Propiciar a aquisição de língua de sinais nesse contexto, enseja a criação de um espaço discursivo em que os tópicos conversacionais sejam apresentados pelos próprios aprendizes. Dessa forma, a aquisição da palavra/sinal promove novas interpretações sobre si e sobre o mundo, possibilitando constituição histórica e identitária dos aprendizes, bem como a competência comunicativa que é adquirida concomitantemente com um conjunto de valores e atitudes dos falantes em relação à língua. Este trabalho investiga a importância da criação de espaço de fala sinalizada espontânea no contexto de uma classe exclusiva de surdos jovens e adultos que estão aprendendo a língua de sinais e a língua portuguesa escrita tardiamente. Os resultados apontam que os momentos de fala sinalizada espontânea colaboram para a aquisição da língua e dos valores partilhados pela comunidade de falantes, revelando sua importância para o desenvolvimento da linguagem e fortalecimento da identidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Surdos isolados. Aquisição tardia de língua. Identidade.

* Linair Moura Barros Martins é especialista em Formação Socioeconômica do Brasil (2000), especialista em Educação Especial Inclusiva (2006), mestre em Educação pela UnB (2010), e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2015). Professora da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua como Coordenadora-Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino - DPEE/SECADI/MEC. Contato: linairmoura@gmail.com.

Introdução

A surdez, muitas vezes, carrega consigo a ausência da fala vocal ou sinalizada pela falta de aquisição de uma língua, fato que se dá na relação social, quando as crianças aprendem o idioma falado primeiramente pela família. Mas os surdos, sem acesso sensorial à língua oral falada em casa, contam com possibilidades reduzidas de aquisição de língua. O isolamento linguístico que começa na família continua quando eles chegam à escola e não encontram condições de desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, em razão da inadequação da modalidade da língua oral às suas possibilidades perceptivas e das fragilidades do sistema educacional quanto à provisão de programas educacionais que contemplem a necessidade de ensinar uma língua, muitos surdos crescem sem língua alguma. É o caso dos jovens e adultos surdos desta pesquisa.

Pelas condições sociolinguísticas que marcaram suas vidas, esses surdos constituem um grupo chamado de surdos isolados. Coelho e Cortes (2013) esclarecem que, quando falamos de surdos isolados, não estamos falando do isolamento físico ou geográfico que costuma caracterizar os indivíduos que não tiveram contato com outros seres humanos e com a vida em sociedade, mas, no caso dos surdos, trata-se um isolamento linguístico porque eles “se encontram em situação de isolamento comunicacional ou sociolinguístico e, portanto, não dominam fluentemente nenhuma língua *standard*” (COELHO; CORTES, 2013, p. 391).

O isolamento provocado pela falta de uma língua nos alunos deste estudo teve como consequência o precário de desenvolvimento de habilidades comunicativas que, por sua vez, ocasionou grande dificuldade de inserção social, refletida na pouca autonomia nas atividades do dia a dia, tais como pegar o transporte público, fazer pequenas compras, andar sozinho. Dos treze alunos, com idades de 19 a 58 anos, nenhum se casou, embora dois deles tenham filhos e pelo menos dois deles eram fortemente controlados pela família para não terem envolvimento amoroso, outros eram impedidos de gerenciar seus recursos financeiros e, em dois casos, as famílias pediram a interdição judicial como forma de facilitar o recebimento do Benefício da Prestação Continuada¹, limitando sua participação política na sociedade, pois essa medida tem como consequência a vedação do exercício de diversos direitos, dentre eles, o voto. Embora pareça que a desvantagem social e pessoal desses sujeitos tenha como causa a surdez e a falta de uma língua, o que está no centro desse processo são as crenças e valores que as pessoas que estiveram ao redor deles, bem como as instituições por onde eles passaram, nutriam sobre a deficiência. As conotações negativas sobre déficit sensorial resultavam em baixas expectativas sobre o seu crescimento pessoal e acadêmico, criando condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997).

Sem a aquisição de uma língua e sem o aprendizado da leitura e da escrita, esses sujeitos surdos encontram-se em dupla desvantagem: de um lado, privados da apropriação dos bens socio-simbólicos da sua coletividade e, por outro, a falta da leitura e da escrita os colocou em desvantagem social em relação à participação na sociedade letrada, onde essas aprendizagens possibilitam uma ação mais qualificada.

Em sua maioria, eles migraram de várias partes do país para Brasília por ser um ponto de atração dos movimentos migratórios nacionais e se inseriram no projeto de letramento desenvolvido pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - Apada/DF, onde estão aprendendo a língua de sinais e a língua portuguesa – LP, na sua modalidade escrita.

Sua chegada à escola, como adultos surdos e sem língua, demanda a necessidade de um programa que objetive o desenvolvimento tanto do aprendizado das línguas (de sinais e português escrito) como do currículo escolar convencional, mas o desenvolvimento linguístico se impõe como prioridade e a escola precisa criar oportunidades para que eles adquiram as línguas (português e Libras).

O desafio de proporcionar o acesso à palavra/sinal para estes alunos é duplo: como aquisição/aprendizado e como leitura/escrita. A aquisição/aprendizagem da língua introduz o homem nas formas mais elementares de desenvolvimento pessoal e social, enquanto a leitura/escrita, nas formas mais elaboradas que dinamizam a vida nas sociedades letradas modernas.

A aquisição da língua na escola demanda a criação de espaços de fala e não é diferente com a língua de sinais. Hymes (2009) afirma que os falantes adquirem competência comunicativa concomitantemente com um conjunto de atitudes, valores e motivações a respeito da língua e das suas características de uso. Hymes enfatiza que a educação deve considerar que os alunos vindos de mundos de referências diferentes podem ser mal interpretados e, por isso, a escola deve introduzir hábitos discursivos no contexto do trabalho com a língua. Com esse princípio em mente, será analisado o espaço criado pela professora para fala sinalizada espontânea (em Libras) dos alunos: o conto do final de semana.

O conto do final de semana, evento adotado pela professora da classe estudada, é também caracterizado na literatura como “tempo compartilhado” (CAZDEN, 1991) quando os alunos partilham livremente suas experiências no contexto da sala de aula. É uma prática de discurso escolar muito comum nas classes de alfabetização (hora da rodinha, *sharing time*). É um espaço de interação, cuja motivação inicial é responder uma questão levantada pelo professor. Cazden (1991), afirma que a pergunta do professor é um convite aos alunos para que participem com uma experiência. A possibilidade de trazer uma temática pessoal é o fato de maior importância no tempo compartilhado, pois as aulas, em geral, são guiadas pelos professores, que escolhem seus temas, em cujas estruturas, as oportunidades de fala dos alunos são reduzidas.

No tempo compartilhado, os alunos aprendem ou aprimoram a língua de sinais, a professora ensina sinais novos e reforça outros dentro dos temas trazidos pelos alunos. Na seção de análise, veremos que a professora, além de ensinar sinais novos, a partir de suas falas, corrige a articulação e os demais parâmetros da LS e os estudantes também agregam os tópicos mencionados pelos colegas e pela professora em seus enunciados, ampliando seu repertório. Mas o aspecto que mais chama a atenção no compartilhamento e a resignificação de suas experiências de vida com os pares, tornando o aprendizado da língua uma oportunidade de compartilhamento dos valores associados a ela (HYMES, 2009) que possibilitam a criação do sentido de pertença ao grupo e colaboram para manutenção

ou transformação daquilo que, nas palavras de Goffman (*apud* SCHIFFRIN, 1996), somos ou acreditamos que somos, pelo fortalecimento dos laços que os unem e os identificam como grupo. Colaboram, ainda, com o objetivo de ampliação do conhecimento de mundo, caracterizando-se como um aspecto muito positivo da criação de oportunidades de fala espontânea em sala de aula e da constituição da identidade.

A identidade, neste trabalho, é entendida como um processo relacional e social que se estabelece diante do outro. É um espaço fluido de convergência quanto ao vir a ser e se fortalece com a ligação dos pares em “comunidades”. A identidade é negociável, revogável, não se encerra com o pertencimento, mas é uma questão sempre inacabada. Nesse sentido, a identidade é uma busca e não uma descoberta (BAUMAN, 2005).

Abordando temáticas sobre si, os alunos puderam compartilhar muitos sentidos sobre suas experiências como surdos entre os pares, o que possibilitava a negociação de significados no reconhecimento da experiência comum. Nesse contexto, eles podiam falar dos sentimentos e dificuldades que enfrentaram quanto às situações vividas. Sobre a convivência entre pares, Dorziat (2009), ressalta sua relevância para a constituição do senso de pertencimento e enfrentamento do grupo majoritário.

A convivência entre pares é componente fundamental para a formação humana, para o fortalecimento de condições de atuação, para a auto-aceitação. O sentimento de pertença grupal dá às pessoas envolvidas a possibilidade de estabelecer relações mais naturais, trazendo contribuições significativas para enfrentar com convicção outros coletivos sociais. (DORZIAT, 2009, p. 59)

As experiências trazidas no momento de fala sinalizada espontânea, criada pela professora, revelavam angústias vividas, descobertas e surpresas. A possibilidade de compartilhar a experiência com os pares fornecia outras significações que se mostravam genuínas porque eram trazidas e compartilhadas entre pares, sendo pouco a pouco apropriadas individualmente num processo de construção de suas identidades sociais.

Objetivo

Analisar o tempo compartilhado numa classe alfabetização/letramento de jovens e adultos surdos que estão em processo de aquisição tardia da língua de sinais e português escrito para identificar a importância da fala sinalizada espontânea no desenvolvimento da linguagem e constituição da identidade desses aprendizes.

Metodologia

A classe é constituída de treze alunos com idades que variam de 19 a 58 anos, todos surdos profundos bilaterais, com duas exceções de surdez severa. Todos começaram a aprender Libras tardiamente. Cinco alunos já utilizam fluentemente a língua de sinais - LS, quatro apresentam um nível intermediário e quatro ainda dependem muito dos gestos, desenhos e mímicas na elaboração de seus enunciados. A professora é fluente em LS.

As aulas foram filmadas e transcritas. Depois, procedeu-se a microanálise etnográfica (BORTONI-RICARDO, 2014). Na turma

em estudo, a língua de sinais é língua de instrução e a professora abria a aula de segunda-feira perguntando: o que você fez sábado e domingo? Ela cuidava para que todos tivessem oportunidade de falar e, muitas vezes, o tópico levantado nesse espaço constituía a temática de outros momentos da aula.

Foram analisadas as aulas de quinze segundas-feiras e os excertos foram selecionados tendo em vista sua importância quanto à possibilidade de abordagem de tópicos levantados pelos alunos os quais revelavam valores e significados compartilhados por eles em torno da experiência da surdez. As falas foram produzidas em língua de sinais e traduzidas para português, mas os alunos menos fluentes usaram gestos, mímicas, desenhos e, eventualmente, sinais da LS. A transcrição está registrada em caixa alta [ENTRE COLCHETES]. Quanto à filmagem, a câmera não ficou fixa porque foi necessária sua movimentação e ajuste frequente do *zoom* para captar a articulação dos sinais. Por essa razão, algumas falas têm a ressalva de que os alunos estavam fora do foco. São utilizadas siglas para caracterizar parâmetros da língua de sinais: CM - significa que o parâmetro configuração de mãos foi articulado de forma errada e ENM significa expressão-não-manual (QUADROS, 2004). A letra P é empregada para designar a professora.

Resultados

Foi nesse contexto do tempo compartilhado que o tema “aparelho auditivo” entrou na conversa quando a professora perguntou pelo aparelho de Rita (41 anos). Márcia (24 anos), irmã de Rita e mais fluente, respondeu por ela, que demonstrou dificuldade de entender a pergunta da professora. Ela informou que o aparelho fora levado para o conserto. A conversa sobre o aparelho prosseguiu e, em certo ponto da conversa, Márcia descreveu o exame de audiometria, dramatizando o silêncio que havia na cabine e o levantar das mãos para identificar os sinais sonoros. Nesse momento, Joana (34 anos) interveio:

Joana – [TINHA VONTADE DE JOGAR FORA. BARULHO FORTE NOS MEUS OUVIDOS. EU SENTIA DOR. AS PESSOAS OUVINTES NÃO SABIAM, MAN-DAVAM-ME COLOCAR, AJEITAVAM NO MEU OUVIDO. EU NÃO QUERIA, MUITO SOFRIMENTO, MAS NINGUÉM SABIA O QUE EU SENTIA].

A participação de Joana mobilizou o resto da turma porque o fato que ela expõe retrata os sentimentos vividos pelos seus colegas. O aparelho auditivo costuma ser um capítulo traumático na vida dos surdos. Muitas crianças opõem resistência ao seu uso em virtude das dificuldades de adaptação que enfrentam (SANTANA, 2007). Entretanto, na infância, os surdos estão sozinhos, sem pares surdos para negociar sentidos e enfrentar os significados atribuídos pelos ouvintes sobre os fatos que os afetam. Nesse contexto, torna-se difícil escapar à possibilidade de verem a si mesmos pelos estereótipos construídos pelos outros sobre eles.

A professora expande o tópico, relacionando-o ao filme “Seu nome é Jonas”, que os alunos assistiram, pedindo que eles recontem a história e Joana reconta, mencionando o aparelho de caixinha no bolso, preso na cintura, usado pela personagem. Os alunos identificam, nos relatos uns dos outros, fatos vivenciados individualmente que marcam sua história

dos surdos, possibilitado a percepção de si como parte do grupo. A professora repete a descrição do aparelho e outros alunos se manifestam:

Raimundo: - [AQUELE DE CAIXINHA?]

Rita: - [CONHEÇO, CONHEÇO.]

Joana: - [ERA OBRIGADA A USAR.]

Raimundo (54 anos) enumera várias características da personalidade, sobre a surdez e sua comunicação. José ainda não fala em LS, mas está atento à narração que o motiva a contar de sua experiência, descrevendo os antigos AASI². Riscando com o dedo a superfície da mesa, ele demonstra como era o aparelho e Joana conta que sua prótese foi adquirida com a ajuda de um professor. Bento (58 anos) também se recorda do aparelho, demonstrando com o movimento dos dedos os impulsos sonoros que sentia ao colocá-lo na orelha.

José: [IGUAL EU.] (apontando para si e para Raimundo).

Reconhecendo-se na experiência comum, eles podem compartilhar os sentimentos e dificuldades que enfrentaram quanto ao aparelho auditivo. Joana e Raimundo relatam as dificuldades de comunicação vividas no ambiente doméstico. Nesses momentos, a concordância recíproca revela suas experiências comuns. Falar do uso de aparelho entre pares pode fornecer outras significações, diferentes daquelas construídas por médicos, terapeutas, pais e professores ouvintes em cujas advertências, o aparelho sempre aparecia com conotações positivas, mas nunca relacionado aos incômodos que somente eles sentiam. As experiências individuais são mobilizadas para um campo coletivo, constituindo-se como característica de um grupo. Nesse processo, os alunos ativam significações em que as impressões dos pares têm legitimidade porque, pelo menos nesse momento, a opinião dos ouvintes não pode silenciar suas vozes.

Para Goffman (1993), as pessoas estigmatizadas podem incorporar os padrões que a sociedade maior nutre a respeito delas, tornando-se suscetíveis a admiti-los como reais, mas, para o mesmo autor, aquilo que somos ou acreditamos ser não é derivado apenas do papel de instituições, como a família, a escola ou o trabalho, mas dos processos sociais em que estamos envolvidos nas interações cotidianas que nos dão o sentido de quem somos.

Outro momento do tempo compartilhado revela a reciprocidade dos alunos na resignificação da experiência das irmãs Rita e Márcia. Num dado momento do tempo compartilhado, a professora pergunta para Márcia (24 anos) a respeito de Rita (41 anos);

P: - [ELA, NUNCA ORALIZOU? FALOU? NADA?]

P: - (a aluna responde fora de foco e P começa a traduzir sua fala, espantada com a declaração): - Ah! Ela tá dizendo que sempre via a irmã dela mexer a boca, mas não entendia nada. Ela tá achando que a irmã oraliza!

P: - [ELA NÃO FALA NADA. ENTENDEU?]

Márcia: - [EU SEMPRE VEJO ELA E MINHA IRMÃ FALANDO: BA-BA-BA. EU NÃO SABIA FALAR, NÃO ENTENDIA NADA. SEMPRE IMAGINEI QUE ELA FALASSE.]

P: - [ELA SÓ FAZ A-A-A-A-A.]

Márcia: - [A-A-A-A-A?]

P: - [A-A-A-A, MAS NÃO CONSEGUE REPETIR UMA PALAVRA. A-A-A-A-A, U-U-U-U-U.]

[...]

Márcia: - [MAS ELA MEXE COM A BOCA.]

P: - [SÓ COPIA.]

Nesse momento, todos ficam muito surpresos com as declarações de Márcia porque percebem ela pensa que sua irmã, Rita, escuta e fala com outros membros da família. A professora insiste, esclarecendo a situação. Rita presencia o diálogo, mas parece não compreender o que a irmã está revelando.

[Márcia: - [ELA FALA.]

P: - [NÃO, ELA NÃO FALA NADA. SÓ MEXE A BOCA.] - P faz a mímica de abrir a boca como se estivesse falando e continua - [ELA NÃO ESCUTA NADA. NÃO FALA NADA COMPREENSÍVEL. SÓ U-U-U-U-U.]

Márcia: - [UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!]

P: - [POR EXEMPLO, NA RUA, VOCÊ VÊ UMA PESSOA MEXENDO A BOCA AÍ REPETE: BA-BA-BA.]

Márcia: [COPIA?]

P: - [COPIA. COPIA, MAS NÃO SABE NADA, NÃO SAI NADA QUE DÊ PRA ENTENDER. VOCÊ PRECISA SENTAR COM ELA E ENSINAR A LIBRAS.]

Márcia demonstra dificuldade em aceitar o que a professora afirma, pois contraria o sentido constituído em casa, no seio familiar, sobre sua irmã. Na escola, elas estão aprendendo as primeiras palavras/sinais e, ao que parece, descortinando o mundo nas oportunidades criadas pela professora, nas quais Márcia pode contrapor as impressões a respeito da irmã nas possibilidades discursivas que a língua comum proporciona. Sem possibilidade de negociar sentidos dentro da família, Márcia construiu uma identidade virtual da irmã e só agora seus atributos reais são resignificados com a ajuda dos pares: [UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!]. O drama de Márcia faz-nos lembrar das palavras de Fabrício e Bastos (2009, p. 46) quando parafraseiam Bucholtz e Hall (2003, 2005 apud FABRÍCIO; BASTOS (2009): “[A]s identidades não são autônomas, uma vez que adquirem sentido em relação a outras identidades, em processos que emergem na interação social”.

A descoberta de Márcia, no contexto da aula, tem efeito arrebatador sobre os alunos. Eles ficam profundamente tocados e convergem para atitudes de responsabilização que se materializam em ações imediatas. Márcia diz que não costuma ensinar nada para a irmã porque não precisa, uma vez que ela ouve, mas Raimundo começa por aconselhá-la:

Raimundo: - [VOCÊ PRECISA ENSINÁ-LA. AS LETRAS, ELA NÃO SABE.]

Bento (58 anos): - [PRECISA PACIÊNCIA] (CM-)

Rita: - [PACIÊNCIA] (CM-) (a professora pega nas mãos de Rita e corrige a articulação depois acrescenta:)

P: - [É PRECISO TER PACIÊNCIA, MAS ELA APRENDE.]

Bento é enfático: - [PRECISA PACIÊNCIA.]

Raimundo ratifica: - [PACIÊNCIA.]

Os alunos insistem em ressaltar que Márcia precisa ter paciência com a irmã. Talvez, lembrando-se das próprias

experiências caracterizadas pela incompreensão dos outros e pela falta de paciência com eles.

José (51 anos) logo conta seu exemplo pessoal, entre mímicar, ele diz que também não aprendeu nada na infância, mas agora está aprendendo. Ele parece tentar mitigar o infortúnio de Rita. Raimundo começa a ensinar o alfabeto manual para Rita, imediatamente, como se ele também se responsabilizasse pelo desenvolvimento de sua colega e tivesse urgência em fazê-lo. Com uma mão, mantém a apontação para o alfabeto no mural enquanto Rita faz a datilologia das letras, com a outra, faz gestos positivos acompanhados de ENM. Aponta as letras e observa a articulação da colega, ratificando seu progresso. Ao final, os dois comemoram batendo palmas. Raimundo chama a professora para conferir o aprendizado de Rita. Os dois continuam comemorando.

Os alunos apontam caminhos já percorridos pelos quais veem possibilidades de crescimento para Rita. Nesses, aparecem o aprendizado da língua de sinais e das letras, ou seja, o desenvolvimento linguístico em LS e em LP. As entrevistas realizadas com os alunos no curso da pesquisa demonstraram que a necessidade de aprender as línguas aparece como pontos diferentes no seu desenvolvimento linguístico, primeiro percebem que o sistema gestual não é completo e se interessam pela Libras e, depois, os desafios e as novas oportunidades de inserção social que lhes apontam a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa, levando-nos a especular que o desenvolvimento em língua de sinais talvez ainda não se apresente como necessidade para Rita, uma vez que o espectro de suas ambições sociais ainda pode ser contemplado com o sistema gestual com o qual está acostumada a se relacionar com os ouvintes e quando está com os surdos, a irmã lhe serve de intérprete.

É possível perceber a responsabilização que os alunos assumem em relação a Rita. Além de avistarem possibilidades para ela, empenham-se como agentes do seu desenvolvimento, revelando o passado que viveram, as dificuldades do presente e as esperanças do futuro em um movimento de convergência na construção do “nós”, pois os alunos reportam-se às dificuldades já superadas em suas próprias vidas que servem de modelo para incentivar Rita a avançar.

É importante perceber que a mediação paritética tira a centralidade do papel da professora, levando os alunos a ajudá-la a lidar com a situação, dando contribuições para superar inseguranças que possam surgir diante da profundidade dos fatos revelados, pois eles se veem como parte da história de Rita, contando como já passaram pela etapa que ela está passando e colocando-se pessoalmente como modelo para ela.

As vivências dos alunos são agora revisitadas no contexto do tempo compartilhado, onde eles aprendem a língua de sinais e os valores associados à comunidade que dela usa, num processo de desenvolvimento linguístico e de constituição identitária.

Conclusões

No contexto do tempo compartilhado, os alunos tiveram a oportunidade de fazer novas leituras de mundo mediadas pela língua sinais, compartilhando valores da comunidade linguística. O uso do aparelho auditivo, as descobertas sobre si e sobre

o outro, o mundo do trabalho, o relacionamento amoroso, os problemas do transporte, as experiências religiosas, dentre outros, foram tópicos trazidos pelos alunos.

A oportunidade de falar gerava momentos de discussão, aprofundamento de fatos noticiados no jornal, aplicação de temáticas em estudo e, especialmente, o compartilhamento de significados sobre sua condição de surdos que estiveram submetidos às posições e representações construídas por não-surdos. A professora e os colegas mais fluentes ofereciam opções lexicais, realizavam correções gramaticais e fonológicas que eram assimiladas durante o discurso e constituíam-se em andaimes para o desenvolvimento individual e coletivo.

Nesses momentos, várias ações eram realizadas: pensar, falar, responder, perguntar, explicar, narrar, opinar. Esse conjunto de ações punham em movimento fatores cognitivos, sociais e emocionais que proporcionavam a construção de significados sobre si e sobre o mundo, colaborando para que os sentidos intrassubjetivos fossem progressivamente negociados no nível coletivo, propiciando um posicionamento individual pela identificação e diferenciação de si em relação ao outro.

O exercício da fala aprimorava aspectos da competência comunicativa em vista da necessidade de fazer-se entendido diante da audiência. É importante reconhecer as necessidades desses alunos. Elas não se reduzem à aquisição de língua, como código, mas compreendem a necessidade práticas discursivas, onde eles possam expor seus pontos de vista livremente. Nesse exercício, a aquisição da língua se dá num contexto de leitura do mundo que, começando de suas próprias vidas, possibilita seus reconhecimentos como sujeitos que participam de um coletivo e, como tal, podem se posicionar a respeito das questões que impactam a sociedade e suas próprias vidas.

Eles demonstravam muito interesse e respeito pela narrativa uns dos outros. Até mesmo em momentos em que os menos fluentes faziam grandes exposições, cansando a audiência, eles mantinham-se respeitosos apesar da aparente enfado. Esse interesse também se manifestava na forma como demonstravam empatia, identificando-se nas histórias uns dos outros e oferecendo contribuições para a superação de dificuldades.

Em alguns momentos, pareciam estar entendendo um assunto simples pela primeira vez. Era uma imersão no conjunto de significações socialmente construídas em torno dos fatos que afetam suas vidas. Dizemos “significações socialmente construídas” porque não podemos desconsiderar que eles partilham do mesmo mundo, dos mesmos problemas e certamente constroem conhecimentos e significados sobre ele. Entretanto, esses significados não são partilhados na família ou em outros âmbitos de convivência porque eles não têm interlocutores, mas nessa reunião com os pares, eles penetram no conjunto de significados que são produto da interação coletiva porque têm uma língua comum.

Essas ações e funções colocadas em prática no momento do tempo compartilhado colaboram com o objetivo de ampliação do conhecimento de mundo e aquisição e aprimoramento da língua de sinais. A criação de oportunidades de fala sinalizada espontânea em sala de aula caracterizou-se, neste estudo, como uma oportunidade muito positiva no desenvolvimento linguístico e construção da identidade dos alunos. ■

Notas

¹ O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC-LOAS é pago pelo Governo Federal, cujo reconhecimento do direito é competência do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e assegurado por lei, aos idosos e às pessoas com deficiência.

² Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAZDEN, C.B. **El discurso en el aula**: lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Y Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1991.

COELHO, O.; CORTES, S. Surdos isolados, línguas, cidadania, identidade e iliteracia. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Coord.) **Cartografias da Surdez**: comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Porto: Livpsic, 2013.

DORZIAT, A. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ, 2009.

FABRÍCIO, B.; BASTOS, L. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M.; BASTOS, C.; PEREIRA, T. (Orgs.) **Discursos sócio-culturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p.39-66.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1993.

HYMES, D. **Competência comunicativa**. Revista Desempenho, v. 10, n.1, jun/2009. Disponível em: www.revistadesempenho.org.br

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHIFFRIN, D. Interaccional Sociolinguistics. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. (Orgs.) **Sociolinguistic and language teaching**. New York: Cambridge, 1996, p 307-328.

VYGOTSKY. **Obras escolhidas** - Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ O direito à diversidade na educação inclusiva: um olhar jurídico

 *Andréia Soares de Oliveira**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo tratar das principais normas que versam sobre a educação inclusiva no Brasil, especificamente sobre a inclusão de alunos com deficiência. Nesse sentido, apresenta-se um breve histórico sobre a evolução do ensino especial no país até que se chegue aos moldes atuais da educação, que visa à integração e a inclusão dos educandos que apresentam alguma necessidade educacional especial. O principal escopo do estudo fundamenta-se na abordagem dos fundamentos jurídicos que embasam e instruem o sistema de ensino especial, oportunizando à comunidade meios de inserção desses alunos no ensino regular. Por fim, apresenta alguns dados censitários da educação especial evolução da oferta e a aceitação deste público na rede de ensino nacional.

Palavras-chave: Diversidade. Educação Inclusiva. Integração. Deficiência. Ensino Especial.

* *Andréia Soares de Oliveira é bacharela em Direito, pós-graduada em Direito Público e em Direito Constitucional. É técnica judiciária do TJDF. Contato: andreia.soliveira@tjdft.jus.br.*

Ao pesquisar no dicionário a definição da palavra “inclusão”, encontram-se diversas explicações. Entre elas¹, entende-se que inclusão significa: 1 - Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão. 2 - Inserção; introdução de algo em; ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de; condição do que foi incluído: inclusão do artigo no jornal.

Não bastasse a explicação gramatical do termo, não se deve restringir a compreender este verbete em seu significado puramente literal. É preciso entender a inclusão em seu aspecto estrutural, histórico, sociológico e normativo para que se tenha dimensão de seu real sentido acerca das diversidades de grupos.

Entretanto, buscando limitar a abordagem sobre as diferenças inerentes à condição humana, vez que a diversidade inclusiva abarca uma infinidade de grupos, pois podem se referir a identidades culturais, de gênero, sexualidade, etnia, religião e tantos outros fatores que desencadeiam discussões acerca da diversidade. Este estudo tratará de forma restrita a inclusão de estudantes que apresentam deficiência sob o aspecto educacional.

Atualmente, a ONU define que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Nesse sentido, a legislação brasileira assegura o direito à educação, desde a Constituição Federal, passando por diversas normas garantistas, entre as quais cumpre destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996), Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10172/2001), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), dentre outras. Essa base legal fornece escopo à elaboração de políticas públicas com vistas à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino básico.

A Constituição Federal vigente define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já artigo 206, I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios educacionais e afirma, no artigo 208, III, como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirma, em seu artigo 4º, III, que é dever do Estado face à educação escolar pública garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” Mas nem sempre foi assim.

Historicamente, a preocupação com a inclusão de crianças deficientes no ensino só passou a se efetivar no início dos anos 60, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada à época (Lei n.º. 4.024/61), trouxe expressamente a responsabilidade Estatal no atendimento desse público. Até então, pessoas deficientes eram encaradas pelas políticas públicas como problema de saúde, ensejando forte segregação. Somente com a evolução da ciência médica, pode-se estudar e

entender a diversidade de deficiências e comprometimentos, de modo que esta lei trouxe um título reservado à “Educação de Excepcionais”, trazendo os seguintes dispositivos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Assim nasceram escolas especiais. E esse foi o primeiro passo à educação inclusiva no Brasil, que, a partir do entendimento das múltiplas deficiências, passou a ofertar ao educando uma escola diferenciada, voltada ao desenvolvimento motor na busca pela independência das atividades essenciais à vida diária.

Todavia, este modelo segregado de educação especial com escolas voltadas ao público “excepcional” foi deveras questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos na rede regular, independentemente de suas deficiências, o que também não atendia a contento o público com necessidades educacionais especiais devido aos inúmeros níveis de comprometimento. Mesmo assim, é possível inferir que esta realidade teve influência sobre a assembleia nacional constituinte de 1988, pois a Lei Maior hoje recomenda o atendimento de alunos com deficiência, destacando-se deste dispositivo o termo “preferencialmente” na rede regular de ensino (Artigo 208, III, CF/88), pois busca a avaliação de cada aluno no caso concreto.

Desse modo, a evolução da educação especial no Brasil perpassou essa década, quando, no início dos anos 70, desenvolveram-se técnicas e métodos de ensino fundamentados, principalmente, na busca pela modificação de comportamento e controle de estímulos, permitindo a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses alunos, até então institucionalmente marginalizadas pelo próprio sistema educacional. O lema adotado, a partir de então, foi “o deficiente pode aprender”. Essa palavra de ordem foi resultado da mudança do paradigma médico, que até então determinava onde o deficiente deveria estar, dando espaço ao paradigma educacional (GLAT, 2005) que abriu portas a esse tipo de inclusão.

O Ministério da Educação criou, no ano de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, sendo este o órgão responsável pela gestão da educação especial no Brasil, instituindo em 1984, no âmbito das políticas educacionais, o termo e a realidade da chamada Integração. Esta publicação (Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial, de 1984) foi embasada nos princípios filosóficos da individualização, normalização e integração, onde foram estabelecidas as conhecidas classes especiais, escolas e centros especiais, salas de recursos e ensino itinerante.

Este modelo de sistema escolar, prevalente até a atualidade, busca preparar alunos de escolas e de classes especiais à integração em classes regulares, com o atendimento especializado em conjunto nas salas de recursos conforme suas necessidades específicas.

Doravante, a matriz filosófica, científica e política da

Educação Especial passou a ser compreendida como: “deficiente pode se integrar na sociedade”, modelo impulsionado pela redemocratização nacional. Nesse aspecto, deve-se entender a diversidade como resultado da própria evolução humana, bem como da evolução social, cultural, histórica e política das diferenças. Em contrapartida, esse progresso humano também contribui para o aumento das desigualdades e das diferenças, de modo que as políticas públicas devem sempre litigar no sentido de dirimir as naturais diferenças para que os direitos de todos sejam amplamente garantidos.

Essa luta pela ampliação de acesso e busca pela qualidade da educação de pessoas com deficiência, culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal (FERREIRA e GLAT, 2003, p. 68).

A partir da resolução editada pelas Nações Unidas, a Declaração de Salamanca, de 1994, onde o Brasil é um dos signatários, iniciou-se a implantação de políticas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais, pois esta resolução define essa sistemática como mais democrática, sempre visando à efetiva ampliação de oportunidades para esse público específico.

As políticas de inclusão são baseadas no ideal democrático, com a finalidade principal de ampliação de oportunidades para essa população alijada da sociedade. A Declaração traz princípios no sentido de afirmar que a educação é direito de todos, independentemente das diferenças individuais, asseverando que a escola deve se adaptar às especificidades dos alunos, e não os alunos às especificidades da escola.

Nesse aspecto, a inclusão aludida fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, conforme afirma Mendes (2001, p. 28). Assim, busca-se a garantia de acesso de todos às mais diversas oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

Uma das determinações da Declaração é a de uma escola regular única, capaz de atender todas as crianças, visando ao fim das discriminações na busca de uma comunidade inclusiva, onde o ensino diversificado deve ser ofertado em espaço comum a todos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), o conceito de escola inclusiva determina que a escola regular deve propor em seu projeto político-pedagógico, em sua metodologia, em seu currículo, nas avaliações e estratégias de ensino, ações que consolidem a inclusão social e práticas educativas diferenciadas na busca de atender a todos os alunos.

Em um modelo ideal de escola inclusiva, a diversidade deve ser valorizada em prejuízo da homogeneidade, preocupando-se em ofertar educação de qualidade para todos, inclusive aos educandos com deficiência. Nesse intento, a escola deve capacitar seus docentes, monitores, funcionários e todo corpo envolvido no âmbito escolar para receber alunos assim classificados para maior adaptação. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Ferreira e Glat (2003) mostram que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, na prática, este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Mesmo com tantas objeções, desde que o Brasil tornou-se

Tabela 1. Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, por tipo de necessidade educacional especial, segundo Região Administrativa.

RA	EDUCAÇÃO PRECOCE		VISUAL		AUDITIVA		FÍSICA		INTELLECTUAL		TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO		ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA		NÃO DIAGNOSTICADOS		TOTAL		TOTAL GERAL
	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	
Brasília	-	197	9	70	17	14	-	134	46	275	91	51	-	-	2	179	8	-	173	920	1.093
Gama	-	136	-	11	13	2	-	130	118	296	31	15	-	-	-	142	2	-	164	732	896
Taguatinga	-	-	-	4	37	10	-	104	94	253	60	61	-	-	-	116	7	-	198	548	746
Brazlândia	-	136	-	2	1	1	-	36	15	126	3	12	-	-	-	39	2	-	21	352	373
Sobradinho	-	108	2	9	16	-	-	65	62	102	5	15	-	-	11	69	-	-	96	363	459
Planaltina	-	128	2	17	12	7	-	80	38	187	18	25	-	-	-	93	-	-	70	537	607
Paranoá	-	-	1	-	1	-	-	-	60	-	9	-	-	-	-	-	11	-	82	-	82
Núcleo Bandeirante	-	-	2	-	-	-	-	-	19	-	-	-	-	-	2	-	2	-	25	-	25
Ceilândia	-	446	-	-	79	-	-	131	274	290	34	54	-	-	2	131	13	-	402	1.052	1.454
Guará	-	105	-	4	6	-	-	60	31	130	20	14	-	-	3	60	-	-	60	373	433
Cruzeiro	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-	2	-	-	-	-	-	-	-	11	-	11
Samambaia	-	115	-	4	2	-	-	84	100	172	20	36	-	-	3	84	7	-	132	495	627
Santa Maria	-	91	-	-	5	-	-	72	52	109	7	16	-	-	6	72	2	-	72	360	432
São Sebastião	-	-	4	-	7	-	-	84	-	23	-	-	-	-	17	-	16	-	151	-	151
Recanto das Emas	-	-	-	-	12	-	-	74	-	9	-	-	-	-	1	-	9	-	105	-	105
Lago Sul	-	-	-	-	-	-	-	30	-	21	-	-	-	-	21	-	-	-	72	-	72
Riacho Fundo	-	-	-	-	-	-	-	26	-	4	-	-	-	-	-	-	5	-	35	-	35
Candangolândia	-	-	1	-	1	-	-	11	-	-	-	-	-	-	1	-	3	-	17	-	17
Águas Claras	-	-	-	-	-	-	-	31	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	37	-	37
Riacho Fundo II	-	-	-	-	-	-	-	35	-	6	-	-	-	-	2	-	8	-	51	-	51
Sudoeste/Octogonal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Park Way	-	-	-	-	-	-	-	11	-	8	-	-	-	-	1	-	5	-	25	-	25
SCIA	-	-	-	-	-	-	-	15	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	20	-	20
Sobradinho II	-	-	2	-	-	-	-	18	-	21	-	-	-	-	3	-	-	-	44	-	44
Fercal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
TOTAL	-	1.462	23	115	209	34	-	897	1.253	1.940	404	299	-	-	75	985	101	-	2.065	5.732	7.797

Fonte: Censo Escolar.
 Nota: Os alunos com deficiência múltipla foram informados na deficiência múltipla e nas deficiências/transornos globais de desenvolvimento que eles possuem, portanto estão contados mais de uma vez com exceção do APACD - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Deficientes.

Tabela 2. Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, por deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, segundo Coordenação Regional de Ensino.

CRE	VISUAL		AUDITIVA		FÍSICA		INTELLECTUAL		TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO		DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA		TOTAL		TOTAL GERAL
	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	
Piano Piloto/Cruzeiro	-	20	41	-	-	-	57	85	124	62	33	199	255	366	621
Gama	2	-	8	-	-	2	116	134	52	31	6	124	184	291	475
Taguatinga	-	-	123	-	-	-	111	137	75	73	12	121	321	331	652
Brazlândia	-	-	-	-	-	-	12	111	4	14	-	46	16	171	187
Sobradinho	2	-	18	-	-	-	84	29	42	18	24	61	170	108	278
Planaltina	2	-	18	-	-	-	62	89	27	45	16	79	125	213	338
Núcleo Bandeirante	-	-	-	-	-	-	66	-	33	-	29	-	128	-	128
Ceilândia	-	-	46	-	-	-	341	136	91	58	55	128	533	322	855
Guará	-	-	-	-	-	-	50	74	35	24	9	79	94	177	271
Samambaia	-	-	1	-	-	-	82	79	34	36	21	59	138	174	312
Santa Maria	-	-	5	-	-	-	52	32	22	28	10	88	89	148	237
Paranoá	2	-	5	-	-	-	43	-	16	-	11	-	77	-	77
São Sebastião	1	-	-	-	-	-	57	-	24	-	30	-	112	-	112
Recanto das Emas	-	-	7	-	-	-	70	-	18	-	11	-	106	-	106
TOTAL	9	20	272	-	-	2	1.203	906	597	389	267	984	2.348	2.301	4.649

Fonte: Censo Escolar SEEDF – 2015.

Quadro 1. Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por tipo de atendimento – Brasil.

	2009 (%)	2009 (absoluto)	2010 (%)	2010 (absoluto)	2011 (%)	2011 (absoluto)	2012 (%)	2012 (absoluto)	2013 (%)	2013 (absoluto)	2014 (%)	2014 (absoluto)
Total	100	639.718	100	702.603	100	752.305	100	820.433	100	843.342	100	886.815
Classes comuns	60,50	387.031	68,90	484.332	74,20	558.423	75,70	620.777	76,90	648.921	78,80	698.768
Classes especiais	8,40	53.430	6,60	46.255	5,00	37.497	3,80	31.168	3,60	30.453	3,00	27.004
Escolas exclusivas	31,10	199.257	24,50	172.016	20,80	156.385	20,50	168.488	19,40	163.968	18,20	161.043

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

um dos países signatários da Declaração de Salamanca, observou-se avanço na realidade almejada. Considerando os números, constatou-se aumento das matrículas desses alunos. Segundo o Censo da Educação Básica (MEC/Inep), em nível nacional, o número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares cresceu mais de 400% nos últimos 12 anos, passando de 145 mil em 2003 para 698 mil em 2014.

No que se refere aos conceitos de integração e inclusão, o que se observa no Distrito Federal e no Brasil, como um todo, são os dados inversamente proporcionais de alunos com deficiência matriculados em escolas específicas e em classes especiais, notando uma migração destes às turmas regulares, onde se observa a aplicabilidade real do ensino inclusivo.

Em análise do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, observou-se um decréscimo de 40,37% nas matrículas de alunos deficientes na educação especial em classe especial e instituição exclusivamente especializada entre 2012 (7.797 alunos) e 2015 (4.649), evidenciando a tendência e os esforços do sistema educacional distrital em matricular alunos da educação especial em classe comum, justamente atendendo aos preceitos da integração e da inclusão (Tabelas 1 e 2).

Em nível nacional, dados do Censo da Educação Básica (MEC/Inep) atestam que, de 2009 a 2014, as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na Educação Básica aumentaram 38,6%, passando de 639.718 para 886.815 nesse período (Quadro 1).

Essa evolução se deve, entre outros fatores, à crescente procura e matrícula desses alunos em classes comuns na rede pública de Ensino, onde no ano de 2009 havia 365.796 alunos na rede regular e, em 2014, já eram 655.375. Esses números representam, respectivamente, 80,4% e 92,7% do total de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados na rede pública em cada ano. Assim, na contramão deste crescimento, observa-se uma diminuição dessa população em escolas exclusivas, apresentando redução de 10,8% para 3,9% entre 2009 e 2014, e em classes especiais, de 13,7% para 3,4% no período.

Outro fenômeno observado infere na sensível evolução no ensino público ofertada no âmbito do Distrito Federal no que se refere à educação especial. Trata-se da diminuição de fuga escolar nesta modalidade de ensino. Nesse aspecto, notou-se, conforme atesta o Censo Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que os dados obtidos em 2013 e em 2015 atestam razoável decréscimo de abandono ao longo no ano letivo. Enquanto 2013 apresentou média de evasão na ordem 3,33% de alunos em classes especiais e em instituições de ensino especializadas, o ano de 2015 apresentou 2,80% de abandono desses alunos entre os inicialmente matriculados e os que terminaram o ano escolar (Tabelas 3 e 4).

Ainda assim, em que pese os avanços sociais que se apresentam, é certo que o caminho é longo e árduo na busca pela promoção de acesso e permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Tabela 3. Matrícula Final e Abandono em 2013 na Educação Especial, segundo Coordenação Regional de Ensino.

CRE	CLASSE ESPECIAL														INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA								
	Pré-Escola				Ensino Fundamental				Ensino Médio				Educação de Jovens e Adultos										
	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono			
Plano Piloto/Cruzeiro	45	-	-	-	122	16	13,11	1	0,82	-	-	-	-	16	1	6,25	-	-	575	-	-	25	4,35
Gama	17	-	-	-	159	8	5,03	1	0,63	-	-	-	-	-	-	-	-	-	458	-	-	35	7,64
Taguatinga	15	-	-	-	168	21	12,50	2	1,19	33	-	-	-	55	31	56,36	6	10,91	326	-	-	18	5,52
Braziliândia	-	-	-	-	19	-	-	-	-	-	-	-	-	7	2	28,57	1	14,29	306	-	-	43	14,05
Sobradinho	7	-	-	1	14,29	64	36	56,25	2	3,13	-	-	-	67	9	13,43	7	10,45	247	-	-	14	5,67
Planaltina	-	-	-	-	25	-	-	-	-	-	-	-	-	58	8	13,79	7	12,07	371	39	10,51	26	7,01
Núcleo Bandeirante	5	-	-	-	93	1	1,08	-	-	-	-	-	-	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ceilândia	30	-	-	1	3,33	349	46	13,18	11	3,15	-	-	-	90	-	-	3	3,33	713	-	-	47	6,59
Guará	2	-	-	-	58	5	8,62	-	-	-	-	-	-	19	-	-	-	-	287	-	-	17	5,92
Samambaia	2	-	-	-	86	2	2,33	2	2,33	-	-	-	-	53	34	64,15	-	-	331	-	-	-	-
Santa Maria	5	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	52	52	100,00	-	-	231	18	7,79	3	1,30
Paranoá	1	-	-	-	51	21	41,18	1	1,96	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
São Sebastião	22	-	-	-	56	7	12,50	-	-	-	-	-	-	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Recanto das Emas	3	-	-	-	37	12	32,43	1	2,70	-	-	-	-	65	28	43,08	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	154	-	-	2	1,30	1.299	175	13,47	22	1,69	33	-	-	542	165	30,44	24	4,43	3.845	57	1,48	228	5,93

Fonte: Censo Escolar SEEDF – 2013.

Tabela 4. Matrícula Final e Abandono em 2015 na Educação Especial, segundo Coordenação Regional de Ensino.

CRE	CLASSE ESPECIAL														INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA								
	Pré-Escola				Ensino Fundamental				Ensino Médio				Educação de Jovens e Adultos										
	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono	Matr. Final	Aprovados	%	Abandono			
Plano Piloto/Cruzeiro	57	-	-	-	135	22	16,30	-	-	-	-	-	60	-	-	13	21,67	370	-	-	3	0,81	
Gama	20	-	-	1	5,00	73	20	27,40	2	2,74	-	-	-	89	2	2,25	2	2,25	297	-	-	25	8,42
Taguatinga	19	-	-	-	191	22	11,52	3	1,57	42	10	23,81	-	75	4	5,33	2	2,67	333	-	-	10	3,00
Braziliândia	-	-	-	-	6	2	33,33	-	-	-	-	-	-	10	-	-	1	10,00	160	-	-	2	1,25
Sobradinho	8	-	-	-	58	12	20,69	-	-	-	-	-	-	113	2	1,77	2	1,77	111	106	95,50	5	4,50
Planaltina	3	-	-	-	30	3	10,00	-	-	-	-	-	-	90	16	17,78	2	2,22	189	20	10,58	10	5,29
Núcleo Bandeirante	15	-	-	-	78	2	2,56	1	1,28	-	-	-	-	41	2	4,88	1	2,44	-	-	-	-	
Ceilândia	14	-	-	-	406	37	9,11	23	5,67	-	-	-	-	126	53	42,06	4	3,17	311	-	-	20	6,43
Guará	9	-	-	-	84	30	35,71	4	4,76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	180	-	-	9	5,00
Samambaia	7	-	-	-	68	1	1,47	-	-	-	-	-	-	65	-	-	-	-	173	-	-	1	0,58
Santa Maria	9	-	-	-	24	7	29,17	-	-	-	-	-	-	57	2	3,51	2	3,51	146	-	-	10	6,85
Paranoá	8	-	-	-	42	8	19,05	-	-	-	-	-	-	32	2	6,25	-	-	-	-	-	-	-
São Sebastião	26	-	-	-	44	9	20,45	2	4,55	4	-	-	-	38	-	-	1	2,63	-	-	-	-	-
Recanto das Emas	3	-	-	-	44	20	45,45	2	4,55	-	-	-	-	59	1	1,69	1	1,69	-	-	-	-	-
TOTAL	198	-	-	1	0,51	1.283	195	15,20	37	2,88	46	10	21,74	855	84	9,82	31	3,63	2.270	126	5,55	95	4,19

Fonte: Censo Escolar SEEDF – 2015.

Todavia, a evolução dos últimos anos atesta que a inclusão não é impossível. É certo que o Brasil e o mundo estão diante de um desafio, que exige esforços mútuos de todos, desde os legisladores e governantes, na edição e aplicação de políticas integradoras, passando pelos profissionais que trabalham diretamente com o ensino especial e finalizando com toda a

comunidade que convive diretamente com pessoas deficientes.

Por fim, é preciso que toda a sociedade compreenda que o processo inclusivo é responsabilidade de todos, e não apenas dos representantes governamentais, se apresentando como um trabalho contínuo, cooperativo e interativo entre os indivíduos e coletivamente. ■

Notas

¹ Segundo o sítio eletrônico: <http://www.dicio.com.br>.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 10 jun. 2016.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em 10 jun. 2016.
- _____. **Estatuto da Pessoa Com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 10 jun. 2016.
- _____. INEP. **Educacenso – Educação Especial INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>> Acesso em 07 jul. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 15 jun. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEEP, 2007.
- _____. Ministério da Educação/Centro Nacional de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**. Brasília, MEC/SEPS/CENESP, 1984.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>> Acesso em 07 jul. 2016.
- FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2005.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S., CRISTINI, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2001, v. 1.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Alunos com autismo na Educação Infantil: É possível reconhecê-los enquanto protagonistas de suas próprias aprendizagens?

 *Juliana Cardoso Azevedo Ávila**

Resumo: O presente relato de experiência trata sobre a questão da inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro com Autismo (TEA) nas salas de aula da educação infantil, em um Jardim de Infância situado no Plano Piloto da cidade de Brasília. Aborda a importância da postura do professor, para que esteja sensível e atento a um trabalho constante, que valorize as experiências de vida da criança e seus respectivos eixos de interesse, possibilitando que a mesma seja protagonista de sua própria aprendizagem. Para que a verdadeira inclusão aconteça é imprescindível promover atividades que valorizem os saberes da criança através de momentos de interação, brincadeiras, aprendizagens significativas e possibilidades de reconhecimento de si mesmo e do outro. Destaca-se a importância da atitude em agir enquanto professor pesquisador, independente da formação acadêmica e da modalidade de ensino em que se atua.

Palavras-chave: Aprendizagem. Alunos com autismo. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica.

* *Juliana Cardoso Azevedo Ávila é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1998), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Varginha (1999), mestre em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (2005), especialista em MBA - Gestão de Instituições Educacionais pela Fundação Universa - Brasília DF (2010). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ruliana.com@hotmail.com.*

Questões iniciais

A questão do tratamento da criança com autismo comporta uma dimensão científica, de alta relevância, sobre a qual a atividade da pesquisa precisa se debruçar. É um campo plural, cuja diversidade deve ser respeitada.

É imprescindível que o professor esteja preparado e em busca de constante aperfeiçoamento em sua formação, através de uma postura sensível e atenta ao trabalho com essas crianças e suas famílias, para melhor êxito de sua prática profissional.

Precisamos criar estratégias que valorizem as experiências e tornem a criança com autismo protagonista de sua própria aprendizagem. Ir à escola designa um lugar de pertinência no discurso social da infância. Professores, principalmente da Educação Infantil, devem estar preparados para esse desafio, retirando essa criança do seu mundo particular e valorizando aquilo que ela sabe e traz consigo.

Trabalho há 22 anos na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e incomodava-me bastante a promoção de atividades educacionais nos moldes de uma abordagem excessivamente tradicional. Nos últimos 15 anos passei a trabalhar através de uma perspectiva interacionista, onde os projetos de trabalho acompanhados de aprendizagens significativas tornaram-se estratégias constantes no processo de ensino e aprendizagem nas turmas em que atuo.

Acredito numa educação onde os conteúdos trabalhados façam toda a diferença no processo de aquisição de conhecimento e, em especial, privilegiem os interesses, os sonhos e as curiosidades infantis. Somente nesses últimos dois anos tive a oportunidade de trabalhar com turmas inclusivas nas salas de aula da Educação Infantil, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Sou professora com carga horária de vinte horas semanais e, devido à reduzida jornada, tenho a oportunidade de entrar em várias salas e vivenciar o cotidiano e especificidades de cada uma delas.

No ano passado, deparei-me com uma turma reduzida com duas crianças com deficiência, uma com o diagnóstico de Transtorno do Espectro com Autismo (TEA) e outra com Deficiência Física. Sinto-me envergonhada do discurso simplista que possuía antes de conviver com essas crianças. Acreditava que o professor de educação básica não tinha formação nem competência suficientes para receber crianças com deficiência. Em minha vaga percepção inaugural, a inclusão estava apenas na legislação, pois no dia a dia da escola não acontecia. O simples fato de aceitar a matrícula de uma criança com autismo não significa inclusão. Como afirma Orrú (2016),

Sem delongas, é preciso que a comunidade escolar não se desresponsabilize do processo de aprendizagem do aluno com autismo ou de qualquer aluno, alegando inopinadamente que não está preparada para receber tais alunos e utilizando como instrumento legal para tal justificativa o diagnóstico clínico, o qual poderá ser usado para indicar espaços de segregação como a melhor opção para este indivíduo rotulado, estigmatizado, discriminado e marginalizado (ORRÚ, 2016, p. 53).

Com a experiência desses últimos dois anos, ficou claro que o processo de inclusão não é importante apenas para os alunos com deficiência: ele é fundamental para todas as crianças e,

principalmente, para nós professores. Na nossa profissão é preciso estudar e pesquisar sempre, pois os desafios que encontramos em nosso fazer pedagógico são diários e constantes.

Tive a necessidade de conhecer mais sobre o tema através de pesquisas, perguntas, participação em cursos, fóruns e seminários, comparando e concluindo que algumas abordagens de ensino, apesar de serem muito difundidas e utilizadas, não me convenciam. Era praticamente impossível ficar calada diante de situações condicionantes, sentia falta de um olhar único e não padronizado para a melhor compreensão do ensino do processo de aprendizagem de crianças com autismo.

As atividades propostas não deveriam implicar um isolamento ainda maior da criança do que aquele que sua condição autista já lhe impõe, mas pelo contrário, devem incluir, em suas próprias estratégias, a noção de laço social e o histórico de vida de cada um.

A segregação a que nos referimos é a institucionalmente autorizada. Aquele que insere os indivíduos nos espaços escolares e não lhes garante a participação do processo educativo como estudante, a convivência e/ou aprendizagem com os outros estudantes da escola. Ao indivíduo que recebe o diagnóstico é imputado, também, o destino de frequentar espaços pré-determinados, como as classes especiais nas escolas ou mesmo nas instituições destinadas e organizadas apenas para o trabalho com essas pessoas e onde convivem, predominantemente, com outros indivíduos com o mesmo diagnóstico (SILVA, 2014, p. 18).

Abordagens comumente utilizadas

Os princípios behavioristas presentes no contexto pedagógico enfatizam o que falta ao indivíduo, buscando uniformizar comportamentos a partir do controle de estímulos. Esses programas, que utilizam reforçadores para condicionar e modelar comportamentos, são muito difundidos no trabalho com crianças com autismo.

Métodos comportamentais bem conhecidos no âmbito escolar, como a Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behavior Analysis* - ABA) e o Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Deficiência Relacionadas à Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - TEACCH), são bastante aplicados. A Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (*Picture Exchange Communication System* - PECS) - método de comunicação alternativa e ou aumentativa - são programas focados em treinos e condicionamentos, onde o sujeito é considerado passivo e mero executor de tarefas, que são recompensadas posteriormente, produzindo uma espécie de adestramento, cujo aspecto de automatização e alienação parece suplantar os da curiosidade e do interesse genuíno.

Nenhum desses modelos reconhece a criança com autismo enquanto sujeito de sua própria aprendizagem, levando em consideração suas experiências de vida, necessidades e desejos. Segundo a professora Virgínia Silva (2014), que trabalhou em cursos de formação voltados à atuação junto à pessoa com deficiência, a predominância de atividades de treinos e condicionamentos, que, por vezes, garantem respostas rápidas relativas às mudanças operacionais de comportamento, é parte de uma

prática pedagógica alheia aos processos de desenvolvimento e às possibilidades que o diálogo entre estudante-professor-escola pode trazer aos processos de ensino e aprendizagem.

Essa visão reducionista faz com que o docente insista que a criança faça aquilo que não consegue, abrindo mão de vivências que possibilitem a aprendizagem a partir de sua própria produção. Não se pode conduzir a vida dessas crianças sem considerar sua participação ativa.

Na verdade, a ciência pouco conhece sobre o autismo. As concepções aqui elencadas não esgotam a necessidade de entendimento do assunto, e sua diversidade não apaga o comum a todas elas: a questão de como lidar com a recusa à interação social.

A escola pode e deve contribuir para que a aprendizagem se estabeleça entre o que se sabe e o que é novo, a partir da informação dada, permitindo que as crianças ampliem seus conhecimentos, vinculando aprendizagem e problemas reais. O professor regente não precisa, necessariamente, repetir o que outros profissionais de diferentes formações já fazem.

Nesse caminho, um livro em especial: *Aprendizes com Autismo: aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excluídos*, de Sílvia Ester Orrú, descreve experiências que vão ao encontro de estratégias de ensino que rompem com práticas condicionantes e homogeneizadoras, deixando bem claro que autismo nunca foi sinônimo de incapacidade.

Essa compreensão possibilita uma desconstrução do discurso em vigência sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, em geral, homogêneas, reducionistas do potencial daquele que apresenta o autismo. E nos chama à reflexão sobre as possibilidades de construirmos novas práticas que não tenham em si a marca da exclusão, mas sim o entendimento que todos nós somos aprendizes eternos (ORRÚ, 2016, p. 12).

Muito prazer, o nome dele é Arthur

No início de 2017, escolhi voltar a trabalhar em um Jardim de Infância. A turma era a mesma que havia trabalhado no ano anterior; reduzida e com duas crianças com deficiência. Porém, o presente relato se debruçará sobre uma criança de uma outra turma.

Arthur era um menino tímido. No seu primeiro dia de aula estava de mãos dadas com a sua mãe e sua avó apenas observando as outras crianças brincarem na hora da entrada. Apresentei-me e o levei até a “esteirinha” da escola, para que ele pudesse participar das brincadeiras dirigidas. Ele foi sem demonstrar nenhuma resistência e observou tudo atentamente, sentando-se no meu colo.

No decorrer dos dias, Arthur passou a me acompanhar em todas as salas em que eu entrava, independente da turma em que eu estivesse, ele estava lá, tentando se comunicar comigo através de sons e algumas mímicas.

Após a primeira semana de aula, descobri que Arthur é uma criança diagnosticada com TEA. Sabia muito pouco sobre ele, fui tentando interagir, promovendo momentos de aprendizagem em grupos com as demais crianças. Não sabia ao certo como proceder, como descobrir os seus interesses, já que ele não se comunicava através da linguagem verbal.

Diariamente temos um momento para o desenvolvimento do trabalho pessoal. Em sala, colocamos vários materiais diversificados para a confecção de atividades livres, em ambientes

variados, à disposição de todos. As mesas eram organizadas em grupos, e as opções eram bem variadas, como: desenho, pintura, massinha, recorte e colagem, leitura, construções, jogos e faz-de-conta.

As crianças podiam entrar e sair dos grupos quando quisessem, desde que os deixassem organizados tal como estavam na hora que entraram. Havendo um lugar vazio (uma vaga), podiam entrar e permanecer o tempo que desejassem. Participar de todos os grupos ou permanecer em um só era uma escolha individual que devia ser respeitada. Ao final do trabalho, quem estava no grupo era responsável pela limpeza e organização dos materiais utilizados.

Por meio dessa dinâmica, onde cada criança tinha a possibilidade de escolha, de se mover por conta própria e de ter o gosto e o prazer pessoal em realizar atividades, fui conhecendo os eixos de interesses preferidos de Arthur e observando seus comportamentos.

Percebi que ele apreciava moldar super-heróis utilizando massinha, conectar brinquedos de encaixe construindo robôs, carrinhos, dinossauros e bonecos. Notei o gosto pelo uso de cola colorida, tintas e brincadeiras de faz-de-conta utilizando fantoches. Esse foi meu ponto de partida na tentativa de estabelecer um canal de comunicação, levando em consideração suas preferências, perguntando o que ele queria e aguardando sua resposta que quase sempre era gesticulada ou apontada para o grupo ou material exposto.

Quando o objeto desejado não estava disponível ele mostrava o armário da sala e começava a emitir alguns sons. Tentava descobrir o que ele queria fazendo perguntas, confirmações ou negações, esperando suas respostas.

Com o tempo, o crescimento de sua interação social com as crianças de todas as turmas foi visível. Cada dia em uma sala diferente proporcionava-lhe diversas vivências com diferentes dinâmicas e materiais.

Eixo de interesse: sementes

Na hora do parque, Arthur se juntou a uma amiga e se empenhou na coleta de sementes. Eles não sabiam ao certo o que iriam fazer com elas, mas mesmo assim começaram a recolhê-las. Os outros percebendo a ação juntaram-se a eles e, em um pequeno espaço de tempo, logo todos estavam coletando sementes caídas no chão do parque. Elas eram de diferentes tamanhos e de cores bem variadas (Imagem 1).

No dia seguinte, trabalhamos com contagem, classificação, seriação e utilidade das sementes. Quando questionei sobre o que poderíamos fazer com todas elas, uma das crianças sugeriu um novo grupo de trabalho: o de colagem de sementes. Todos criaram suas obras, dividindo, trocando, contando e colando. Arthur, que na maioria das vezes se recusava em realizar qualquer trabalho de mesa, foi um dos primeiros a começar a atividade (Imagem 2).

Como afirma Orrú (2016),

Investir no interesse demonstrado pela criança, nas possibilidades de aprendizagem de todas as crianças é lhes dar a chance de desenvolverem suas habilidades, sejam elas quais forem e que níveis forem. Apenas não temos o direito de privá-las disso, determinando seu futuro a partir de um laudo diagnóstico e de quadros sintomáticos (ORRÚ, 2016, p. 97).

Imagem 1. Trabalho com sementes.



Fonte: Autora.

Muitas vezes os problemas e as preocupações que interessam aos alunos não fazem parte do currículo escolar. Não se pode descartar os interesses das crianças, bem como suas concepções e cultura, que são o principal motivo da existência da escola.

Infelizmente, ainda há um grande distanciamento entre o discurso pedagógico dos professores em relação ao perfil dos alunos que desejam formar. Sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes precisam ser incentivados a construir seus conhecimentos e não apenas memorizar e reproduzir conteúdos.

Em outra oportunidade, fomos visitar a exposição de trabalhos da Plenarinha, que é um projeto pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, realizada no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Mesmo com a autorização da família, expliquei aonde iríamos e perguntei se Arthur queria participar. Ele sinalizou que sim. Antes de sairmos combinamos que não era permitido correr nem soltar da minha mão ao atravessar as ruas e fizemos o trajeto da escola até o local a pé, tranquilamente.

Imagem 3. Plenarinha com o jacaré.



Fonte: Autora.

Imagem 2. Trabalho com sementes.



Fonte: Autora.

Chegando lá, ele se encantou pelos estandes repletos de trabalhos manuais coloridos. Ficou um bom tempo brincando com um jacaré feito com caixa de ovos (Imagem 3). Perguntei se ele havia gostado e ele sinalizou que sim. Ele observava atentamente cada coisa, mas gostou mesmo do jacaré, que o levou a pronunciar a palavra *tcheié*.

Eixo de interesse: jacaré de sucata

Na semana seguinte, a sala de Arthur foi convidada para ir a uma biblioteca participar de atividades sobre o folclore brasileiro. Quando cheguei à escola, ele estava chorando porque não havia se comportado durante o percurso até o local, e infelizmente teve que ser levado de volta. Mais uma vez perguntei se ele queria ir até a biblioteca, e ele confirmou que sim. Acredito que é de extrema importância explicar como será a atividade, partindo do princípio de que há um sujeito que tem suas necessidades e direito de escolha.

Antes de sairmos, fizemos um jacaré com caixinha de ovos, colocando dentes e grandes olhos. Arthur foi o responsável pela pintura da caixa. Exploramos as cores primárias durante a confecção e, depois de tudo pronto, saímos a pé rumo à biblioteca (Imagem 4).

Imagem 4. Percurso com o jacaré.



Fonte: Autora.

Chegando lá, estava acontecendo um momento de contação de histórias com o uso de fantoches. Arthur foi para o lado de trás da janelinha e ficou junto com as contadoras observando tudo atentamente (Imagens 5 e 6). Após o término da apresentação, ele pegou o seu jacaré (*tcheié*) e começou a encenar na janelinha. Brincou de faz-de-conta com os outros fantoches, e interagiu com as crianças e demais professoras que estavam presentes.

Dividiu seu lanche e pediu suco para o amigo. Para finalizar a visita, fomos até um lago artificial cheio de peixes. Arthur ficou encantado! Conseguimos ração e ele ajudou a alimentá-los, exclamando a palavra *teixe* (Imagem 7).

Saímos para voltar à escola e Arthur quis atravessar a rua enquanto o sinal estava vermelho para os pedestres. Foi difícil convencê-lo a mudar de opinião diante do perigo, até que decidi mudar o foco da situação, mostrando que um carro que passava na rua era igual ao de sua avó. Com isso, ele se distraiu e conseguimos atravessar com segurança.

Precisamos acreditar na capacidade que todos têm em aprender, cada um a sua maneira, no seu tempo, no seu ritmo, e nos mais diversos espaços de aprendizagem. A atividade do sujeito que aprende é determinante na construção de um saber operatório, portanto não há aprendizagem em situações que não tenham significado para esse sujeito.

Embora o que defendamos aqui possa parecer mais difícil e, realmente, o é, a diferença é que a aprendizagem promovida para muito além dos treinos de habilidades funcionais tende a ser permanente e duradoura em razão dos processos de aprendizagem serem dialéticos, repletos de sentidos e significados graças às possibilidades de multivivências sociais, promotora da consciência relacional e dialógica junto a grupos sociais diversos, não institucionalizada de forma homogênea e padronizada; (ORRÚ, 2016, p. 37).

Arthur aprecia realizar atividades onde cola colorida e tintas estejam à disposição. Ele adora fazer a mistura das cores, tanto no papel como na água. Mostra-se solícito em abrir e fechar as tintas e em trocar a água dos copinhos para realizar novas experiências. Sente-se importante ao ser solicitado para ajudar. Contudo, foi através dos bonecos de fantoche, seu eixo de interesse preferido, que conseguimos estabelecer um canal de comunicação efetivo e prazeroso.

Com os bonecos em mãos, ele passou a participar das atividades da rodinha, ajudando na contagem das crianças, das agendas, participando da hora das novidades e principalmente interagindo com os demais colegas (Imagem 9). Demonstrou mais facilidade para respeitar o horário de cada atividade mesmo que, algumas vezes, ficasse contrariado. Compreendeu e internalizou a rotina de atividades estabelecidas no início de

Imagem 5. Janelinha.



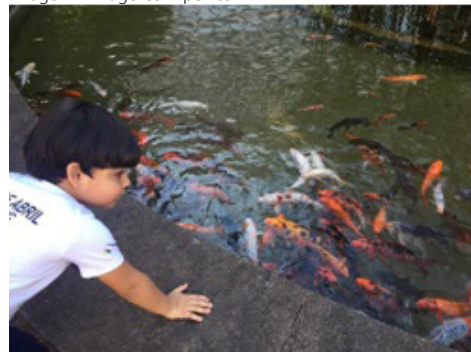
Fonte: Autora.

Imagem 6. Janelinha.



Fonte: Autora.

Imagem 7. Lago com peixes.



Fonte: Autora.

Imagem 8. Quadros de rotina.



Fonte: Autora.

Imagem 9. Fantoche.



Fonte: Autora.

cada dia e passou a ajudar na colocação e disposição dos quadros de rotina referentes a cada momento (Imagem 8).

Aproveitando o interesse da turma por histórias e fantoches, levei uma história com personagens fixos em palitos de churrasco. Tratava-se de uma nuvenzinha que era triste e mudava de forma cada vez que encontrava ou conhecia alguém (Imagem 10).

Em determinado momento, a nuvenzinha chora e suas lágrimas caem em cima de uma árvore que estava morrendo de sede. Durante a narração fui interrompida por Arthur exclamando a palavra: *dodói*.

- Sim! Ela estava triste! Chorando porque sentia dor! Respondi a ele.

As outras crianças ficaram eufóricas porque ele estava conseguindo falar! Após a história, todos manusearam os personagens e utilizaram a cola colorida para realizarem o registro.

As situações de aprendizagem precisam ser reais e diversificadas, criadas em sala de aula onde os alunos busquem o conhecimento por necessidade e interesse, construindo sua autonomia, tornando-se sujeitos ativos do seu próprio conhecimento. "O professor e a escola tem o dever de não só respeitar os saberes do educando, mas também discutir alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos" (FREIRE, 2002, p. 33).

Por isso, a necessidade de os currículos incorporarem práticas que superem a transmissão dos conhecimentos e a atitude passiva dos alunos no processo de aprender, buscando desenvolver diferentes metodologias e atividades pedagógicas que sejam apropriadas para as crianças.

O interesse específico de um aluno deve ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem, pois pode passar a ser de todos e a promover momentos de aprendizagem vivenciada e compartilhada. Por isso, a importância em ficarmos atentos às singularidades de todos os nossos aprendizes, sem exceção.

(...) é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber para que serve o que ensina. Antes, o professor parecia saber

Imagem 10. Nuvenzinha.



Fonte: Autora.

que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto (KUPFER, 2000, p. 121).

As perguntas que não querem e nem podem calar

Nessa busca constante de conhecimento e pesquisa a respeito do tema, muitas inquietações ainda me acompanham: Como é realizada a inclusão de crianças com autismo nos Jardins de Infância? Os professores sabem como lidar com a recusa à interação social manifestada por essas crianças no espaço escolar? Há liberdade de utilizar alternativas diferentes das tradicionalmente adotadas? É possível realizar uma intervenção pedagógica reconhecendo a criança com autismo enquanto sujeito e protagonista de sua própria aprendizagem no espaço da Educação Infantil?

A falta de conhecimento e de uma definição sobre o papel do professor na inclusão de crianças com autismo na educação infantil; as diferentes abordagens de tratamento existentes no ato de cuidar e delegar para o outro (educador social voluntário, terapeuta ocupacional, professor da sala de recursos, psicólogos institucionais/particulares e familiares) são fatores que não permitem ao professor regente enxergar um sujeito que aprende, antes do transtorno que apresenta. Essa personificação do diagnóstico do autismo impede-nos de mobilizar estratégias diferenciadas, isentando-nos de uma posição protagonista e transferindo exclusivamente para profissionais de outras áreas uma responsabilidade que também é nossa.

É preciso descobrir e reinventar estratégias diferenciadas que possibilitem o acolhimento do outro, fazendo sentir-se parte do grupo através da convivência e interação social, deixando de determinar e impor aquilo que as crianças precisam aprender.

Para tal fim, devemos nos interessar mais pelos saberes infantis, aquilo que os pequenos gostam e desejam aprender. Explorar esse interesse, seja ele qual for, significa apostar que existe um sujeito que é infinitamente maior que o seu transtorno e que é capaz de aprender independentemente de treinos, comandos e recompensas.

Para finalizar

Após o convívio com Arthur, percebo suas conquistas: ele me vê e pronuncia meu nome, *Xaju* (Tia Ju); sinaliza o que quer e verbaliza palavras-chave, fazendo-se entender; busca a caixa de fantoches por iniciativa própria; participa das atividades da rodinha e dos trabalhos de grupos diversificados; interage com todas as crianças, professoras e funcionários da escola. Uma criança que, no decorrer do ano, demonstrou inúmeros progressos de interação, socialização, participação e verbalização dos seus desejos e necessidades. “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 hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 44).

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos, coloca-se no lugar dos aprendizes, dialoga com eles e renuncia a imagem daquele que sabe tudo, aceitando mostrar suas próprias divagações e ignorâncias.

É imprescindível mobilizar estratégias que se dirijam às crianças com autismo, contemplando suas singularidades, e não se limitando a um conjunto de características genéricas que ela possui. Somente desse modo a sua permanência na escola fará sentido.

Gostaria que esse relato contribuísse para melhoria das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, onde os professores possam considerar a subjetividade e a significação dos atos de uma criança com TEA, permitindo que a escola seja um espaço de convivência e não de treinamento.

Precisamos buscar caminhos diferentes que contribuam

Imagem 11.



Fonte: Autora.

para os processos singulares de aprendizagem de cada criança e ter claro que o nosso compromisso enquanto educadores é o de resignificar o espaço escolar. Nesse ambiente, o tempo, os pressupostos metodológicos, as estratégias de ensino e as atividades devem ser voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, não apenas inserindo a criança com autismo nos espaços escolares, como também garantindo a sua participação ativa em seu processo educativo.

As vivências selecionadas para este relato foram pinçadas dentre outras tantas, ao longo de um ano de intensa convivência, e são, portanto, um rol exemplificativo das ocorrências mais significativas que aconteceram¹.

Nota

¹ Agradeço de todo coração a Iamylle e Rosana (mãe e avó de Arthur), que desde o começo confiaram no meu trabalho e permitiram a divulgação desse relato; a equipe gestora da escola, que apesar de todos os obstáculos e paradigmas acreditou e abraçou a ideia de uma inclusão diferenciada e pensada nas necessidades do aluno; ao educador social voluntário Maurício, que compartilhou comigo leituras, ideias e posturas no decorrer de todo o ano letivo; ao constante diálogo com as colegas de trabalho tanto do turno matutino quanto do vespertino que, com suas experiências, contribuíram para esse processo de gerar transformações e explorar caminhos alternativos e agradeço também, àqueles que foram contra a postura assumida, alegando que os treinos são importantes para a vida no futuro de uma criança com autismo (mas o que seria mais importante no presente?); os questionamentos e críticas aumentaram ainda mais minha motivação para debruçar-me e pesquisar sobre o tema. E, finalmente, agradeço a você, pequeno grande Arthur, por me escolher como referência ensinando-me diariamente com o seu jeito de ser e principalmente, por ter possibilitado a desconstrução de verdades cristalizadas, mostrando não só para mim, mas para todos do Jardim de Infância, que é possível aprender a aprender sempre. Para você, meu eterno carinho e gratidão.

Referências bibliográficas


- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- SILVA, V. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola**: um estudo sobre subjetividade social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

Bibliografia de Apoio

- BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milênio.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Canadá, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaespecial.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 6949/2009**, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. New York, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Especial / Ed Infantil. Brasília: SEDF, 2014.
- _____. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília: SEDF, 2010.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. RODRIGUES, Jussara Haubert. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- _____. MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. São Paulo: Artes Médicas, 1998.
- KAMERS, Michele. MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (organizadores). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.
- ONU (Organização das Nações Unidas). **Resolução nº 2.542/75**. Declaração do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://mpdf.org.br/sicorde/legislacao_01_A1_01.htm. Acesso em: 9 out. 2017.
- _____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: [s.n.], 2007.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e Educação**: Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.
- SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo**. 10. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- UNESCO (WCEFA). **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca**: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Ressignificando as práticas pedagógicas através da formação continuada

 *Liana Salmeron Botelho de Paula* *
Adriana Ribeiro Alvim **

Resumo: O presente trabalho traz um breve relato sobre o curso de formação continuada Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado. Partindo de uma perspectiva teórica fundamentada na Psicologia histórico-cultural, o curso teve como objetivo ressignificar o trabalho pedagógico do educador que atua diretamente com o aluno com deficiência. Através dos relatos de educadores cursistas, foi possível perceber as mudanças nas práticas pedagógicas, principalmente no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência e suas potencialidades.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Psicologia Histórico-Cultural. Práticas pedagógicas.

* *Liana Salmeron Botelho de Paula* é mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (2003). Psicóloga e professora formadora da EAPE/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: lisalmeron@gmail.com.

** *Adriana Ribeiro Alvim* é pedagoga, especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Professora formadora da EAPE/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: adrianalvim@gmail.com.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é previsto na política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e nas demais legislações educacionais. Entretanto, a inclusão não se faz somente com a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares. É necessário garantir o atendimento desses estudantes com respeito às suas potencialidades de forma que se desenvolvam como cidadãos contemplando suas individualidades. Para conviver com e na diferença é necessário oferecer formação permanente aos professores, principalmente aos do AEE, para que o atendimento possa funcionar como uma parte eficiente da rede pública de ensino disponível hoje, para os professores regentes e estudantes, possibilitando a quebra de barreiras que impedem o acesso ao aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A realização de estudos fundamentados, trocas de experiências e reflexões significativas interfere na prática didática pedagógica dos profissionais. Ao focalizar as aprendizagens como um eixo estruturante do Currículo em Movimento, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ratifica a função precípua da escola de oportunizar a todos os estudantes, indistintamente, o direito de aprender.

Nesse sentido, o Curso de formação continuada de Práticas Pedagógicas para o AEE tem como objetivo a ressignificação de estratégias pedagógicas para estudantes atendidos em sala de recursos, bem como a confecção de materiais pedagógicos e a utilização dos recursos da Tecnologia Assistiva, disponibilizados pelo MEC e pela rede pública de ensino, entre outros.

A formação continuada exerce papel central na promoção da inclusão, por conseguinte, do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos deficientes. É através da constante reflexão, troca e ressignificação que as atitudes, espaços e dinâmicas se constroem inclusivas e para todos.

Em Brasília temos o centro de excelência em formação continuada aberta e gratuita destinada aos profissionais da rede pública de ensino. O Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais de Educação (EAPE) existe há 20 anos atendendo professores de Brasília e cidades satélites e oferecendo cursos de formação continuada nas mais variadas temáticas e modalidades. São cursos voltados para gestores, professores de educação básica, monitores, profissionais da carreira assistência, e ainda conta com uma gerência que promove cursos de formação continuada à distância. É nesse espaço privilegiado que o curso Práticas Pedagógicas para o AEE recebe professores de diversas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) às terças e quintas para reflexões, discussões, vivências e oficinas.

A sala de recursos tem por objetivo apoiar a organização e a oferta do AEE, prestado de forma complementar e/ou suplementar aos estudantes com deficiências sensoriais e intelectuais, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas especificidades. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, tampouco tendo

o objetivo de “reforço escolar” (BRASIL, apud DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 77)¹.

A escola precisa garantir não só o acesso, mas oportunidades de aprendizagens para esses estudantes. Por isso, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação às capacidades dos estudantes de progredir, focando-se nas possibilidades deles, e não desista nunca de buscar meios para fazer com que vençam os obstáculos escolares. Vigotski (1995), em seu tratado sobre defectologia, entende que

(...) a partir da interação com o meio cria-se uma situação que impulsiona a criança ao processo de compensação. O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto depende não somente do caráter e da gravidade do defeito, como também, da realidade social do defeito, ou seja, das dificuldades que os leva ao defeito desde o ponto de vista da posição social da criança (VIGOTSKI, 1995. p. 136 [TRADUÇÃO NOSSA]).

Os professores regentes das classes comuns e de apoio que atendem esses estudantes precisam trabalhar dentro da perspectiva de um professor pesquisador, que não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008). Portanto, é necessário realizar uma busca constante por conhecimento para dar suporte a esse estudante e ao professor regente.

Nesse sentido, a formação continuada proporciona um espaço de diálogo que favorece a ressignificação das ações docentes, que oportuniza conhecer outras realidades, não tendo uma única visão de seus desafios a serem enfrentados, com esses conhecimentos adquiridos, levando a uma possível ressignificação da própria instituição educacional.

A sala de recursos caracteriza-se, portanto, como serviço de natureza pedagógica, necessitando de uma formação do professor para atender às necessidades específicas dos estudantes, bem como saber fazer uso de recursos tecnológicos disponíveis nas salas de recursos multifuncionais (SALOMÃO, 2012), e o uso da Tecnologia Assistiva.

Para que haja um Atendimento Educacional Especializado de fato, o profissional especializado precisa valorizar o estudante e suas aprendizagens tornando-o parceiro de todo o processo que conduz à inclusão. A fim de garantir essa parceria, foram selecionadas, para o curso de Práticas Pedagógicas, temáticas que perpassam o dia a dia da sala de aula, tais como: adequação curricular, aprendizagem e desenvolvimento atípico, avaliação formativa, desenvolvimento psicomotor, instrumentos de avaliação dos estudantes atendidos em sala de recursos, letramento matemático e da língua materna, sexualidade da pessoa com deficiência e tecnologia assistiva, etc..

Tendo como principais interlocutores Saviani com a Pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2015) e Vigotski (1995) com a Psicologia histórico-cultural, o curso tem como pressuposto uma construção coletiva, bidirecional. Portanto, o cursista, professor de sala de recursos, classe especial, classe regular, professor de educação básica, centro de ensino especial participam ativamente na construção dos conteúdos e reflexões. Nesse sentido, os cursistas são orientados a elaborarem um diário

reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem, postando em suas páginas relatos de suas práticas.

As práticas pedagógicas, foco deste relato e do curso em questão, são entendidas como atividades dirigidas a fins conscientes, como ações transformadoras de uma realidade; como atividades sociais historicamente condicionadas, dirigidas à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, apud WENG-ZYNSKI; TOZETTO, 1999, p. 75).

A leitura dos diários reflexivos e suas postagens nos levam a conhecer um pouco da prática pedagógica dos professores cursistas e os levam a refletir sobre a organização de seu trabalho pedagógico, bem como provocam um segundo olhar sobre as dinâmicas, objetivos e execução de seu planejamento. De certa forma, promovem a autoavaliação de suas práticas e do desempenho e envolvimento do aluno com as atividades propostas. A seguir serão apresentados alguns extratos, devidamente autorizados, desses relatos. O professor cursista será brevemente apresentado, sem identificação, e em seguida seu relato.

Professora de sala inclusiva do ensino médio com 25 anos de atuação no âmbito da SEEDF. No relato apresentado ela expõe suas colocações sobre o Conselho de Classe do último bimestre do ano letivo:

No Conselho foi tratada a situação escolar de todos os estudantes, bem como, dos nossos estudantes especiais, e, no que diz respeito a mim, relatei em conselho a evolução da minha aluna DI ao longo do ano e me atrevo a dizer nestes dois últimos bimestres, em razão da imensa ajuda que tive ao longo do meu curso. O curso me ensinou a ter outro olhar, principalmente, para quem mais precisa de mim, e, sair da eterna desculpa, que não há tempo, que há muito aluno em sala, que é impossível atender todos e que não sei, tampouco, consigo dar atendimento aos que ali estão e carecem em aprender. Faço questão desse registro embora, seja até incompatível, tendo em vista, aqui ser um espaço de contar experiências realizadas com eles, no meu caso, com ela mas, ainda assim, insisto pela grandeza que o curso me deu para poder melhor atendê-la como merece. A minha aprendizagem fez minha aluna evoluir. Obrigada!

O próximo relato foi realizado por uma professora cursista com aproximadamente 15 anos de atuação na área de Educação Especial Inclusiva:

A presente atividade pretende registrar o primeiro atendimento, de uma série de oito, a um aluno específico. Para todos os relatos utilizarei um pseudônimo no sentido de preservar a imagem da criança. H é um aluno que apresenta diagnóstico de Autismo e TDAH (CID 10 F90 + F84). Está com 7 anos de idade e cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. O aluno ainda faz uso diário de fraldas. Apresenta dificuldades na leitura e escrita. No entanto, oralmente, o mesmo demonstra domínio na maioria dos conteúdos trabalhados. Em relação à Psicogênese da escrita encontra-se no nível silábico, registrando atualmente o seu pré-nome, reconhece as vogais e algumas letras do alfabeto. No tocante à linguagem, apresenta dificuldades para pronunciar o R, trocando-o pelo L, dentre outras trocas de fonemas.

A atividade escolhida foi o jogo do Lince. Após uma aula divertida no curso, eu decidi planejar um momento descontraído com minha turma. Porém, precisava “adaptar” o jogo para que o meu aluno autista pudesse participar. Então, decidi montar um jogo somente com gravuras e palavras que iniciassem por vogais. (sim, H apenas reconhece as vogais e algumas poucas consoantes).

Durante uma reposição da greve em que havia um número reduzido de alunos, fomos brincar de Lince. Logo ao explicar as regras do jogo, H já me deu um feedback que me deixou muito constrangida e envergonhada. “Professora, as regras que a senhora ta falando é um texto instluional igual a senhora falou das receitas culinárias e manual de instluções? Ele também está ensinando a gente, num tá?” Tamanho foi o meu espanto porque há alguns dias atrás eu, professora com especialização em Educação de Surdos e Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e com mais de 3.000 horas de cursos na área de inclusão, havia decidido montar um portfólio de ‘Gêneros textuais’ e tinha explicado a diferença entre portadores de textos, gêneros e tipos textuais. No entanto, deixei o meu aluno especial fazendo uma atividade diversificada totalmente desconectada com o que eu estava tentando ensinar para a turma. E não fazia ideia de que alguém com tanto déficit de atenção pudesse estar atento às explicações. A minha intenção era deixá-lo excluído da confecção do portfólio. Como eu poderia criar um portfólio sobre gêneros textuais com um aluno que ainda não lia ou escrevia? Fiquei parada olhando para ele, queria responder, mas as palavras não obedeciam, até que uma aluna olhou para ele sorrindo e disse: ‘Caracas! Eu já tinha esquecido o nome! Puxa vida, H, como você é inteligente’ e deu um abraço nele. O jogo iniciou e foi um sucesso! H sorria e demonstrava muita alegria em ver que estava conseguindo interagir com todos. Quando ele errava, os alunos o corrigiam sem agressividade e brincaram bastante. A turminha toda que estava presente se divertiu a valer, e eu? Eu não parava de refletir sobre a minha prática, de repensar em como eu havia sido cruel, em como ainda está arraigada em mim, a segregação e as atitudes preconceituosas e em como ainda preciso evoluir para garantir, efetivamente, os direitos de aprendizagens aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Seus perfis são distintos, exceto pelo tempo de magistério. A primeira professora trabalha com estudantes do ensino médio, que estão finalizando sua caminhada na educação básica. Segundo relatos anteriores, não tinha “experiência ou formação” (suas palavras) para o trabalho com o estudante com deficiência. Já a segunda professora atua com estudantes dos anos iniciais e tem vasta formação na área de educação especial inclusiva. Entretanto, ambas evidenciaram que suas práticas pedagógicas e sociais estavam permeadas por ideais equivocados e preconceituosos.

Nos dois excertos selecionados pôde-se perceber que a prática pedagógica das professoras cursistas foi ressignificada. Seus olhares para a aprendizagem e as possibilidades dos estudantes com deficiência são outros, assim como suas práticas pedagógicas. O curso promoveu discussões, além de variados materiais para leitura, sensibilizando-as, não apenas para as especificidades de seus estudantes, mas principalmente, para suas potencialidades.

No primeiro relato pôde-se perceber uma mudança na postura da professora em relação à sua aluna com deficiência intelectual, que evoluiu, principalmente em razão do novo olhar da própria para o processo de aprendizagem e desenvolvimento

da estudante e da organização de seu trabalho pedagógico, que passou a tê-la como foco. Em outros momentos, a professora relata que a mudança teve impacto também no processo de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento típico, que se interessaram mais pelo conteúdo e tiveram melhor desempenho em atividades avaliativas.

No segundo relato a professora indica que, apesar de sua formação e da organização de seu trabalho pedagógico inclusivo, a mesma não percebeu que, apesar das especificidades do aluno, ele poderia, por caminhos isotrópicos (VIGOTSKI, 1995) se apropriar dos conteúdos mais complexos que estavam sendo discutidos. Os caminhos isotrópicos são derivados do processo compensatório, já mencionado, onde o sujeito desenvolve rotas alternativas para seu desenvolvimento, contornando os possíveis impedimentos gerados por suas deficiências, atingindo o objetivo da aprendizagem.

Os relatos, apesar de sua brevidade, demonstram sutis mudanças no olhar do professor que provocam profundas ressignificações em sua prática pedagógica, na organização de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na inclusão do estudante deficiente. Tais mudanças se devem principalmente ao contexto dialógico construído no curso, onde a diversidade de formação, de atuação e de experiências promove e provoca. É por intermédio do outro que o “eu” se reconhece, se

apresenta, se identifica e se modifica. “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003).

Considerações Finais

São inúmeros os desafios enfrentados pelos professores diariamente. Dentre eles, talvez o mais impactante seja o processo inclusivo, não apenas por sua implicação social e humana, mas por sua infinita gama de possibilidades. Nesse panorama, a formação continuada se configura como uma ferramenta *sine qua non* para garantir o processo dialógico de construção do conhecimento, fator preponderante para provocar as mudanças necessárias para garantir efetiva inclusão.

Mantoan (2004) conclui que

(...) temos de ter sempre presente que o nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não alcançaremos o nível de qualidade de ensino escolar, exigido para se ter uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. ■

Nota

¹ Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Referências bibliográficas

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Annais III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso**. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/maria_teresa_egler_mantoan.pdf>, acesso em: fev. 18, 2004.
- SALOMÃO, Bianca. **Salas de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a utilização de recursos tecnológicos no atendimento educacional especializado em escolas de Brasília. Dissertação de mestrado, UnB, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas, v.5. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- WENGZYNSKI, Daniele Cristiane e TOZETTO, Suzana Soares. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>, acesso em: fev.18, 1999.

Bibliografia de apoio

- BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu e OLIVEIRA Maria Cláudia Santos Lopes (orgs.). **Diversidade e Cultura da Paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, 9ª ed. São Paulo. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2001.
- VILLAS BOAS. B. M. DE F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.
- _____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Dançar na escola: uma experiência artística na Educação Especial

 Belister Rocha Paulino*

Resumo: Este relato de experiência analisa a dança no contexto da educação especial, partindo da vivência do Atendimento Interdisciplinar de Dança realizado em um Centro de Ensino Especial da rede pública de ensino do Distrito Federal e do meu percurso formativo na educação. Analisando que a dança no contexto escolar ainda está se desenvolvendo para mediação da aprendizagem, socialização, autonomia, percepção e expressividade artística, esse relato propõe uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas no atendimento de dança, ressaltando aspectos da abordagem triangular para o ensino de Artes expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, das proposições do Plano Distrital de Educação e do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal sobre a Educação Especial - além de se basear em pesquisas pioneiras no cenário nacional que relacionam dança e educação numa perspectiva contextualizada. Há o questionamento de como o trabalho com a dança pode ser desenvolvido na escola para a promover a criatividade e a percepção dos alunos com deficiência em suas possibilidades de movimento.

Palavras-chave: Educação Especial. Dança e Educação. Arte.

* Belister Rocha Paulino é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (1995) e em Dança pelo Instituto Federal de Brasília - IFB (2015), especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Selvíria, Gama - DF e em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Artes - Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes (2016/2017), pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: -.

Partindo do meu lugar - percursos formativos no caminho da pesquisa

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca,
ou que nos acontece e ao nos passar nos forma e nos transforma.
Somente o sujeito da experiência está,
portanto, aberto à sua própria transformação.
Jorge Larrosa

Logo após concluir o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), iniciei, ainda nos anos 90, minha trajetória docente numa escola de Valparaíso de Goiás, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dois anos depois, já na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), a falta de experiência foi dando lugar, pouco a pouco, a uma incessante busca por uma prática pedagógica que fugisse de problemas tão comuns para quem faz a opção pela docência - como a falta de motivação e uma rotina repetitiva.

Ao longo desse processo, pude intensificar os questionamentos que iam surgindo com a prática da sala de aula, com os cursos de formação oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) e também com a formação continuada nas pós-graduações em Psicopedagogia (Faculdade de Selvíria, Gama - DF) e em Gestão Escolar (Universidade de Brasília).

Em pouco mais de vinte anos de experiência e atuação pedagógica em escolas públicas, a formação continuada ainda é uma preocupação necessária para uma atualização condizente com a realidade educacional de cada ano letivo. Essa busca materializa a “fome” por novas experiências e novos olhares voltados para o dia a dia na escola. A reflexão sobre os rumos e percursos formativos escolhidos se aproxima das palavras de Rubem Alves no seu instigante artigo “A Arte de Produzir Fome”¹, no qual o autor relaciona os segredos da arte culinária com a experiência de aprendizagem e sugere que a fome é a grande responsável pela busca do alimento, como também pela busca do conhecimento.

Impulsionada por essa fome de experiências, em 2015 concluí outra licenciatura, desta vez em Dança (Instituto Federal de Brasília - IFB) e vi, a partir desse movimento, o caminho de professora/pesquisadora ganhar novos contornos. O ingresso no Mestrado Profissional em Artes (UnB - 2016), permitiu a continuidade da investigação sobre a dança no contexto escolar como uma prática artística para a expressividade, ampliada também ao contexto da educação especial.

Educação Especial: nova perspectiva de atuação pedagógica

Ao ingressar na Educação Especial em 2004, novos caminhos foram se configurando e minha prática foi transformada com os desafios de uma realidade até então desconhecida, mas que influenciou significativamente meu pensar e fazer na educação.

No começo dos anos 2000, foi inaugurado o Centro de Educação Especial na comunidade em que foi realizada essa pesquisa; iniciou-se, a partir desse momento, o atendimento para alunos com Deficiências Múltiplas (DMu), com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Educação Precoce, para alunos de 0 a 3 anos com síndromes ou parto prematuro e Oficinas Pedagógicas para Deficientes Intelectuais (DI).

Essa oferta está de acordo com o Plano Distrital da Educação (PDE), que em sua meta 4 determina:

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário nas unidades de ensino especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Num diagnóstico atualizado, o PDE afirma que ao menos 13% da população do DF possui alguma deficiência, sendo necessário a garantia da matrícula a esse percentual, preferencialmente, em escolas da rede pública de ensino.

Para que essa meta seja atingida, foram traçadas estratégias como a de obter informações detalhadas a respeito das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Um dos objetivos desse levantamento era analisar a demanda de matrículas na Educação Especial desde a infância e assegurar o acesso nas escolas regulares especializadas - inclusive com transporte escolar acessível, se for o caso. Além do acesso, está previsto ainda, acompanhamento e monitoramento da permanência e desenvolvimento dos alunos especiais da rede.

Meu contato com a Educação Especial tem pouco mais de uma década. As ações para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais foram definidas no DF desde a década de 1970. Nessa época, escolas denominadas Centros de Ensino Especial ficaram responsáveis pelo início da escolarização de estudantes com deficiência. No histórico das políticas públicas educacionais, a Constituição Federal de 1988 legitimou a oferta de atendimento educacional especializado, indicando que os alunos com deficiência seriam atendidos preferencialmente na educação pública (DISTRITO FEDERAL, 2013).

As estratégias do PDE para a educação especial, além de fomentar políticas de promoção cultural e de direitos humanos pretendem:

Garantir que os Centros de Ensino Especial, no exercício de suas atribuições no âmbito da rede de proteção social, desenvolvam ações com foco na prevenção e reparação às violações de direitos das crianças e adolescentes (violências psicológicas, física e ou sexual, negligência, constrangimento, exploração do trabalho infanto-juvenil, uso indevido de drogas, entre outras), por meio da inserção dessas temáticas no projeto político pedagógico e no cotidiano escolar, identificando e notificando os casos aos órgãos competentes (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 64).

A qualidade da educação expressa no marco legal do PDE se apresenta como um conceito voltado à formação integral, desenvolvimento e inclusão social, cujas políticas públicas precisam ser estruturadas para a inovação de concepções pedagógicas que priorizem os fatores sociais da essência humana - e não os modelos que condicionam a educação a aspectos econômicos e voltados ao mercado (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Como instituição e para que o conceito de qualidade educacional seja percebido no seu cotidiano, o CEE em que foi realizado o presente estudo destaca, no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivos como o de desenvolver condições adequadas para que os alunos com necessidades educativas especiais minimizem suas limitações, proporcionar condições de

independência diante das necessidades de cada aluno e promover a sua autoestima por meio de atividades de socialização no ambiente escolar.

Nesse contexto e para diversificar o trabalho pedagógico, esse CEE articulou, entre outras práticas, a criação de atendimentos interdisciplinares, como o do Meio Ambiente, Informática, Música, Ludoteca e mais recentemente, o atendimento de Dança.

Desde que os atendimentos interdisciplinares iniciaram, participei ativamente de pelo menos três. Esse fato garantiu outro momento de mudança na minha postura e atuação pedagógica. Comecei contando histórias na Ludoteca em 2011. Nesse espaço da biblioteca, diferentes personagens instigavam a participação criativa dos alunos na encenação das histórias e roteiros que eram adaptados a cada semana. Essa experiência me permitiu ir além do que tinha vivenciado em anos de sala de aula, tanto no ensino regular, como na própria educação especial.

Em 2013, no atendimento de música, a experiência artística com a sonoridade, a musicalização e o universo das cantigas, antecederam a participação no projeto de dança na escola, que aconteceu no ano seguinte. Essas experiências e o encontro com a arte na escola proporcionaram um olhar diferenciado do cotidiano pedagógico, repercutindo significativamente nas minhas expectativas, nos meus sentimentos e nas ações compartilhadas com os alunos e com a comunidade escolar. Isso aconteceu progressivamente, à medida que eram definidas, na prática, as bases para os atendimentos interdisciplinares.

Ensaçando a dança da escola: especificidades do atendimento interdisciplinar de dança

A experiência com a dança analisada nesse relato, iniciou-se a partir da criação do Atendimento Interdisciplinar de Dança, implantado pela equipe gestora da escola, no ano de 2014. Participei diretamente desse atendimento, do início até 2017. Antes dele, a dança na escola era uma prática realizada com foco principalmente nos eventos festivos e datas comemorativas do calendário letivo.

Como iniciei a Licenciatura em Dança quase ao mesmo tempo em que assumi a turma, a preocupação com os conteúdos que poderiam ser trabalhados passou a ser constante. Sem os estudos realizados na área de dança, talvez essa preocupação fosse substituída por um senso comum que foca a dança a partir da cópia e repetição de passos prontos, ao invés de analisá-la enquanto área de conhecimento e forma de linguagem que possibilite a percepção e a criação expressiva dos alunos.

A partir de um enfoque crítico, passei a questionar sobre o diferencial de ter a dança na escola: O que poderia ser desenvolvido com os alunos a partir do momento em que a dança se tornava uma atividade pedagógica que abarca o movimento e a expressão artística?

Na construção de práticas a serem desenvolvidas no espaço do atendimento de dança incentivou-se, portanto, a realização de movimentos focados no corpo, no relacionamento com o outro e nas ações corporais resultantes dos jogos e atividades propostas. Não existia o jeito certo ou o errado de dançar, cada aluno descobria formas e possibilidades de se expressar através do movimento individual e nas experimentações em grupo.

Nesse processo, existia a preocupação de que os alunos percebessem a dança no cotidiano da escola, na comunidade e no mundo através da observação de fotos, vídeos e gravuras e principalmente, através de vivências e práticas corporais. Nessas experimentações, a percepção corporal era favorecida em movimentos do dia a dia do aluno como andar, pular, saltar, girar, rolar, dentre outros e tudo era transformado em dança.

Inserir a dança na escola e tentar estabelecer bases para esse fazer pedagógico na educação especial, pode relacionar-se às questões abordadas por Strazzacappa (2003) sobre a prática de dança na escola, nas quais é preciso que se especifique o que é exclusivo do ensino da dança enquanto linguagem artística.

O tratamento que o atendimento de dança teve desde o início na escola foi, em grande parte, positivo. Muitas pessoas tinham sugestões, queriam cooperar ou até participar diretamente do desenvolvimento das atividades relacionadas à dança, mesmo que as sugestões estivessem baseadas nos ritmos da moda destacados na mídia. Sem romper com as referências que os alunos tinham, a interação com a comunidade escolar expressou o ideal sugerido por Strazzacappa (2003), que é apresentar o projeto de dança à comunidade escolar de forma clara, com objetivos definidos e organização didática consistente. Assim, foi possível destacar uma dança que fugia dos padrões conhecidos e que, à primeira vista, apresentava-se como algo estranho, mas logo foi sendo assimilada e percebida nas aulas e nas apresentações artísticas realizadas.

Dança e educação: referências para uma compreensão inicial

A dança é uma prática que faz parte da cultura brasileira e da humanidade desde os seus primórdios e atualmente está presente em muitas instituições e organizações sociais. Na escola, a dança permeia as atividades pedagógicas há algum tempo e desenvolve-se como área de conhecimento, mas ainda necessita de referências que possam defini-la como componente curricular.

Um dos marcos para inserção da dança como linguagem artística no contexto educacional está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997. Esse documento destaca que:

(...) a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. (BRASIL, 1997, p. 49).

Mesmo fazendo parte das orientações dos PCN's e repercutindo significativamente na corporeidade do aluno, a dança na escola não é um assunto tão discutido enquanto atividade a ser trabalhada nesse contexto. Além das orientações sobre a dança nos PCN's, tem-se uma legislação do ensino sobre a obrigatoriedade das atividades artísticas na educação como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está sendo construída e discutida no cenário das políticas públicas e o Currículo em Movimento das escolas do DF. Toda essa legislação coloca a Dança no quadro das linguagens artísticas a serem desenvolvidas nas escolas junto com a Música, Artes Visuais e Cênicas.

As ações presentes em documentos oficiais como os destacados aqui, refletem políticas educacionais que influenciam modelos e experiências culturais artísticas que, de acordo com Ribeiro (2011), precisam ampliar a leitura do mundo contemporâneo através de novos procedimentos pedagógicos que tenham foco na formação do sujeito enquanto protagonista no processo educativo. Essas ações são importantes, portanto, quando orientam uma produção contextualizada de conhecimento e aprendizado artístico a partir da experiência e valores dos alunos envolvidos.

A escola precisa perceber as implicações dessas ações e se articular para pensar a arte/dança de forma mais ampla, num cenário em que todas as fases e modalidades educacionais sejam contempladas, como é o caso da educação especial apresentado nesse relato.

Dança: Arte e Criatividade na Escola

Enquanto arte vivenciada na escola, a dança pode ser analisada na perspectiva defendida por Ana Mae Barbosa, que marcou o ensino de artes no Brasil de forma decisiva com sua abordagem triangular no final da década de 1980.

Essa abordagem está apoiada na contextualização histórica, na apreciação e no fazer artístico e delinea uma prática ainda hoje importante, porque propõe que se contextualize uma obra no tempo e no espaço da aprendizagem. Isso vai permitir que o aluno entenda a arte, seja influenciado por ela, possa apreciá-la como forma de expressar o mundo e ainda se distancie de um fazer artístico baseado na cópia. O ensino de artes (que inclui também a dança), com o auxílio dos professores, vai interferir a favor do aluno como prática de estímulo à criatividade².

Ao trabalhar a arte como expressão sob a qual os alunos podem produzir de acordo com suas próprias vivências, a escola pode proporcionar uma experiência artística que desenvolva e possibilite habilidades potenciais para a criação.

Nos PCN's, vemos que o conhecimento de arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento e ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Esse documento destaca aspectos básicos para o ensino de artes no Brasil com ênfase no fazer, contextualizar e apreciar, já mencionados na análise da abordagem triangular. Atualmente, a BNCC ampliou essa abordagem com a articulação de seis dimensões de conhecimento que podem se apresentar de forma simultânea e flexível no ensino de artes, a saber: *criação*, relacionada com o fazer; *crítica*, que vai refletir as impressões e relações; *estesia*, que se apoia na experiência sensível e na percepção; *expressão*, daquilo que vai ser exteriorizado subjetivamente pelo aluno; *fruição*, para o favorecimento do estranhamento e abertura ao novo e a *reflexão*, que se concretiza na construção de argumentos sobre a fruição e a criação. A BNCC destaca a importância da dança enquanto arte que implica na problematização e construção do saber que precisa ser fruto de uma multiplicidade de contextos e diversidade de conhecimentos. (BRASIL, 2016)

Pensar em dança como arte entrelaçada com essas dimensões,

vai exigir uma escola voltada para a criatividade do aluno. Nachmanovitch (1993) ressalta que a escola é o local onde a criatividade pode ser alimentada e que nesse mesmo espaço, existe também a possibilidade que ela seja destruída, quando não se permite que o aprendizado seja recriado com a participação e envolvimento do aluno no processo.

Ensinar dança ou a dançar? Contextualizando repertórios para desenvolvimento da linguagem

A dança na escola requer uma base teórica para tratar o tema, uma vez que a dança, muitas vezes é considerada como arte abaixo das demais expressões artísticas e facilmente é vista como complemento de música, como conteúdo de educação física, atividade complementar ou extracurricular. Questionar o lugar da dança na escola com suas especificidades e definições vai orientar o que deve ser próprio do ensino de dança e diferenciá-la das outras expressões artísticas. (STRAZZACAPPA, 2003).

Dentro das possibilidades e especificidades do ensino de dança, repertórios populares podem fazer parte das atividades a serem desenvolvidas na escola. Ao realizar experiências com a dança, o CEE promoveu e promove vivências de repertórios das manifestações culturais. Essas danças fazem parte da realidade da escola e refletem as referências estabelecidas na comunidade e no diálogo com as diferentes culturas. Como desenvolver a expressividade criativa a partir dessa realidade?

Partindo da concepção de que na escola precisa se ensinar dança e não a dançar, destaca-se a necessidade apontada por Marques (2010) de se deixar a postura ingênua com relação à dança na qual apenas se copia o que se vê, reproduzindo repertórios prontos e passar para uma postura crítica, onde a dança é compreendida como linguagem que possibilita o conhecimento. Assim, a dança envolve aspectos críticos para além do aprender repertórios e se efetiva no espaço escolar na contextualização do fazer pedagógico em artes.

Nessa perspectiva, Miller (2012) afirma que o trabalho com a dança pode ser apresentado como um processo de investigação a ser construído e não como aquisição de habilidades cumulativas que possuem uma forma pronta. Reforça o que já foi aqui apresentado, que não existe o certo ou errado, nem o melhor ou pior em dança, mas a construção consciente de um corpo cênico com diferentes possibilidades que vão direcionar o trabalho corporal.

Ao incorporar elementos dos gestos vistos em repertórios das mais variadas danças e ao traduzi-los para sua realidade, o aluno não vai estar apenas aprendendo a dançar, mas vai perceber e valorizar as suas potencialidades³.

No atendimento interdisciplinar de dança realizado, houve a preocupação de como o aluno da educação especial iria vivenciar a dança nessa perspectiva. Assim, questionava-se sobre a forma e a condução do trabalho com a dança, sobre as atividades corporais que mais se adequavam à realidade dos alunos e sobre como destacar o movimento próprio do aluno com deficiência. Todas as questões norteadoras sobre dança e educação estavam voltadas para descobrir maneiras efetivas para o desenvolvimento da expressividade do aluno.

Autonomia no Ensino Especial

As indagações que problematizam esse relato sobre a dança relacionam-se com a busca da autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao participar das atividades propostas no atendimento de dança os alunos podem desenvolver também a autonomia necessária ao desenvolvimento da socialização e da aprendizagem e sentir que são protagonistas desse movimento.

A aprendizagem no ensino especial se baseia no Currículo Funcional Natural, no qual, de acordo com Suplino (2005), as habilidades ensinadas precisam ter uma funcionalidade para a vida do aluno para que ele possa contribuir com a família ou comunidade num futuro próximo. Ou seja,

A palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhante possível aos que encontramos no mundo real (SUPLINO, 2005. p. 33).

O Currículo em Movimento da Educação Especial dispõe que:

O Currículo Funcional foi criado na Universidade de Kansas-USA, na década de 1970 para trabalhar com crianças sem deficiência, com vistas a aumentar respostas adaptativas e diminuir comportamentos que dificultassem o processo de integração delas ao meio. Objetivava o aprendizado de habilidades que promovessem sua adaptação ao ambiente que frequentavam, tornando-as mais independentes e criativas (DISTRITO FEDERAL, 2013. p. 37)

No entanto, existem exceções: na década de 1980, esse currículo foi aplicado no Peru em pessoas com deficiência e transtorno global de desenvolvimento para que desenvolvessem habilidades funcionais que fossem úteis e preparassem os alunos para a vida.

As Diretrizes Curriculares do DF de 2008 estabelecem que a elaboração do Currículo Funcional observe, dentre outros aspectos, a programação individual, o desenvolvimento de habilidades para a qualidade de vida, a prioridade do ambiente natural do aluno no desenvolvimento das atividades, a participação da família e a integração com alunos sem deficiência (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A proposta do Currículo Funcional Natural é ampla, pois trata de toda habilidade que uma pessoa precisa para estar melhor

adaptada ao seu meio. O que se pretende trabalhar e como atingir os objetivos deste currículo precisa estar constantemente nas discussões pedagógicas realizadas na escola.

O que fica...

A partir de um enfoque interdisciplinar e crítico da prática de dança no contexto da escola, pode-se perceber a expressão artística imbricada no processo de ensinar e de aprender. Nesse caminho e na interação com o outro através do movimento, destacam-se trajetórias significativas construídas dentro do espaço escolar.

No atendimento interdisciplinar foram observados resultados que mostram a dança como uma atividade pedagógica relevante dentro da escola na qual o aluno pode desenvolver-se e expressar-se através da experiência com o movimento e com as práticas corporais que jogos lúdicos possibilitam. As atividades de dança, por sua vez, precisam considerar a subjetividade de cada gesto manifestado pelos alunos, destacar a convivência em grupo e transformar os espaços da escola em ambientes significativos e propícios ao encontro e à aprendizagem.

A preocupação com o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas que possibilitem um trabalho efetivo na aprendizagem e socialização dos alunos com deficiência ou não pode evitar o comodismo e de um trabalho que não se renova. Dessa forma, a reflexão sobre o desenho contemporâneo educacional poderá apontar estratégias para a transformação da dinâmica escolar. Nesse quadro, os documentos oficiais poderão embasar as práticas, se construídos a partir das discussões e das necessidades da comunidade escolar.

A dança necessita de bases sólidas e referenciais que possam transformá-la em uma atividade presente no projeto pedagógico da escola para que seja identificada como algo que pertence a esse espaço. Que a dança realizada na escola possa caracterizar-se como a dança da escola, com uma proposta educativa definida em experimentações lúdicas que integrem corpo e mente na sua concepção e na sua realização cotidiana.

Nessa experiência, foi possível ampliar a compreensão da relação entre dança e educação e perceber as implicações no desenvolvimento de uma dança acessível e inclusiva que procurou valorizar a presença expressiva e os movimentos de cada aluno, em sua maneira de ser e relacionar-se com o outro.

Nota

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>

² Baseado na entrevista de Ana Mae Barbosa ao G1 pelos 25 anos da criação da proposta triangular no ensino das artes no Brasil. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/06/abordagem-triangular-25-anos-de-contribuicao-para-o-ensino-da-arte.html>

³ vescola.mec.gov/saltoparaofuturo/entrevistasabelmarques.

Referências bibliográficas

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). **Artes**. Dança. Ensino Fundamental. Séries Iniciais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Especial. Brasília, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital de Educação 2015/2024**. Brasília, 2015.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 5ª ed. 2010.

MILLER, Jussara. **Qual é o Corpo que Dança?** Dança e Educação Somática para Adultos e Crianças. São Paulo: Summus, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino especial 01 de Santa Maria: DF, 2013. Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/>.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no Teatro como na Vida**: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã. Salvador, BA. 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: **Revista Pensar a Prática**. Vol. 6, jun./jul. 2003. P. 73 - 85.

SUPLINO, M. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.



Secretaria de
Educação



GOVERNO DE
BRASÍLIA