

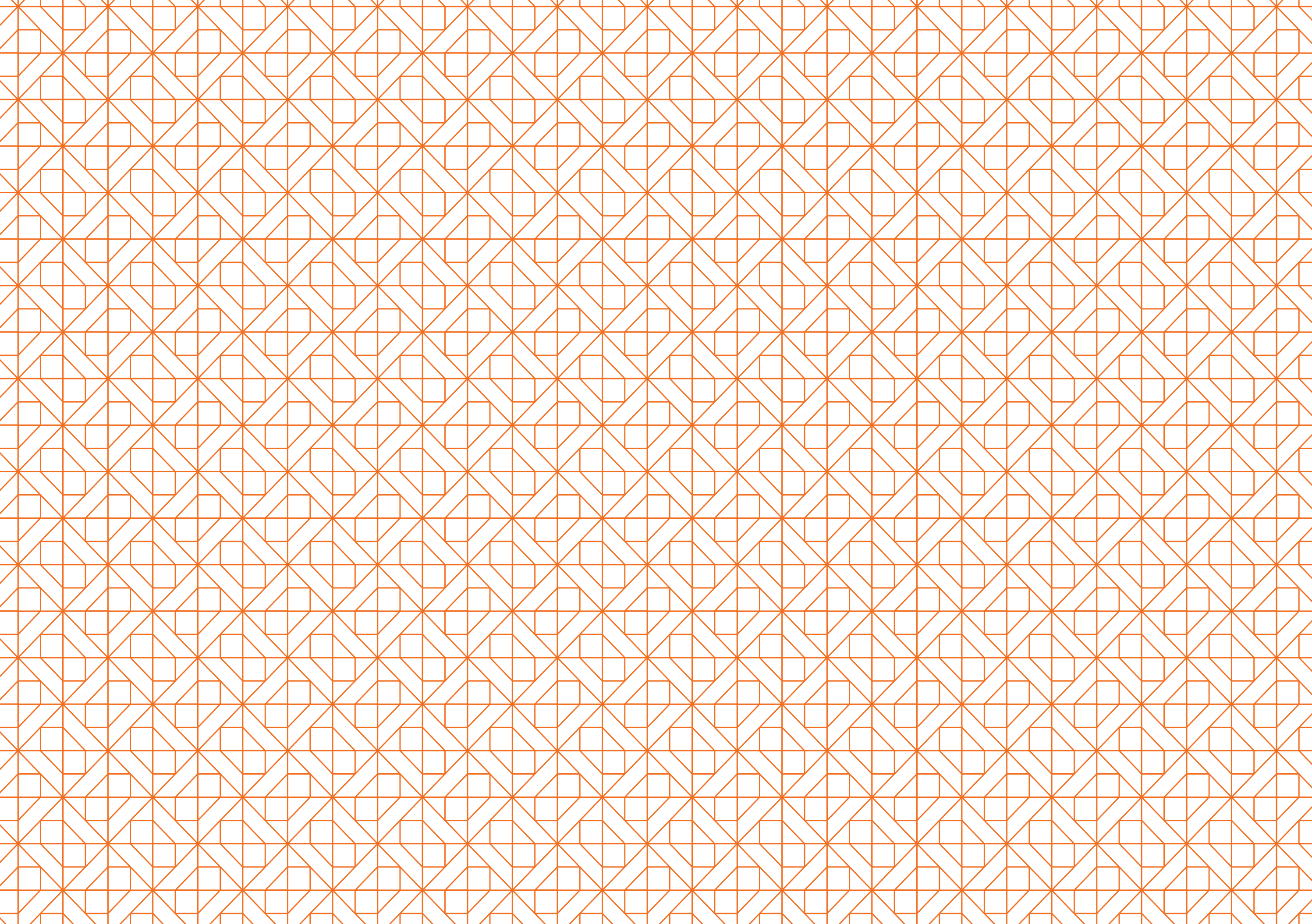
O ensino sob um olhar diferente

**Conquistas
e desafios na
educação para
pessoas com
deficiência visual**

**A nova Sala dos
Professores do PAS**

**Análise de
desempenho:
artes visuais, artes
cênicas e música**





Conselho de Administração do Cebraspe

ÓRGÃO/ENTIDADE	CONSELHEIRO(A)	
Ministério da Educação	Vicente de Paula Almeida Júnior Weber Gomes de Sousa	Titular Suplente
Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações	Luiz Fernando Fauth Caroline Menicucci Salgado	Titular Suplente
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)	- Célia Cristina de Souza Gedeon Araújo	Titular Suplente
Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)	Nelson Simões da Silva Wilson Biancardi Coury	Titular Suplente
Associação Brasileira de Estatística	Antonio Eduardo Gomes Hélio dos Santos Migon	Titular Suplente
Universidade de Brasília (UnB)	- Leonardo Rodrigues Araújo Xavier de Menezes	Titular Suplente
Associação dos Aposentados da FUB	Hildebrando de Miranda Flor Luiz Hernan Rodrigues Castro	Titular Suplente
Universidade de Brasília - Conselho Universitário	Alessandro Borges de Sousa Oliveira Marilde Loiola de Menezes	Titular Suplente
Universidade de Brasília - Conselho de Administração	Rodrigo Rosal Cavalcanti Santos Francisco de Assis Rocha Neves	Titular Suplente
Universidade de Brasília - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	Jurandir Rodrigues de Souza Alexandre Ricardo Soares Romariz	Titular Suplente
Representante dos Associados Fundadores	Norai Romeu Rocco Marcelo Ladeira	Titular Suplente



Diretor-Geral
Paulo Henrique Portela de Carvalho

Diretora Executiva
Maria Osmarina do Espírito Santo Oliveira

Diretor de Contratação e Gestão de Eventos
Ricardo Bastos Cunha

Diretor de Instrumentos de Avaliação, Seleção e Certificação
Marcus Vinicius Araújo Soares

Diretor de Operações em Eventos
Jorge Amorim Vaz

Conselho Editorial do Cebraspe
José Otávio Nogueira Guimarães
Rogério Basali
Denise Aragão
Lucília Garcez
Mauro Luiz Rabelo

Revista Passei N. 6

Coordenação Geral
Haydeé Werneck Poubel
Valney Carlos de Oliveira

Produzido por Supervisão Editorial

Mariana Carvalho
Supervisora Editorial
Samara Oliveira
Assistente
Luísa Bourjaile
Valesca Scarlet Fonseca
Preparação de originais e revisão

Bruno Paiva
Joheser Pereira
Capa e diagramação

Ana Carolina Vicentin
Entrevista

boibumbadesign.com.br
Projeto Gráfico

Natália Valarini
Beto Monteiro
Fotografia

© Cebraspe, dez. 2017

Qualquer parte desta publicação poderá ser utilizada ou transmitida de qualquer modo ou qualquer meio, desde que citada a fonte.

As opiniões expressas nos textos publicados nesta revista não refletem o ponto de vista do Cebraspe ou da Universidade de Brasília.

ISSN 2447-4908

revistapassei@cebraspe.org.br

Prezado(a) leitor(a),

É com grande satisfação que escrevo este editorial para a sexta edição da revista **PASSEI**, que coloca em destaque o atendimento especial nas escolas e nas avaliações e aborda outros temas importantes para a educação.

Esta edição possui um *layout* mais moderno e utiliza novas ferramentas de interação com o leitor. Na versão impressa, os códigos QR permitem acesso direto a todas as edições da revista.

Para iniciar a edição, o professor Rogério Basali apresenta as mudanças realizadas na Sala dos Professores do PAS, com o objetivo de aperfeiçoá-la e de trazer cada vez mais segurança ao evento.

Em seguida, é exibida uma entrevista com a reitora da UnB, professora Márcia Abrahão, que foi decana de graduação quando o professor José Geraldo era reitor da universidade, momento em que várias tentativas de regularização das atividades do Cespe foram concebidas e desenvolvidas. Ela, portanto, acompanhou de perto boa parte desse trabalho, e agora, como reitora, será fundamental nas etapas finais da transição de Cespe para Cebraspe.

Após a entrevista, são apresentados dois artigos sobre um tema de grande importância e que me é muito caro, pois, quando do meu ingresso no Cespe, em janeiro de 2000, ele foi a mim confiado: o atendimento especial. Muita coisa mudou desde então, mas, entre os aspectos que foram preservados, encontra-se um princípio que norteou e norteia o trabalho desenvolvido pelo centro: o atendimento especial não busca conceder privilégios, e sim minimizar - se possível, eliminar - as desvantagens que atingem pessoas com deficiência e

[Clique aqui e acesse todas as edições da revista Passei](#)

peças com necessidades especiais. Há, desde algum tempo, um grande esforço da sociedade com a finalidade de minimizar essas desvantagens, para que pessoas com deficiência e pessoas com necessidades especiais possam ter uma vida plena e independente, e o Cebraspe se orgulha de poder colaborar na construção de algumas das metodologias de inclusão hoje consolidadas. É também importante salientar que os atendimentos especiais relatados nos artigos foram realizados pela comunidade escolar do DF e de seu entorno, o que premia uma das diretrizes fundamentais do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB, a qual estipula que o programa resulte de construção coletiva entre universidade e comunidade escolar.

Seguindo a mesma temática, o próximo artigo da revista aborda o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), programa pioneiro da UnB que trata do acolhimento e do acompanhamento de pessoas com deficiência que ingressam nesta universidade. O esforço já antigo da instituição, aliado a políticas de inclusão, como as recém-criadas cotas para deficientes, tem garantido o sucesso dos nossos alunos com deficiência e a permanência deles na instituição.

Na próxima seção da **PASSEI**, é desenvolvida uma temática pedagógica: a análise de desempenho, nas questões de artes visuais, artes cênicas e música, de estudantes que participaram das provas do PAS de 2016. No próximo artigo, é feita uma análise dos possíveis impactos da nova reforma do ensino médio no PAS. É curioso perceber que as duas análises se relacionam e aparecem em um momento muito oportuno, no qual se discute sobre os objetos de avaliação do PAS, inclusive sobre a adoção de nova matriz de avaliação. Esse debate deverá, rapidamente, ser aprofundado, para que a UnB assumira a posição de protagonista que revelou ser em tantas outras situações.

Para concluir as duas análises, é apresentada a seção de opiniões e relatos, em que alunos e ex-alunos que ingressaram na UnB pelo PAS fazem um resgate histórico de suas trajetórias acadêmica e profissional.

Esta edição da **PASSEI** traz, como de costume, temas de grande relevância para a universidade e para a comunidade escolar do DF e de seu entorno. Esperamos que você aprecie a leitura da revista e, principalmente, que ela possa cumprir o seu papel: de fortalecer a interação entre a universidade e o ensino médio.



Marcus Vinícius Araújo Soares

Diretor de Instrumentos de Avaliação e Seleção do Cebraspe, professor da Universidade de Brasília, doutor em Matemática pela University of California System.

Cebraspe

Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, qualificado por meio do Decreto nº 8.078/2013 como Organização Social (OS), supervisionado pelo Ministério da Educação (MEC), mediante contrato de gestão, com a interveniência da Fundação Universidade de Brasília (FUB) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tendo como finalidade precípua fomentar e promover o ensino, a pesquisa científica, o desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento institucional e a difusão de informações, experiências e projetos de interesse social e utilidade pública nas áreas de avaliação, certificação e seleção.

Sumário

A nova Sala dos Professores do PAS	4
Entrevista	6
Experiências Pedagógicas	10
Inclusão no CEM Setor Leste	10
Inclusão no CED O3	18
Educação especial na UnB	24
Análise de Desempenho	30
Artes Visuais	32
Artes Cênicas	39
Música	46
O ensino médio vai mudar	52
Relatos	60

A nova Sala dos Professores do PAS

A Sala dos Professores é um evento realizado com o objetivo de avaliar as provas aplicadas no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e no Vestibular da Universidade de Brasília (UnB).

Ao longo dos 22 anos de realização do PAS, surgiram algumas proposições. Agora, com o propósito de transformá-lo, são apresentadas novidades que visam seu aperfeiçoamento a fim de atender exigências relativas à segurança do processo, aos objetivos do evento e às demandas dos participantes solicitadas em edições anteriores.

Desse modo, a Sala dos Professores traz significativas inovações, como o fato de ter sido transformada em atividade de formação continuada para os participantes. Além disso, a nova sala foi elaborada para verificar, por meio da colaboração dos professores, a conformidade da avaliação à Matriz de Referência e a qualidade dos itens e das provas. Os participantes irão receber certificado de qualificação profissional como forma de reconhecimento e valorização pela participação no evento e pelo cumprimento das etapas estabelecidas em regulamento próprio, criado especialmente para normatizar as inovações e todo o funcionamento do evento.



Rogério Basali

Supervisor de Interação com o Ensino Médio do Cebraspe, professor de Filosofia na Universidade de Brasília, doutor em Ética e Filosofia Política pela Universidade Estadual de Campinas.

O regulamento da Sala dos Professores estabelece novos horários para o ingresso no local do evento, que não será autorizado aos participantes em situação de impedimento – ou seja, com parentes de até segundo grau inscritos no PAS – e que não realizaram os exercícios propostos no curso *on-line*.

Assim, o evento atende a protocolos de segurança exigidos em situações de acesso a provas aplicadas em tempo real, como é o caso da Sala dos Professores. Essa segurança é fundamental para o evento e também para os professores participantes.

Em relação à atividade de formação continuada, os participantes têm, por meio do curso *on-line*, acesso às orientações fundamentais do PAS, relativas às características da Matriz de Referência e aos tipos de itens

aplicados nas provas. Podem, assim, exercitar a análise daqueles relativos a sua área.

Desenvolveram-se também novos formulários para avaliar a qualidade dos itens e das provas. Esse material foi apresentado e testado no curso de capacitação. No dia da aplicação das provas, os participantes da Sala dos Professores devem obrigatoriamente preenchê-los, a fim de cumprir as exigências do regulamento e garantir o direito ao certificado de qualificação profissional.

Com essas inovações, espera-se otimizar a experiência adquirida ao longo de duas décadas de realização da Sala dos Professores, com o objetivo de garantir o aperfeiçoamento contínuo do PAS e de suas provas e manter a interação com os professores do ensino médio, estratégia fundamental para o sucesso desse programa e de suas atualizações.

Módulo 1



Tela inicial do curso de capacitação para a Sala de Professores do PAS 2017.

Entrevista

Márcia Abrahão

À frente da Universidade de Brasília (UnB) há um ano, Márcia Abrahão é a primeira mulher a ocupar o cargo de reitora da instituição. A professora, lotada no Instituto de Geociências (IG), fez a graduação, o mestrado e o doutorado na universidade, em que também ocupou cargos administrativos.

Para a reitora, ser a primeira mulher a assumir o posto máximo da UnB lhe traz uma responsabilidade ainda maior. “Preciso deixar um legado no que diz respeito aos direitos humanos, em especial para as mulheres”, afirma.



Foto: Beto Monteiro.

Em entrevista à **PASSEI**, Márcia falou sobre a importância do diálogo e da interação constante entre a UnB e os alunos e professores do ensino médio. Ela também falou sobre os principais desafios da gestão e sobre o Programa de Avaliação Seriada (PAS), forma de ingresso que preenche metade das vagas anuais da UnB. Confira:

Fale um pouco sobre sua relação com a UnB.

A UnB é a minha casa. Sou professora do Instituto de Geociências (IG) desde 1995. Devo a minha sólida formação a muitos docentes e pesquisadores que vieram antes de mim. O IG é referência no Brasil na área de Geologia e tenho muito orgulho de ter a minha história construída no instituto. Foi lá também que adquiri experiência de administração acadêmica: fui coordenadora do curso de Geologia, coordenadora de extensão, vice-diretora e diretora do IG. Em abril de 2008, assumi o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), com a missão de implementar o Reuni, programa de reestruturação das universidades federais. O prazo era exíguo, mas deu certo, e a UnB praticamente dobrou de tamanho, chegou a Ceilândia e ao Gama e aumentou o número de vagas em Planaltina. Além de todo o aprendizado profissional, a UnB também me proporcionou o encontro com alguns dos meus melhores amigos, pessoas que fazem parte da minha vida até hoje. Então, sou muito grata à universidade.

O que levou a senhora a concorrer ao cargo máximo da administração da UnB?

Uma das principais razões foi a minha vivência dentro da universidade. Quando você está há muito tempo em uma instituição, consegue perceber a complexidade de todos os processos, conhece o andamento das coisas, as dificuldades burocráticas, os gargalos. Esse entendimento, aliado à rica experiência que tive à frente do DEG, quando conseguimos atingir muitos objetivos concretos, me motivou a tentar ser reitora. Tenho um carinho muito grande pela UnB e é meu desejo pessoal que a instituição avance, que se consolide como uma das principais universidades públicas da América Latina e que vença obstáculos históricos, que, por vezes, atrapalham o seu desempenho.

Quais os principais desafios da sua gestão?

A melhoria do desempenho da UnB nos *rankings* acadêmicos, nacionais e internacionais, é uma das nossas principais metas. Criamos, no Decanato de

Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), uma diretoria exclusiva para o levantamento e o acompanhamento dos dados que impactam os *rankings*. Também estamos trabalhando para simplificar os processos administrativos, a fim de fazer com que a universidade execute com mais facilidade suas atividades-fim: o ensino, a pesquisa e a extensão. Também preciso deixar um legado no que diz respeito aos direitos humanos, em especial para as mulheres.

Falando um pouco sobre o ensino médio, o governo atual implementou mudanças nessa etapa da educação, a chamada reforma do ensino médio. Isso já terá impacto nos processos seletivos da UnB?

A missão da universidade é, justamente, garantir retorno para a sociedade, por meio da formação de profissionais qualificados, que possam dar respostas aos inúmeros desafios da atualidade

Por enquanto, nenhum. Embora a reforma tenha sido aprovada pelo Congresso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio - documento que define os objetivos mínimos de aprendizagem dos estudantes - ainda está em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir do momento em que a BNCC for aprovada, será necessário um longo processo de transição, até que as escolas incorporem as alterações e, conseqüentemente, as universidades, em seus processos seletivos.

Especialistas avaliam que o PAS é o sistema de seleção mais democrático que existe no Brasil hoje, tanto que inspirou outras instituições de ensino superior a adotarem fórmulas de seleção semelhantes. O que significa isso para a UnB?

A UnB foi pioneira em uma série de coisas, e o PAS é uma delas. Nos orgulha muito saber que construímos o conceito desse processo seletivo coletivamente, com o trabalho de especialistas da universidade, da Secretaria de Educação do DF, da rede privada de ensino e de membros de outras entidades representativas do setor. O PAS foi criado para permitir maior interação entre os ensinos médio e

superior, proporcionando aos estudantes uma avaliação gradual e mais fiel dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Nesse sentido, se tornou um mecanismo de sucesso, que permite o ingresso de muitos bons alunos na UnB.

O que pode ser feito para melhorar a qualidade do processo de seleção do PAS?

Um dos principais aspectos é a melhoria da qualidade do ensino médio. Jovens bem preparados, que tenham acesso a uma formação crítica, passarão bem pelo PAS. Como instituição de ensino superior, precisamos fortalecer o diálogo com as redes pública e privada de ensino

e garantir que os conteúdos aprendidos em sala de aula sejam os mesmos cobrados nas avaliações.

Na última gestão da UnB, o número de vagas no PAS foi ampliado para metade das vagas oferecidas pela universidade. Essa política vai se manter? Haverá algum ajuste para equilibrar as vagas da UnB entre Enem, vestibular e PAS?

Essa é uma medida recente e seus impactos para a universidade e para a sociedade ainda estão sendo avaliados. No futuro, qualquer eventual proposta de mudança será levada para debate com toda a comunidade acadêmica, nos órgãos colegiados da UnB.

Uma das iniciativas do PAS é dar retorno para a comunidade. Hoje existe a Supervisão de Interação com o Ensino Médio do Cebraspe, que faz esse trabalho mais claramente. Existem outros programas ou projetos que desenvolvem essa interação?

De forma geral, a missão da universidade é, justamente, garantir esse retorno para a sociedade, por meio da formação de profissionais qualificados, que possam dar respostas aos inúmeros desafios da atualidade.



Foto: Beto Monteiro.

Internamente, estamos trabalhando para garantir que os jovens não apenas ingressem na UnB, mas também tenham uma trajetória de sucesso. O DEG está mapeando toda a vida acadêmica dos estudantes, de forma a identificar fragilidades que causam a retenção e a evasão e, assim, agir de forma preventiva.

O que é o SISUnB e como ele funciona?

O Sistema Informatizado de Seleção dos Cursos de Graduação da UnB (SISUnB) foi implementado na metade de 2016. Ele permite que o candidato use a nota atingida no PAS ou no vestibular para mudar a pré-opção do curso. Assim, é possível alterar a graduação, o turno e/ou o *campus* inicialmente selecionado. O SISUnB foi criado para tentar preencher todas as vagas ofertadas pela universidade já na primeira chamada. Os primeiros dados sobre os impactos do

SISUnB foram apresentados no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), em abril deste ano.

O que a senhora diria para os estudantes do ensino médio?

Os estudantes do ensino médio são muito bem-vindos na universidade. É importante que eles conheçam a UnB e os nossos cursos, projetos e pesquisas. Uma vez aqui dentro, são eles que promovem a renovação constante da nossa comunidade, do nosso diálogo com a sociedade, e é por isso que nos sentimos muito felizes a cada início de semestre. Nosso desejo é que a UnB seja um espaço de acolhimento para os jovens, que eles se sintam encorajados a participar de todas as nossas atividades, que contribuam para o avanço da qualidade acadêmica e nos ajudem a construir uma universidade cada vez mais viva e atuante.

Experiências Pedagógicas

Inclusão no CEM Setor Leste

Renato Soares de Moraes



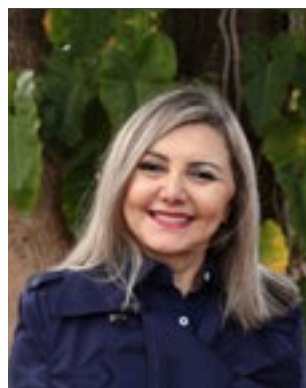
Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especialista em Atendimento Educacional, Educação Especial e Educação Especial/Deficiência Visual.

Heldo de Moraes



Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especialista em Educação Especial/Deficiência Visual.

Gardênia Fonseca de Resende



Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especialista em Administração da Educação – Neuropsicopedagogia, Deficiência Mental, Síndrome de Down e Inclusão Social.

Maria Aparecida Brandão Silva Serra



Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especialista em Psicopedagogia e em Deficiência Intelectual.

O Centro de Ensino Médio Setor Leste (CEM Setor Leste) é uma escola pública do Distrito Federal que possui 54 anos de história. Foi inaugurado em 31 de maio de 1963 com o nome de Ginásio Industrial JK. No ano seguinte, o nome foi alterado para Ginásio Industrial do Plano Piloto devido à adequação imposta pelo regime militar instituído em 1964. Em 1966, passou a se chamar Colégio Setor Leste - Plano Piloto; em 1976, Centro Educacional Setor Leste; e a partir de 2000 até os dias de hoje, Centro de Ensino Médio Setor Leste (CEM Setor Leste).

Localizado na SGAS 612, Área Especial, o centro conta com uma imensa área de 75.000 m², 3 blocos de salas de aula, 2 salas de atendimento a alunos com deficiência, 6 laboratórios, 2 quadras esportivas, 2 piscinas, ginásio poliesportivo, academia de musculação, sala de espelhos para dança, horta comunitária, auditório e biblioteca. Ele atende aproximadamente 1.700 alunos do ensino médio de diversas áreas do Plano Piloto e de demais regiões administrativas, bem como de cidades do entorno do Distrito Federal (DF). O centro conta com um quadro de 92 professores distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.



Foto: Natália Valarini.

A escola é reconhecida pelos bons índices de aprovação no Enem, no PAS, em vestibulares e processos seletivos diversificados, sempre com as melhores notas entre as escolas públicas do DF, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Ela conta com diversos projetos e atividades pedagógicas diferenciadas, como o Re(vi)vido Êxodos, que refaz o trajeto em Goiás da Missão Cruls, o Festival de Teatro, a Semana de Arte e Cultura, o Projeto Gastronômico, o Projeto Horta, entre outros. Entre os demais projetos, o CEM Setor Leste inaugurou no ano 2000 a sala de recursos de deficientes visuais, o que a tornou uma escola inclusiva e inovadora. A sala de recursos de deficientes visuais funcionou tão bem que, em 2007, foi utilizada pelo Ministério da Educação como modelo para implantar as salas de recursos multifuncionais em todo o Brasil.

Tendo em vista o [Decreto nº 7.611/2011](#), que garante a todos os estudantes com deficiência o atendimento inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades,

o CEM Setor Leste implementou, em 2012, a criação da sala de recursos multifuncionais generalista. Conforme documento da SEEDF, é função da sala de recursos multifuncionais oferecer as condições necessárias ao aluno com deficiência, para que ocorra a integração deste com a comunidade escolar. Para o aluno com deficiência visual (cego ou com baixa visão), são necessárias a produção e a adaptação dos materiais. Por meio das atividades realizadas na sala de recursos do CEM Setor Leste, é desenvolvido um amplo trabalho de sensibilização e envolvimento da comunidade escolar e da sociedade em geral, que defende o conceito de que a prática da educação inclusiva é o berço do exercício amplo do incentivo à busca e à aquisição da cidadania.

Desde a abertura das salas de recursos, já foram atendidos 73 alunos com diversas deficiências. Desse total, 32 já terminaram ou cursam o ensino superior, ou foram aprovados em concursos públicos.

Atendimento aos estudantes

A deficiência visual compreende a cegueira total e a baixa visão. O [Decreto nº 3.298/1999](#) estabelece como cegueira a acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, e baixa visão como a acuidade visual dentro dos limites de 1/10 e 3/10 da visão considerada normal após a correção, a qual permite ler impressos. A maior capacidade que o cego possui de conhecer o mundo, então, reside no tato, segundo Ochaita e Rosa (1995). Esse sentido é o meio que ele tem de captação e processamento das informações externas. Ao tocar uma figura geométrica ou uma fórmula química em braille, ele está usando o tato ativo para buscar uma informação intencional, o que envolve habilidades articulatórias, motoras e de equilíbrio. Como afirma Vygotsky (1935, p. 102), “um ponto do braille faz mais pelo cego do que milhares de benfeitores; a oportunidade para ler e escrever vem a ser mais importante do que ‘o sexto sentido’ [...]”. Por esse motivo, os estímulos aos quais esse indivíduo é submetido fazem toda diferença na rapidez e na objetividade de sua percepção, pois não é suficiente apenas perceber a imagem, é necessário que, em caso de novo contato com ela, exista uma memória “tátil” que de alguma forma traga informações para a identificação dela posteriormente.

O aluno com deficiência matriculado na instituição assiste às aulas em sala de aula normal com os outros alunos e, no contraturno, recebe, três vezes por semana, atendimento para tirar dúvidas que não foram sanadas em sala de aula. O estudante cego total assiste às aulas com uma máquina para escrever em braille ou um *notebook*, que o ajuda a fazer as anotações e as tarefas. O aluno com baixa visão estuda com um caderno de pautas largas e reforçadas, ou um *notebook*, e uma caneta ou um lápis de ponta mais grossa, para fazer as anotações. O aluno cego recebe os livros, adotados pela instituição, em braille ou digitalizados em seu *notebook*, e o aluno com baixa visão recebe o livro reproduzido em fonte ampliada, de acordo com sua necessidade ou digitalizado. Dessa forma, eles conseguem acompanhar as aulas. Quando o professor utiliza apostila, folha extra, exercícios ou testes complementares, o material é entregue com antecedência na sala de recursos para que seja devidamente reproduzido em braille, ampliado ou digitalizado.

Os professores de cada matéria têm a responsabilidade de elaborar o material de adequação curricular para o aluno considerando o laudo/relató-

rio médico/psicológico dele, se necessário, com a colaboração dos professores da sala de recursos. Eles devem preparar tarefas e avaliações adaptadas, como exercícios, trabalhos, testes e provas, bem como

O centro atende aproximadamente 1.700 alunos do ensino médio de diversas áreas do Plano Piloto e de demais regiões administrativas, bem como de cidades do entorno do Distrito Federal

reduzir o tamanho dos deveres e das avaliações, além de oferecer mais tempo para a realização destes. As adequações ocorrem de acordo com a necessidade de cada aluno e podem ser de intervenção leve ou forte. Alguns conseguem acompanhar os conteúdos e necessitam apenas de pequenas modificações no currículo. Outros, porém, em virtude do grande comprometimento, chegam ao ensino médio para socializar-se e necessitam de uma verdadeira adaptação do currículo.

Sala de recursos de deficientes visuais

Essa sala, por meio do atendimento em contraturno, oferece aos alunos a estimulação necessária para que eles desenvolvam as habilidades de percepção das adaptações indispensáveis à compreensão das aulas. Esse atendimento pode abranger as Notações Especiais em Braille (NEB) – que são as simbologias utilizadas em química, física e matemática – ou adaptações propriamente ditas.



Foto: Natália Valarini.

São adaptados mapas, células, figuras geométricas, planos cartesianos e outros materiais. A orientação de uso das adaptações pelos alunos cegos é conduzida da seguinte forma: primeiro, com o material concreto adaptado, eles aprendem a localizar e identificar cada parte, memorizando formatos, nomes e outras peculiaridades. Enquanto nós enxergamos o todo para depois ver os detalhes de algo, o aluno cego percebe primeiro partes (detalhes) para depois compor uma ideia do todo. Depois de tudo memorizado, foca-se em adaptações mais abstratas, em relevo ou em braille, como é o caso do plano cartesiano e das moléculas de química orgânica. Nesse momento, a simbologia de química é ensinada por meio do atendimento de NEB.

O atendimento nesse turno também é usado para aulas de informática, nas quais o aluno aprende princípios básicos de *softwares* como Mec-Daisy, NVDA e Dosvox para realizar atividades, acessar livros, apostilas, internet e usar redes sociais. Ao término do ensino médio, o aluno precisa conhecer essas tecnologias para dar continuidade aos seus estudos, visto que no ensino superior pode não haver o apoio da sala de recursos.

Sala de recursos multifuncional generalista

A sala de recursos multifuncional generalista é um espaço físico adequado para o atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais, na qual é adotada, portanto, a filosofia da educação inclusiva.

Segundo publicação do Ministério da Educação (MEC), nas salas de recursos multifuncionais

são realizadas adequações necessárias para participação e aprendizagem desses alunos, por meio de estratégias teórico-metodológicas que lhes permitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação do saber. As atividades têm como objetivo o engajamento do aluno em processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor (BRASIL, 2010, p.23).

O atendimento educacional especializado realizado nessa sala de recursos deve se caracterizar como complemento curricular, com o objetivo de atender

às necessidades educacionais dos alunos e oportunizar atividades que permitam a descoberta e a criatividade no processo de ensino-aprendizagem. Possui como público-alvo estudantes com deficiência física, auditiva, visual, intelectual (incluindo Síndrome de Down), surdocegueira e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O atendimento na sala de recursos multifuncional generalista ocorre em turno contrário ao das aulas e é feito de forma individual ou em grupos, possibilitando o entendimento, a compreensão e a apreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. O objetivo é explicar ao aluno o que ele não entendeu na sala comum e ajudá-lo na execução de exercícios, trabalhos, tarefas e pesquisas solicitados pelos professores das disciplinas. A sala dispõe de recursos variados, como jogos, material dourado, calculadoras, computadores, internet, impressora, quadro branco, livros, material de escritório e outros objetos. Porém, como o próprio nome sugere, esse espaço tem também muitos outros propósitos além do ensino e da aprendizagem, como o acolhimento do aluno, o desenvolvimento de sua autoestima, socialização e motivação, a fim de melhorar sua concentração e sua organização.

Enquanto nós enxergamos o todo para depois ver os detalhes de algo, o aluno cego percebe primeiro partes (detalhes) para depois compor uma ideia do todo

Como atividades de suplementação curricular específicas, a sala: oferece ações que estimulam o desenvolvimento dos processos psicológicos básicos, como atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, e outros; proporciona ao aluno o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente na busca por sua independência e na satisfação de suas necessidades; e fortalece a autonomia dos alunos para tomar decisões, opinar, escolher e ter iniciativas com base em suas necessidades e motivações.

Na sala de recursos multifuncional generalista, ocorrem reuniões pedagógicas, de planejamento e dos conselhos de classe, nas quais são desenvolvidas ações conjuntas com as atividades da sala de recursos de deficientes visuais, com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e com a direção da escola,

assim como com toda comunidade escolar. Nela são também repassadas informações a respeito da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional.

Outros projetos

A inclusão no CEM Setor Leste abrange todo o processo de conhecimento, seja por meio das aulas, seja por meio de projetos desenvolvidos na escola. Um exemplo é o Festival de Teatro, que ocorre há 21 anos, promovido pela professora Vanilda Santos, em que alunos cegos ou com outras deficiências participam de todo o processo de montagem das peças, como ator/atriz, figurinista, roteirista, entre outras funções.

Outro projeto muito marcante que envolve os alunos com deficiência é o Re(vi)viendo Êxodos, coordenado

pelo professor de história, Luis Guilherme Baptista: os alunos, acompanhados do Exército, de professores e de monitores, refazem o percurso feito pela Mis-

são Cruls, que demarcou a futura capital do País. Pelo interior de Goiás, eles caminham aproximadamente 300 km em 15 dias. Em 2016, a caminhada teve a participação de dois deficientes visuais, dois autistas e um aluno com paralisia cerebral.

O Zoo Toque, projeto realizado em parceria com o zoológico de Brasília, leva os alunos deficientes visuais para uma visita guiada, que passa por alas onde vivem aves, girafas, hipopótamos e até cobras, e, pelo toque, eles descobrem as formas e texturas dos bichos.

O professor de educação física Marcos organiza anualmente o festival gastronômico, em que cada turma de alunos da sala de recursos fica responsável por apresentar a cultura de um país, bem como sua comida, seus costumes, sua dança etc.

Acontecem também na escola uma gincana e visitas a exposições artísticas, teatros, palestras, entre outros, a fim de que seja feita uma verdadeira inclusão, não só em sala de aula, mas em todo o universo de conhecimento que for possível ofertar, para que o

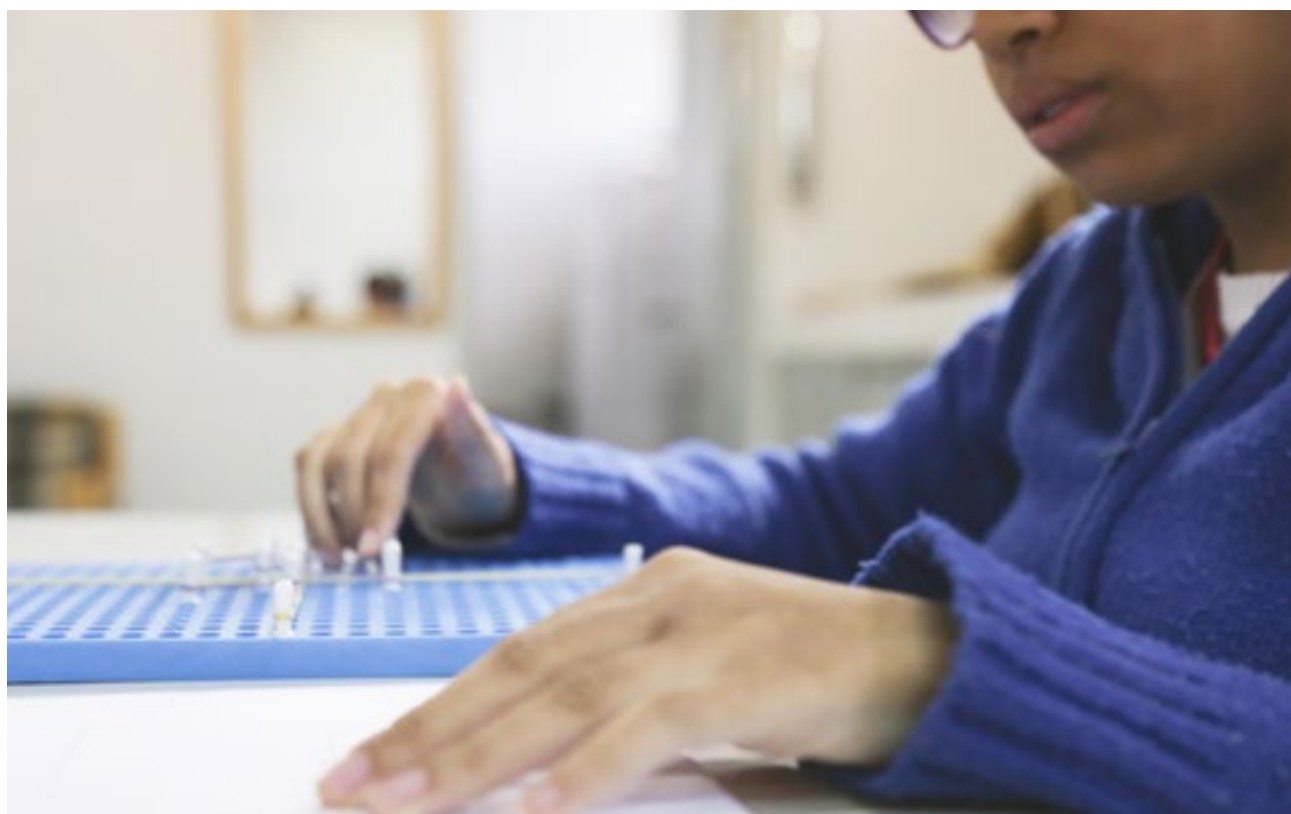


Foto: Natália Valarini.

aluno com deficiência seja um participante ativo do processo de aprendizagem.

O futuro da inclusão

Ainda há muito a ser feito para que a inclusão educacional aconteça em todos os aspectos da vida do aluno. É necessário ampliar: o diálogo entre os docentes das salas de recursos e os das salas comuns, as adequações curriculares e de tarefas, os instrumentos e as formas de avaliação, a formação dos professores e a implementação de políticas públicas, além da aceitação da mudança de paradigma pela própria sociedade.

Outro ponto observado a ser considerado é o precário engajamento das famílias com a escola. Os pais precisam entrar na instituição como seus integrantes legítimos, a fim de fazer valer seus direitos como cidadãos e o direito de seus filhos como sujeitos centrais do processo educativo. Devem intervir com base no conhe-

cimento da legislação do ensino especial, solicitar explicações, cobrar respostas, acompanhar e avaliar o processo, com vistas a auxiliar a retroalimentação do planejamento pedagógico e de ser componente ativo

desse espaço plural, democrático, de responsabilidade social, que visa à formação de pessoas capazes de construir conhecimentos, valores e atitudes que os tornem indivíduos solidários, críticos, éticos e participativos.

Por fim, é importante reforçar a necessidade de docentes e

toda a comunidade escolar de se esforçarem no incentivo à continuidade dos estudos, na preparação e na inserção dos alunos com deficiência no mercado de trabalho, estimulando a independência e a conquista de um lugar profícuo em coletividade e perseguindo o ideal de mitigar a discriminação, os preconceitos e a desconfiança a respeito das competências e das habilidades com as quais esses cidadãos podem contribuir para a sociedade.

É importante reforçar a necessidade de docentes e toda a comunidade escolar de se esforçarem no incentivo à continuidade dos estudos, na preparação e na inserção dos alunos com deficiência no mercado de trabalho



Foto: Natália Valarini.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. *Artes Médicas*. Porto Alegre: v. 3, p. 183-197, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A criança cega. *Arquivos pessoais*. Moscou: Divisão de extensão da Faculdade de Educação, Segunda Universidade Estatal de Moscou, 1935.

Experiências Pedagógicas

Inclusão no CED 03



Heitor Figueiredo

Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, graduado em Letras/Português pela Universidade de Brasília.

Autismo, deficiências auditiva, física, visual e diferentes síndromes eram, na década de 1970 no Brasil, sinônimos de incapacidade cognitiva e falta de participação ativa na sociedade. Significavam ainda mais: na sala de aula, os alunos eram incluídos como números e problemas a serem resolvidos. Passadas quatro décadas, a inclusão ganhou sentido a favor da autonomia, da liberdade e da aprendizagem desses alunos. Esse processo objetivou oferecer às pessoas com tais necessidades o direito de estudar e aprender como qualquer outra pessoa.

É nesse contexto que está inserido o Centro Educacional 03 de Sobradinho (CED 03), escola que faz parte da rede pública de ensino, localizada na quadra 5 de Sobradinho 1, Região Administrativa do Distrito Federal. A escola oferece 35 turmas de ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, 14 turmas de ensino médio, e, ainda, 3 turmas especiais do Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE), 1 classe de atendimento ao Transtorno de Espectro Autista (TEA) e 1 turma de ensino especial com um total de 1.667 alunos matriculados.

A escola foi fundada em 1973 como escola classe e tornou-se centro educacional em 1998. Cresceu e transformou-se junto com sua vizinhança, compondo várias histórias de pessoas que por ela passaram. Há casos de matrículas da terceira geração da mesma família, ou seja, o aluno estudou na mesma escola que seu avô.

Grande parte dos alunos mora nos arredores do colégio, em Sobradinho 1 e Sobradinho 2, mas alguns vêm de mais longe, dos condomínios próximos ao bairro ou até de Planaltina, localizada a 15 km da escola. Assim é formado o corpo discente. Os professores, por sua vez, em sua maioria, residem na cidade de Sobradinho, alguns poucos moram em Brasília e outros, em Formosa. A escola conta com 52 professores efetivos e 20 temporários, 12 profissionais da carreira assistencial e 8 monitores, além dos profissionais da limpeza e da cantina, que também possuem funções essenciais, pois mantêm tudo em perfeitas condições, para que os alunos possam desfrutar da escola e assimilar o conteúdo das aulas.

O método de ensino utilizado pelo colégio contempla a perspectiva inclusiva. Em conformidade com esta e com o intuito de promover um ambiente humano e transformador, a escola elaborou o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Há diversos projetos articulados ao projeto: o PPAAE, o Educação em Tempo Integral, o Projeto de Produção Textual e o Projeto de Reforço de Matemática.

A fim de localizar em que etapa da construção do conhecimento os alunos se encontram, são realizadas avaliações diagnósticas. As devidas intervenções pedagógicas são utilizadas para sanar ou minimizar problemas encontrados com o resultado. Com base nessa avaliação, são desenvolvidos projetos com o propósito de promover uma aprendizagem significativa por meio do estudo em pequenos grupos e de auxiliar os alunos a desenvolver rotinas de estudos em cada disciplina.

Entre os projetos da escola, alguns se destacam pelo engajamento dos estudantes, como os acompanhamentos de português e matemática, os projetos de solidariedade, o Mundo do Trabalho Empreendedor, o Se Toca, se Pinta (relacionado à música e à pintura) e a iniciação científica. Há também a Feira Científica e Cultural e a Mostra de Línguas e Gincana Cultural. A perspectiva inclusiva na educação especial ganha destaque na aplicabilidade dos projetos, uma vez que se trata de uma modalidade de ensino transversal aos níveis da educação básica e superior e de todas as demais etapas e modalidades da educação nacional.

Compreende-se que a educação inclusiva visa também promover o acesso mais democrático à educação, conforme preceitua a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, em seu artigo 58, ao enfatizar que a Educação Especial será “preferencialmente” oferecida na escola regular de ensino, com vistas a possibilitar ao estudante da educação especial pública a oportunidade de conviver com os demais estudantes em espaço escolar que lhe ofereça melhor possibilidade de pleno desenvolvimento.

Com base em tais parâmetros, o CED 03 procura oferecer, com excelência, o amplo convívio e o pleno desenvolvimento das atividades escolares, articulando-os à realidade dos estudantes. A escola não busca somente os resultados. Estes são uma consequência do processo de ensino e aprendizagem que é proposto por ela. Os projetos que ela desenvolve têm cunho interdisciplinar, uma vez que trabalham as disciplinas de modo a se complementarem e, assim, proporcionarem conhecimento mais amplo aos discentes. Sabe-se que a aprovação dos estudantes em diferentes certames, como concursos e vestibulares, pode ser entendida como um reflexo da boa gestão da instituição, porém entende-se que reduzir todo o processo a resultados significa ignorar os diversos saberes que uma escola envolve.

O CED 03 trabalha com a educação inclusiva, o que não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas, sim, voltada para o entendimento do papel relevante de cada um

Acredita-se que são ensinados valores sociais aos alunos, uma vez que eles aprendem a lidar com vitórias e derrotas nas competições e compreendem que um dos objetivos por trás da gincana é o de ajudar ao próximo

Os princípios em que a escola se apoia são transversais e basilares à educação, de modo que se assume, dentro de uma perspectiva inclusiva, que as diferenças dos alunos são normais e que, paralelamente à aprendizagem, devem ser feitas adaptações às necessidades dos estudantes, ao invés de os alunos terem de se adaptar às assunções preconcebidas.

Como exemplo dos projetos desenvolvidos, está a Gincana Cultural, que é dividida em duas etapas: a Festa das Regiões e a Gincana Solidária. Os estudantes escolhem o nome com o qual competirão, são aconselhados pelos professores e separados em equipes com no mínimo cem integrantes.

A primeira etapa consiste na exposição, por parte dos alunos, da cultura e dos costumes da região encarregada à sua equipe. Há apresentações de músicas e danças típicas com a caracterização de todos os integrantes. Percebemos neste momento a prática da educação inclusiva, uma vez que alunos especiais participam das provas e competições em condições iguais às dos demais e mostram que também são capazes de manter um nível competitivo.

Em uma gincana que ocorreu no início do ano letivo de 2017, a segunda fase teve como tema “Séries”, uma proposta pertinente, por fazer parte da vida dos estudantes, que escolheram personagens de algum seriado para se caracterizarem e representarem. Ocorrem também disputas em provas, como Cabo de Guerra e Qual é a música?, apresentações e danças.

Na etapa Gincana Solidária, os alunos fazem jus ao nome dado a ela, visto que uma das provas que mais pontua é a do recolhimento de fraldas geriátricas, que são doadas para uma instituição de caridade. Nesse momento, acredita-se que são ensinados valores sociais aos alunos, uma vez que eles aprendem a lidar com vitórias e derrotas nas competições e com-



Foto: Natália Valarini.

preendem que um dos objetivos por trás da gincana é o de ajudar ao próximo.

A escola está se capacitando para atender da melhor forma a comunidade escolar, tanto em relação à sua estrutura quanto a seus profissionais. Para que a escola seja adequada aos alunos, o grupo docente deve conhecer as potencialidades de cada um deles. Deve também pensar na interação dos estudantes com deficiência e os demais estudantes para que haja um envolvimento da comunidade escolar quanto à flexibilidade do currículo.

Como apoio aos alunos especiais, a escola conta com educadores sociais. Além disso, procurou-se adequar a estrutura física a esses alunos: a escola possui cadeiras próprias para cadeirantes, rampas de acessibilidade, corredores largos e salas especiais. Um exemplo dessas instalações é a sala de recursos generalista, que oferece atendimento exclusivo a alunos com deficiência física e intelectual, TEA e deficiência múltipla (DMU). A implantação dessa sala tem como requisito o mínimo de dez alunos por escola. A sala do CED 03 é composta por três professores de diferentes áreas do conhecimento, os quais procuram trabalhar as dificuldades de cada estudante e valo-

rizar suas habilidades, além de adequar exercícios e provas para eles.

Para os integrantes da escola, esses recursos não são somente um apoio estrutural e de acessibilidade. Trata-se de um apoio pedagógico, oferecido por meio de uma sala de recurso multifuncional e de atendimento especializado, realizado por professores que reforçam o que o aluno aprendeu. Os atendimentos ocorrem em dois encontros de 50 minutos por semana, sempre no contraturno das aulas normais, para que não haja perda de conteúdo. Por lei, parte das verbas do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) recebidas pela instituição de ensino é destinada à sala de recursos.

A educação inclusiva compreende o papel relevante dos atores envolvidos nos processos de ensino, aprendizagem e formação social nos variados níveis de dificuldade e complexidade que instigam tanto professores quanto estudantes a alcançarem aprendizagens significativas, por meio de desafios à criatividade e da quebra dos paradigmas educacionais que sustentam o conservadorismo nas escolas. Não considera, portanto, a educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos.

Segundo Machado et al (2010, p. 7), os docentes e os gestores próximos ou distantes das escolas, que, por meio de seus atos, definem a identidade nela tida como padrão, perdem:

[...] a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.

Por esse motivo, as salas são homogêneas, e os estudantes com deficiência são incluídos em turmas de caráter não especial, como por exemplo o 1º ano D, no qual há quatro alunos diagnosticados. No campo educacional, essa é uma estratégia desenvolvida com o objetivo de promover a genuína equalização de oportunidades.

A escola conta também com uma classe para estudantes especiais, porém esta possui caráter de excepcionalidade. O ambiente é adaptado e as turmas são menores que as convencionais. Nessas classes, os estudantes recebem estímulos de modo que o déficit que possuem em relação aos discentes ditos “normais” é diminuído. O objetivo é instigar o

desenvolvimento dos educandos. Matérias como matemática e português são ministradas de forma lúdica, o currículo é adaptado, funcional e trabalha com habilidades motoras, sempre relacionadas às atividades do dia a dia dos estudantes, em uma tentativa de proporcionar ao estudante o aprendizado que o torne autônomo.

Quando todos têm garantido o acesso ao ensino, assim como a permanência, a participação e a aprendizagem nas escolas, vê-se a construção de uma cultura que valoriza as diferenças. Os integrantes do CED 03 sabem da importância de ter uma educação reflexiva e flexível, que, sempre que possível, revê a organização pedagógica e administrativa da escola, para torná-la cada vez mais inclusiva.

Destaca-se a importância do PPP como baliza, pois é ele que orienta a escola. Assim, são necessários a participação e o comprometimento dos profissionais na elaboração e execução desse projeto.

E é nessa busca pela educação sem barreiras que a educação especial no CED 3 tem sido permeada por decisões e iniciativas que têm dado um retorno satisfatório à comunidade escolar. As propostas coerentes com os princípios constitucionais da educação, a determinação e o comprometimento têm sido a engrenagem que busca incessantemente a melhoria da realidade em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MACHADO, Rosângela et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro Educacional 03 de Sobradinho, 2017.



Foto: Natália Valarini.

Educação especial na UnB*



**Maria Nadjé Moura
Carvalho Costa**

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade de Brasília, doutora em Educação.



**José Roberto
Fonseca Vieira**

Coordenador do Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais da UnB, especialista em Gestão e Orientação Educacional.

* Uma análise sobre o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da UnB é apresentada na tese de doutorado “Políticas Públicas de Inclusão de alunos com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”, de autoria de Maria Nadjé Moura Carvalho Costa.

A Universidade de Brasília (UnB) é uma instituição federal de ensino superior comprometida com a educação de qualidade, com a pesquisa e a extensão e que incentiva o convívio e o respeito às diferenças e à diversidade humana. Os trabalhos desenvolvidos na universidade são pautados nas legislações pertinentes, bem como nos preceitos éticos da justiça, da responsabilidade social e da solidariedade.

A UnB exerce um papel fundamental na promoção e no desenvolvimento de conhecimentos científicos, socioculturais e sociopolíticos, oportunizando uma formação profissional e acadêmica de destaque. A universidade se caracteriza por ser pioneira na elaboração de projetos ousados que desafiam a capacidade de vencer obstáculos e de realizar metas, como, por exemplo, o projeto de reserva de vagas para negros e indígenas. É também a universidade que idealizou o Programa de Avaliação Seriada (PAS), uma avaliação processual, realizada em três etapas que correspondem a cada um dos anos do ensino médio, que permite ao estudante participante do processo refletir sobre seu desempenho para redirecionar os estudos a cada etapa realizada. Por ser uma universidade a frente de seu tempo, a UnB constantemente apoia os projetos de inclusão de pessoas com deficiências (PcD), apesar de, arquitetonicamente, não ter sido concebida para favorecer a acessibilidade desses alunos no *campus*.

Na década de 1980, a UnB registrou seus primeiros alunos com deficiência, mas a instituição constatou que não estava preparada para receber esses alunos, o que muito preocupou a administração e os professores.

Devido a esse despreparo, os estudantes não alcançaram desempenho acadêmico satisfatório e muitos não concluíram seus cursos.

Para melhorar a situação, a Faculdade de Educação da UnB tentou sensibilizar a administração e a comunidade universitária a fim de realizar um processo de inclusão com acompanhamento dos alunos e atendimento mais adequado, de forma a amenizar as dificuldades educacionais e os inúmeros entraves relativos ao acesso, às instalações e ao aprendizado.

Em 1999, foi criado o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), então ligado à Vice-Reitoria (VRT), com o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção, apoio e acompanhamento acadêmico das PcD e de assegurar a plena integração destas à vida universitária, assim como sua interação com os servidores da instituição.

A implantação do programa foi orientada pelo marco legal da Constituição Federal, pela **Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, por legislações do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação e por resoluções internas da UnB, com o propósito de proporcionar condições de acesso ao ensino superior, além de mobilidade e utilização de equipamentos e instalações na universidade. Desde 2014 o programa está vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC).

Outra ação de grande importância foi a aprovação da **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 48/2003**, que dispõe sobre os direitos e os deveres dos estudantes com deficiência. Ao criar o

programa e aprovar a resolução, a UnB institucionalizou práticas de atenção à comunidade universitária, as quais vinham sendo realizadas por comissões multidisciplinares desde 1988.

Um dos focos do PPNE é “mediar o relacionamento entre a comunidade universitária com deficiência e a universidade como um todo, proporcionando livre exercício de cidadania para estudantes com necessidades especiais, professores e funcionários” (SOARES, M. V. A; RABELO, L. M., 2003). Para isso, o programa trata da integração entre os estudantes e as unidades acadêmicas, ou seja, departamentos, faculdades e institutos da universidade. A proposta é compreender como as unidades acadêmicas entendem questões relacionadas à inclusão de PcD e garantir que cumpram as normas de inclusão na UnB.

O PPNE desenvolve ações que objetivam garantir o acesso à UnB dos alunos com deficiência e a sua permanência na universidade, assim como sua inserção no mercado de trabalho. Os participantes são, em sua maioria, alunos com alguma deficiência e de ambos os sexos. Existem na UnB estudantes que possuem alguma deficiência e que não são cadastrados no programa pelo fato de a adesão a este ser facultativa, ou seja, decidida pelo próprio aluno. Se o estudante solicitar atendimento especializado para realização das provas do vestibular ou do PAS, o PPNE entra em contato com ele logo após sua aprovação. O vínculo do aluno com o PPNE é constante e pode durar por toda a sua trajetória acadêmica.

Compõem o público-alvo do PPNE pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla, dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos globais do desenvolvimento e mobilidade reduzida. Desde de sua criação, em 1999, já passaram pelo programa 360 estudantes com alguma deficiência. Desse total, 215 concluíram seu curso, 25 mudaram de curso, 5 eram alunos especiais, 74 foram desligados, 26 abandonaram a universidade, 13 se desligaram voluntariamente e 2 se desligaram por outros motivos.

Para se cadastrar no programa, o estudante, primeiramente, tem que apresentar laudo médico comprovando sua deficiência ou necessidade e participar de uma entrevista de acolhimento. Ele já começa a ser

auxiliado desde então. Atualmente o PPNE tem 213 estudantes cadastrados.

Tabela 1 – Estudantes cadastrados no PPNE até 2016

Deficiência/necessidade	Quantidade
Auditiva	21
Física	31
Neurológica	18
Visual	18
Dislexia e TDA/TDAH	122
Surdo-cego	1
Outras	2

O PPNE busca envolver todo o corpo acadêmico, com o objetivo de desenvolver ações específicas para o atendimento das necessidades de cada aluno e de seus professores, tendo em vista que o programa entende ser fundamental a mediação na relação professor/aluno para que a qualidade do ensino seja efetiva. A partir do cadastro no programa, o aluno pode obter auxílios acadêmicos, como: adaptação de matérias; ampliação e digitalização de materiais (alunos com deficiência visual); tempo adicional para realização de provas e trabalhos avaliativos; flexibilização do prazo de entrega de trabalhos; mudança de sala de aula para um local com acessibilidade (conforme a deficiência); fornecimento de mobiliários adequados; e transporte especializado em casos de mobilidade reduzida, para facilitar o deslocamento dentro do *campus* entre os intervalos das aulas. O estudante cadastrado tem prioridade de matrícula e também pode solicitar a elaboração de cartas de apresentação para os professores, com o propósito de informá-los de sua deficiência e de seus direitos acadêmicos.

O programa é amparado por legislações externas e internas à UnB. Conta também com a parceria das faculdades e de seus centros, a fim de desenvolver atividades que reduzam as dificuldades enfrentadas por seus participantes. Entre as ações criadas pelo PPNE e por seus parceiros, destacam-se o Programa de Tutoria Especial (PTE), a Biblioteca Digital e Sonora (BDS/BCE) e o Laboratório de Apoio a Pessoas com Deficiência Visual (LDV/FE).

Em 2007, foi criado o Programa de Tutoria Especial (PTE) por meio da [Resolução Cepe/UnB nº 10/2007](#), que se propõe a acompanhar e avaliar o aluno com deficiência. É um serviço similar à monitoria, no qual um colega de disciplina, que a esteja cursando ou que já a tenha concluído, oferece apoio ao aluno com deficiência. A intenção é de que o tutor seja o apoio do tutorado dentro e fora da sala de aula e o ajude com as adaptações necessárias dos materiais didáticos. Para se inscrever como tutor especial, o estudante deve atender a alguns critérios, como: estar regularmente matriculado; ter cursado o mínimo de créditos do seu curso sem exceder o máximo, com exceção para provável formando no semestre; não estar em situação de risco de desligamento; não exercer atividade de monitoria; e não ter reprovação em disciplina obrigatória do seu curso no semestre anterior. O tutor especial passa por treinamento exclusivo a fim de receber capacitação para prestar apoio adequado a seu tutorado e para que o auxilie a melhorar seu rendimento acadêmico.

A BDS foi montada pelo PPNE dentro da Biblioteca Central (BCE) em 2007, com o objetivo de produzir acervo acessível e adaptar materiais didáticos para deficientes visuais. No ano seguinte, sua administração passou para a BCE, mas sem perder a finalidade original.

A Faculdade de Educação (FE) mantém seu apoio à universidade quanto ao suporte acadêmico e tecnológico para os alunos com deficiência. Esse suporte consiste em: assessorar os professores da UnB que lecionam para alunos com deficiência visual;

oferecer cursos de treinamento e especialização em educação especial (braille e Libras); incentivar o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de educação especial; e oferecer atendimento aos alunos em diversas habilidades. No âmbito tecnológico, a faculdade coordena o LDV/FE, o qual está aparelhado para o atendimento especializado de pessoas cegas ou com visão subnormal e para elaboração e organização de

textos em braille, ampliação de provas e conversão de arquivos para *softwares* sintetizadores de voz.

A UnB conta com o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Cebraspe, antigo Cespe, para possibilitar a participação de PcD em igualdade de condições nos

processos seletivos para ingresso em seus cursos. Por meio desse atendimento, para concorrer às vagas, o participante que precisa de atendimento especial pode requerer os recursos que necessita para a realização da prova, que podem compreender desde a disponibilização de sala especial para

candidatos com deficiência física, auditiva, visual ou neurológica (TDA, TDAH, dislexia), para candidatos com mobilidade reduzida, hospitalizados, bem como para candidatas grávidas ou lactantes, entre outros.

Esse trabalho é de fundamental importância, tendo em vista que a instituição tem desenvolvido projetos e empregado significativos investimentos financeiros e tecnológicos com o objetivo de minimizar ao máximo as desvantagens que esses candidatos possam ter em relação aos demais participantes e possibilitar que haja igualdade de condições para todos os concorrentes.

Após a divulgação das listas de chamada para ingresso nos cursos oferecidos, o Cebraspe, em conformidade com o PPNE, envia a relação dos alunos aprovados que solicitaram atendimento especial no PAS e no vestibular da UnB, para que a equipe do programa entre em contato com eles para informá-los sobre as ações que o programa oferece e convidá-los a fazer o cadastramento e assim garantir assistência durante sua permanência na universidade.

Devido ao estigma que ainda permanece na sociedade em relação à questão da deficiência, alguns candidatos com deficiência optam por não solicitar o atendimento especializado oferecido pelo Cebraspe, o que faz com que estes não sejam de início cadastrados no PPNE.

O tutor especial passa por treinamento exclusivo a fim de receber capacitação para prestar apoio adequado a seu tutorado

A UnB conta com o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Cebraspe, antigo Cespe, para possibilitar a participação de PcD em igualdade de condições nos processos seletivos para ingresso em seus cursos

Em alguns casos, os docentes percebem dificuldades de aprendizado de estudantes e os encaminha para o PPNE. Já em outros os estudantes procuram o PPNE quando estão com dificuldades nos cursos. É importante informar que o cadastramento no programa é facultativo e pode ser realizado a qualquer tempo enquanto o estudante for aluno regular da UnB.

Em dezembro de 2016, entrou em vigor a **Lei nº 13.409/2016**, que alterou a **Lei nº 12.711/2012**, chamada Lei de Cotas para Estudantes de Escolas Públicas, que dispõe sobre o ingresso de estudantes em universidades e instituições federais de ensino superior e técnico. A lei determina que o número de vagas disponibilizadas tenha que seguir a proporção de PCD da unidade da federação onde fica a instituição de ensino. De acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE, 22,34% da população do Distrito Federal declarou ter algum tipo de deficiência. Assim, a partir da nova legislação, nos processos seletivos

para os cursos de graduação da UnB, ao menos esse percentual das vagas de cada curso são reservadas para PcD que estudaram em escola pública, metade delas destinadas aos que possuem renda familiar inferior a um salário mínimo e meio.

No primeiro vestibular realizado com reserva de vagas para PcD, que ocorreu no primeiro semestre de 2017, nove candidatos se inscreveram para concorrer às vagas, e somente dois foram aprovados. Com o aumento da divulgação sobre a reserva de vagas, espera-se que o número de PcD inscritas nos processos seletivos da UnB cresça, e, conseqüentemente, aumente a demanda por atendimento diferenciado na UnB.

Para atender a todos os estudantes da melhor forma possível, existem problemas a serem resolvidos. A UnB pretende extinguir as barreiras atitudinal, pedagógica, de comunicação, ambiental e tecnológica concretizando suas ações de acessibilidade e

assegurando o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais até sua diplomação.

Hoje os desafios da educação para atender os alunos com deficiência são muito grandes, pois é necessário mudar a forma de se pensar a inclusão social e construir uma educação especial que possibilite realizações concretas de hominização, para que o meio acadêmico se torne consciente das necessidades sociais e para que possa desempenhar o papel de socializador, com respeito às diferenças. Com esse pensamento, é possível alcançar, em todas as esferas da administração da UnB, a excelência no atendimento ao aluno com deficiência, para, então, enfrentar novos desafios.



Foto: Natália Valarini.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. N. *Políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil*. Brasília, UnB, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B3IL2jfxCkGIaHFkX216Q1MzUFE/edit>>. Acesso em: 20 jul. de 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução CEPE nº 10, de 3 de abril de 2007. Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ppne.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19:resolucao-cepe-102007&catid=17:resolucao-cepe-102007&Itemid=21>. Acesso em: 3 mar. de 2016.

_____. Resolução CEPE nº 48, de 12 de setembro de 2003. Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares portadores de necessidades especiais (PNEs) da UnB. Disponível em: <http://ppne.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18:resolucao-cepe-482003&catid=16:resolucao-cepe-482003&Itemid=20>. Acesso em: 3 mar. de 2016.

SOARES, M. V. A; RABELO, M. L. Atendimento a candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília. *Revista Linhas Críticas*. Brasília: Universidade de Brasília, v. 9 n. 16, p 127 a 140, janeiro a junho de 2003.

Análise de Desempenho

Itens com ênfase em artes visuais, artes cênicas e música aplicados em 2016

Priscila Rossinetti Rufinoni



Professora da Universidade de Brasília, doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo.

Uliana Dias Campos Ferlim



Professora da Universidade de Brasília, mestre em História Social pela Universidade de Campinas.

Carolina Barreiro



Professora de teatro e dança, mestre em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília.

A avaliação proposta pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) vale-se da noção de objetos de avaliação, ou seja, de produtos culturais, artísticos e científicos por meio dos quais uma rede tensa e complexa de relações pode ser estabelecida. De forma alguma os “objetos” propostos - obras de arte, textos, músicas, produtos da mídia etc. - formam um todo *exemplar*. Dito de outro modo, a ideia não é escolher representantes de um cânone capazes de servir como guias de uma história científico-cultural sem lacunas, ou escolher exemplos ilustrativos de conteúdos. Muito ao contrário. Objetos de aprendizado são singulares e, em suas peculiaridades, criam lentes específicas, cujo foco permite articular os demais conteúdos do ensino médio, fazendo-os ter de se relacionar com a atualidade, com noções históricas micro e macroculturais e com modelos científicos.

Desse modo, os objetos não devem ser abordados pelos professores em sala de aula apenas como elementos de uma prova - a própria prova, por ser experimental, às vezes deixa a desejar quanto à compreensão de tais redes de relações, por usar os objetos como ilustração ou exemplo de conteúdos abstratos gerais, e não o contrário. A construção da avaliação, em si mesma, já é um desafio, para o qual a atuação dos professores nas salas de aula deve ser um complemento e um incentivo, e não uma mera resposta quantificável.

Os objetos precisam ser abordados com base em seus sentidos internos e em suas complexidades histórico-culturais, para que a própria avaliação seriada produza o resultado esperado: estudantes capazes de realizar sínteses entre diversas áreas, sem escamotear seus conflitos e dificuldades. Tendo essa perspectiva metodológica em vista, foram elaborados comentários sobre alguns itens de artes, mais propriamente de artes visuais, das provas que correspondem aos cadernos Antígona, Alice e Criatividade, respectivamente, do PAS 1, do PAS 2 e do PAS 3, de 2016. Soa contraditório separar por áreas uma prova que “pensa” os objetos como articuladores de contextos. Entretanto, as experiências de interdisciplinaridade não devem ser o esvaziamento das metodologias específicas. Melhor seria que fossem a soma desses métodos e modos de percepção, complementares, mas muito diferentes. A palavra “interdisciplinaridade”, usada hoje indiscriminadamente como sinônimo de algo inovador, deve ser problematizada, como todos os conceitos. Sem reflexão, é confundida com a falta de especificidade, a generalidade vazia, e, por fim, com a sobreposição de uma área hegemônica sobre outras formas de conhecimento.

Artes Visuais

Subprograma 2016-2018

Como pensar essa interdisciplinaridade de forma a não esquecer a pluralidade de abordagens? No caderno Antígona, do PAS 1, não há propriamente itens relativos a conteúdos de artes visuais, mas um que se refere ao conjunto arquitetônico do Teatro Nacional de Brasília, projeto de Oscar Niemeyer, e sua fachada, constituída de módulos geométricos nos quais a incidência de luz produz outros tantos desenhos de sombras, que serve a itens de áreas correlatas. Nesse mesmo sentido, a análise combinatória de elementos modulares e geométricos reaparece na azulejaria de Athos Bulcão e na de Luis Humberto, esta última no painel da fachada da Faculdade de Educação da UnB. Esses objetos não foram abordados nestas provas, mas podem vir a sê-lo. Ou seja, um objeto de aprendizagem arquitetônico pode ser acionado para dinamizar conteúdos de outras disciplinas. O mesmo se repete no caderno Criatividade, da terceira etapa, com respeito ao Memorial Darcy Ribeiro - Beijódromo, construção de João Filgueira Lima, o Lelê, cujos itens são relacionados a geografia e biologia. Nesse sentido, o docente de artes, nos componentes de artes visuais, deve trabalhar os objetos de aprendizagem não apenas em seu aspecto formal, mas também histórico-contextual, pois uma avaliação interdisciplinar pede a ação conjunta de várias áreas na construção de interpretações, inferências e novas sínteses. Não interessa propriamente apenas o contexto histórico formal das artes.

Subprograma 2015-2017

Análise dos itens 12, 13, 14 e 15 do caderno Alice

No caderno Alice do PAS 2, os itens são mais específicos ao campo das artes visuais. Os itens 12, 13, 14 e 15 versam sobre o *Autorretrato Probabilístico*, de Waldemar Cordeiro, e sobre o *São Miguel Arcanjo*, do escultor Veiga Valle. A tensão comparativa proposta pelos avaliadores é muito interessante e leva em conta aquela ideia de objetos na qual conflitos se condensam.

Se a prova não pretende avaliar conhecimentos de história da arte, nem simular uma completude manualesca sobre a cultura, como se deve abordar itens que solicitam conhecimentos históricos/classificatórios específicos sem recorrer a uma análise conteudística e mnemônica?

Note-se que a própria avaliação sugere uma abordagem diferente. A ideia seria partir das obras, contextualizando-as, de maneira comparativa, como sistemas formais que apontam para questões históricas. O grupo Ruptura, por exemplo, explicita a dinâmica da industrialização paulista do século XX por meio da ênfase em materiais artificiais (acrílico, fotografia), a partir dos quais a marca da mão do artista é praticamente apagada em uma objetividade formal, tal como a dos módulos de produção industrial, seriada e repetitiva, sem diferenças subjetivas. Um dos “senões” levantados nos recursos ao item foi exatamente sobre o uso dos termos “objetivo” e “subjetivo”. O que é considerado objetivo na obra? Sua construção fria, pouco artesanal, e sua seriação matemática. A ideia mesmo de “ruptura”, de corte seco com a tradição, aparece na exposição facetada do retrato tradicional. Dessa forma, partindo da configuração formal e material do próprio objeto, do singular, e não de uma classificação generalista abstrata, pode-se fazer emergir elementos que podem ser comparados, como dois momentos histórico-culturais diversos, aos de Veiga Valle (ou aos de outro artista/obra do PAS).

Figura 1 - Itens 12, 13, 14 e 15 e imagens de referência



obra vista de frente

obra vista de lado

Waldemar Cordeiro. *Autorretrato probabilístico*, 1967. acrílico, madeira e fotografia. Internet: <www.itaucultural.org.br>

Tendo como referência a obra *Autorretrato Probabilístico*, de Waldemar Cordeiro, reproduzida acima, julgue os itens a seguir.

- 11 A maioria dos corpos reflete difusamente a luz que incide sobre eles. Se a obra de Waldemar Cordeiro não difundisse a luz, não seria possível vê-la, independentemente da posição em que o observador se encontrasse.
- 12 Waldemar Cordeiro fundou o grupo Ruptura, que foi a base do movimento de arte Concreta no Brasil. Com a obra *Autorretrato Probabilístico*, ele evidencia o valor dos princípios matemáticos na construção objetiva da obra de arte.
- 13 A obra é composta por três planos transparentes com fragmentos do retrato fotográfico do artista, cujo rosto somente pode ser visto por inteiro do ângulo lateral, quando os fragmentos se recompõem na imagem original.



Veiga Valle. *São Miguel Arcanjo*, século XIX, escultura em cobre, policromada e dourada. Museu de Arte Sacra da Boa Morfe, Goiás. Fotografia Flávio Isaac. Internet: <www.flavioisac.fotografico.blogspot.com>

A respeito da escultura *São Miguel Arcanjo*, de Veiga Valle, julgue os próximos itens.

- 14 A figura do arcanjo é uma imagem frequente na arte Concreta brasileira, que valoriza as cores quentes e o movimento.
- 15 A estrutura formal da escultura sacra *São Miguel Arcanjo* mostra movimento por meio dos eixos inclinados e das dobras das vestimentas, muito valorizado no período Barroco.

José Joaquim da Veiga Valle, escultor que viveu em Goiás no século XIX, com sua figuração ainda próxima ao Barroco brasileiro, mas já eivada de elementos de contenção “neoclássicos”, põe em cena uma vida cultural diversa daquela de Cordeiro. O mundo anacrônico da exploração mineral, cujo apogeu se deu no século anterior, aparece configurado nessa obra do século XIX. Assim, por comparações entre dois objetos de avaliação - sem necessariamente recorrer a uma linha do tempo classificatória -, é possível ressaltar diferenças, rupturas históricas, e explicitar contextos sociais, culturais e econômicos. Desse modo, em vez de incentivar uma atividade mnemônica e classificatória, incentiva-se a capacidade de discernir, comparar e diferenciar.

Uma dica importante nesse caso é olhar, investigar, por conta própria, um objeto artístico

Com base nesses elementos comparativos, sugeridos pelos próprios itens, ficaria fácil para o estudante compreender que a obra de Cordeiro é objetiva, e porquê ela o é; e que seus princípios seriais são matemáticos, portanto “concretos”, o que está muito distante da obra de Veiga Valle, cujos lineamentos são sinuosos, “barrocos”, e a confecção é subjetiva, manual. Um comentário especial pode ser feito ao item 13, cujo foco é a observação das fotografias do objeto disponíveis na prova, lateral e frontal. Não é a posição lateral, como sugere o enunciado, que nos dá a completude da imagem, o que é facilmente identificável na figura. Uma dica importante nesse caso é olhar, investigar, por conta própria, um objeto artístico, que não é uma ilustração, não é dispensável, e sempre ler com muita atenção o enunciado e os dados do item, além de tomar cuidado com o vocabulário específico da área. Sobre esse vocabulário específico, vejam-se os itens do PAS 3, do caderno Criatividade, que tomam por mote um texto sobre a escultura de Umberto Boccioni.

Tabela 1 - Quantitativos dos itens 12, 13, 14 e 15

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
12	3.924	11.937	2.952	16
	20,84%	63,40%	15,68%	0,08%
13	8.606	1.950	8.233	40
	45,71%	10,36%	43,73%	0,21%
14	4.378	5.389	9.012	50
	23,25%	28,62%	47,86%	0,27%
15	5.908	3.781	9.100	40
	31,38%	20,08%	48,33%	0,21%

Conforme a tabela 1, o item 12 teve aproximadamente 63% de respostas erradas, enquanto os demais tiveram entre 10% e 29%, ou seja, uma margem bem mais aceitável. Desse modo, o item 12 teve alto percentual de respostas erradas e, além disso, mais de 15% de respostas em branco. No item 13, o percentual de respostas em branco foi pouco mais de 43%. Os percentuais de resposta em branco também foram altos para os itens 14 e 15. Os significativos percentuais de respostas em branco nesses três itens demonstram a insegurança dos estudantes para respondê-los.

Subprograma 2014-2016

Análise dos itens 22 e 24 do caderno Criatividade

Figura 2 - Itens 22 e 24 e texto de referência



Umberto Boccioni. Formas únicas de continuidade no espaço, 1913.

A obra de Boccioni foi tomada como objeto para recensear a noção de tempo em debate pela sociedade da virada do século XIX. Em 1913, o futurista Umberto Boccioni escrevia para o crítico de arte e dono da Galleria Futurista de Roma e Nápoles, Giuseppe Sprovieri, sobre sua mais recente escultura, **Formas Únicas de Continuidade no Espaço**: “é o meu último trabalho, e o mais livre”, é também aquele que, no entendimento do artista, apresentaria todas as características necessárias a uma escultura verdadeiramente moderna. **Formas Únicas de Continuidade no Espaço** é considerada, desde então, por críticos, além do próprio artista, a síntese máxima da produção escultórica de Boccioni. A figura humana, que parece caminhar, está representada em diferentes momentos simultaneamente. Apesar de originalmente construída em gesso, suas versões em bronze são as que predominantemente fazem parte de um inconsciente coletivo. O metal, rejeitado por Boccioni como possibilidade plástica, enfatiza a estética da máquina, cara à poética futurista, dando ainda mais suporte à interpretação da figura como uma espécie de soldado, híbrido de máquina e homem. No entanto, é o gesso, aliado à ausência de braços, que torna o corpo mais livre e induz o observador a focar nas saliências dessa figura, levando a uma maior percepção do movimento. A escultura parece atingida por uma ventania, que, fazendo força na direção contrária à marcha, torna o movimento arrastado, ainda mais contínuo. Parte de uma série de formas humanas produzidas em gesso pelo artista entre os anos 1912 e 1913, **Formas Únicas de Continuidade no Espaço** foi a única dessas esculturas a sobreviver ao tempo.

Marina Ilacqua Silva. O tempo de formas únicas de continuidade no espaço. In: *Boletim do Seminário Internacional de Conservação da Escultura Moderna*. São Paulo: MAC/USP, 2012, p.1 (com adaptações)

Considerando a escultura de Umberto Boccioni, o texto apresentado e os múltiplos aspectos que ele suscita, julgue os itens de 22 a 25 e faça o que se pede nos itens 26 e 27, que são do tipo C.

22 A forma de Boccioni situa-se entre a forma real e a forma ideal, entre a forma nova (futurismo) e a concepção tradicional (grega), consistindo em uma forma variável, diversa de qualquer conceito de forma existente até então: forma em movimento (movimento relativo) e movimento da forma (movimento absoluto).

24 Boccioni não abdica do referencial natural em sua obra, tendo inovado na forma de representação, como é o caso da representação da figura humana na escultura apresentada.

Esses itens pressupõem a leitura de um texto especializado, e muitas vezes o obstáculo é mais vocabular que contudístico ou interpretativo. Um bom exercício é ler, além dos textos paradidáticos adaptados comuns às salas de aula, pequenos excertos de críticos e historiadores da arte, e fazer exercícios de leitura das obras com base neles. Mesmo que os textos possuam uma sintaxe ou um vocabulário difícil, vale a pena exercitar em pequenos trechos a capacidade de leitura mais aprofundada. Outro exercício pouco comum, mas que ajuda imensamente a ganhar vocabulário e a ampliar a argúcia perceptiva, é o de descrição dos objetos artísticos. Muitas vezes, num ambiente de intensa difusão de imagens, os detalhes passam despercebidos, o que exige um cuidado visual maior. Com a necessidade de especificar em palavras o que se está vendo - e nesse "o quê" já há uma carga semântico-interpretativa muito interessante -, o estudante também exercita sua atenção, sua capacidade de articulação sintática e sua capacidade interpretativa. Se o estudante possuir familiaridade com textos que escapam à facilitação artificial dos livros e materiais paradidáticos, ou seja, se ele tiver frequência a diversos estilos e gêneros textuais, os itens deste tipo serão facilmente compreendidos.

Segundo as análises estatísticas das respostas, o índice de acerto foi acima de 51% em cada item, o que indica que ambos foram considerados de nível médio pelos estudantes. O item 22, porém, teve aproximadamente 39% de respostas erradas e apenas 9,57% de respostas em branco, mas no item 24 o percentual de respostas erradas foi de 17,5% e quase 1/3 dos respondentes o deixaram em branco.

Tabela 2 - Quantitativos dos itens 22 e 24

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
22	5.681	4.300	1.058	15
	51,39%	38,90%	9,57%	0,14%
24	5.655	1.934	3.445	20
	51,16%	17,50%	31,17%	0,18%

Figura 3 - Item 84



Marina Abramovic, **Rhythm 05**, 1974. Internet: <www.casavogue.globo.com>.

Na performance **Rhythm 05**, a artista Marina Abramovic encharcou uma estrela de madeira com 100 L de combustível e ateou fogo nessa estrela. Com a queima da estrela, que simboliza o regime comunista, ela quis representar a purificação física e mental, sem negligenciar as tradições políticas de seu passado. No ato final da purificação, Abramovic pulou, através das chamas, para o centro da estrela. Deitada no interior da estrela, conforme mostra a foto, a artista perdeu a consciência por falta de oxigênio, devido à fumaça emitida pelo fogo, tendo permanecido inerte até que membros da plateia a socorram.

Considerando a obra **Rhythm 05**, de Marina Abramovic, e o texto e a imagem apresentados, julgue os itens de **83 a 85** e faça o que se pede no item **86**, que é do tipo **B**, e no item **87**, que é do tipo **D**.

84 Na obra em questão, o corpo da artista é uma representação de ideal de perfeição neoplatônica e da constituição de uma afirmação da cultura humanista baseada na razão e na ciência.

É desse modo que os objetos se mostram lentes capazes de explicitar e ampliar, por suas singularidades, várias questões atinentes aos conteúdos abstratos do ensino médio

O item versa sobre a *performance* de Marina Abramovic, *Rhythm 05*, interpretada com base em um texto de apresentação, cuja linguagem também é mais técnica que didática. O estudante precisaria, além de compreender a *performance* como manifestação artística, tal como está descrita na apresentação, entendê-la em relação a outros contextos comparativamente, no caso, à ideia de humanismo e neoplatonismo, cujas noções de “ciência” e de “razão” não são as nossas. E mesmo que fossem as mesmas noções, a *performance* não diz respeito à ciência, pois, ao acionar questões científicas – a experiência de supressão do oxigênio pelo fogo, que leva ao desmaio –, o faz por meio de uma vertente crítica, muito mais próxima ao ritual. Não há também uma elaboração do corpo como ideia neoplatônica, idealizada, pois trata-se de um corpo vivo, quase fisiológico, que experimenta as condições as quais está sujeito, que sofre a ação do mundo, que desmaia, que perde, portanto, seu controle ideal. O item é um bom exemplo de como um objeto de aprendizagem singular, sem necessariamente se tornar exemplo da *performance* em geral, proporciona uma articulação de conteúdos históricos e mesmo científicos. Para um bom exercício desse tipo de operação cognitiva, é importante que o professor, na sala de aula, conduza a exploração dos objetos em comparação mútua e contextual.

Tabela 3 - Quantitativos do item 84

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
84	3.816	4.689	2.532	17
	34,52%	42,42%	22,91%	0,15%

No item 84, o índice de erros foi elevado, um pouco acima de 42%. Com pouco mais de 34% de acertos, o item foi considerado difícil pelos respondentes. Isso se deve, possivelmente, ao fato de o item requerer que se sintetizem informações do texto e conhecimentos oriundos de outras matrizes conceituais, como a história e a filosofia.

Para concluir, nossas indicações são aquelas que estruturam a própria avaliação, como: buscar partir da obra de arte, tanto em seu contexto histórico original como em suas várias interpretações; comparar obras como sistemas complexos de dinâmicas formais, culturais, históricas, sociais, sem necessariamente recorrer às grandes linhas abstratas ou generalistas; e exercitar a habilidade de leitura, de comparação e de observação com base nos próprios objetos sugeridos pelo PAS. É desse modo que os objetos se mostram lentes capazes de explicitar e ampliar, por suas singularidades, várias questões atinentes aos conteúdos abstratos do ensino médio, sejam eles propriamente relativos às artes visuais, como aqui se comenta, ou mesmo relativos a outras áreas.

Artes Cênicas

Subprograma 2016-2018

Análise dos itens 24 e 25 do caderno Antígona

Os itens de artes cênicas da primeira etapa do PAS 2016 avaliam o estudo e a análise realizados pelo estudante da obra *Antígona*. A compreensão da obra exige uma leitura atenta aos elementos dramáticos que expressam o estilo do teatro grego, assim como uma análise do contexto histórico da peça, que reflete as estruturas sociais e políticas da Grécia antiga.

Figura 4 - Itens 24 e 25 e texto de referência

Ismênia — E dize, minha pobre irmã, diante disso, por que palavras ou por que atos terei de mostrar valor?

Antígona — Prestarás tua ajuda? Serás minha aliada neste impasse?

Ismênia — Pobre de nós! Lembra, minha irmã, como nosso pai foi aniquilado pelo ódio e pelo opróbio, quando, revelados seus próprios crimes, mutilou os olhos com as próprias mãos! E também sua mãe e esposa, duas mulheres em uma só, que acabou com a própria vida em uma corda ignominiosa! Lembra, por fim, de nossos irmãos, mortos no mesmo dia, desgraçados, dando-se mutuamente a morte! Agora só restamos nós... pensa no fim ainda mais terrível que nos espera se contrariarmos o decreto e afrontarmos o poder de nosso rei! Convém também lembrar que somos mulheres e não temos como lutar contra homens; além disso, não temos poder algum e estamos submetidas aos mais poderosos. Por isso, somos obrigadas a obedecer às suas ordens, por mais que nos contrariem.

Sófocles. Édipo Rei / Antígona. Sófocles — Coleção obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2005.

Considerando a obra *Antígona*, de Sófocles, e o fragmento de texto dela extraído, bem como os múltiplos aspectos a ele relacionados, julgue os próximos itens.

- 24 No enredo de *Antígona*, Ismênia muda de opinião e repete sozinha o ato transgressor cometido anteriormente por sua irmã, pois desejava ser digna mais dos deuses que dos homens.
- 25 O poderoso governante do local onde se passa o drama da obra considera criminoso aquele que contraria suas ordens, mesmo quando elas se opõem a ritos e costumes do povo que ele governa, o que o caracteriza como um tirano.

Os itens espelham a necessidade de leitura e compreensão não só da obra em questão, mas das duas obras anteriores que compõem a trilogia tebana. A narrativa de todo o trajeto de Édipo, desde sua ascensão ao poder até a destruição do seu núcleo familiar, repercute nos acontecimentos que levam Antígona a realizar seus feitos. O entendimento das ações e das características distintas das personagens da obra demonstra a necessidade de conhecer a trajetória familiar da protagonista, assim como as relações inter e intrapessoais que esta desenvolve durante a tragédia.

O item 24 reflete sobre um acontecimento fundamental para o desenvolvimento narrativo da obra, a solidão da figura feminina que, ao desafiar as leis do rei Creonte, encara as consequências dos seus atos sem ajuda de outrem, o que ocasiona uma série de trágicas mortes. Antígona, já no início da obra, informa a sua irmã Ismênia da necessidade de transgredir as leis do rei e de agir conforme os costumes do seu povo. Esse momento da tragédia é marcado pela diferença de opiniões e de ímpetos das personagens, uma cena substancial para a compreensão dos valores sociais em jogo, assim como da relação política que esta faz com o seu ato ritualístico. Compreender que Antígona é uma mulher que resolve agir sozinha contra toda a estrutura das leis e dos poderes sociais é compreender o tema central da obra.

O item 25 requer conhecimento sobre a estrutura psicológica do personagem Creonte e de suas relações com o desenvolvimento dramático da obra. O estudante deve analisar a obra com um pensamento crítico sobre as ações do personagem e com o objetivo de avaliar a condição do seu *status* político dentro das relações que ele estabelece nas cenas. O conhecimento da obra é, nesse item, tão relevante quanto o conhecimento sobre os modos em que o poder se estrutura na realidade social.

A compreensão do conceito de tirania ocorre através da contextualização do enredo da obra, o que requer do estudante uma avaliação do que esse tipo de exercício representa para o povo grego. A interpretação deve levar em conta a situação dramática, as ce-

nas e os valores expressos no contexto em que a obra se insere: a realidade social e política da Grécia. A análise leva em consideração os elementos narrativos da obra, sua contextualização dramática e as características psicológicas do personagem.

A obra *Antígona* oferece possibilidades de estudo e de discussões por meio da análise de seus aspectos teatrais: compreensão da estrutura dramática, vista da escrita para a cena. Pode-se, também, utilizá-la para refletir sobre seu conteúdo narrativo e para estimular o desenvolvimento crítico acerca da contextualização política da realidade social grega. Tanto a temática da obra quanto os aspectos técnicos da escrita teatral devem ser levados em conta para preparar o estudante, orientando seu pensamento para uma reflexão sobre o acontecimento teatral enquanto atividade que expressa as condições culturais e políticas de uma sociedade.

O desempenho dos estudantes no item 24 demonstra um rendimento mediano na compreensão dos aspectos narrativos da obra relacionados ao protagonismo de Antígona. Nesse item, que exige o conhecimento do tema central da obra, os acertos se aproximam dos 48%, portanto, um pouco mais da metade dos estudantes ou erraram ou deixaram a resposta em branco. Já no item 25, que requer não só análise da obra e de seu tema central, como também avaliação e interpretação da estrutura social e política do contexto grego, a porcentagem de acertos caiu para aproximadamente 23% e a porcentagem de erros e respostas em branco subiu para quase 50% e 23%, respectivamente.

Tabela 4 - Quantitativos dos itens 24 e 25

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
24	10.957	6.721	5.170	55
	47,84%	29,35%	22,57%	0,24%
25	5.308	11.395	6.145	55
	23,18%	49,75%	26,38%	0,24%

Subprograma 2015-2017

Análise dos itens 33, 34, 35 e 36 do caderno Alice

Os itens de artes cênicas da segunda etapa do PAS 2016 requerem o estudo e a análise da obra *Casa de Bonecas*, de Henrik Ibsen. Essa obra é um importante exemplo do teatro realista do século XIX e reflete as condições da realidade feminina na burguesia europeia. A narrativa linear é construída com ênfase na representação dos valores sociais dessa época e mostra a situação de um típico casal cuja preocupação central está na organização orçamental e afetiva da vida doméstica.

Figura 5 - Itens 33, 34, 35 e 36 e texto de referência

- 1 **Nora:** Pronto, agora está tudo acabado. Eu deixei as chaves aqui. As criadas sabem de tudo na casa, melhor até do que eu. Amanhã, depois de eu ter ido embora, Cristina vem aqui e empacota as minhas coisas, as que eu trouxe de casa comigo. Depois eu mando buscar.
- 2 **Helmer:** Tudo acabado! Tudo acabado! Nora, você nunca mais vai pensar em mim?
- 3 **Nora:** Eu sei que vou pensar muito em você, nas crianças e nesta casa.
- 4 **Helmer:** Posso escrever para você, Nora?
- 5 **Nora:** Não, nunca. Nunca faça isso.
- 6 **Helmer:** Mas deixe que eu pelo menos lhe mande...
- 7 **Nora:** Nada. Nada.
- 8 **Helmer:** Deixe que eu a ajude, se você precisar.
- 9 **Nora:** Não. Não posso aceitar nada de um desconhecido.
- 10 **Helmer:** Nora, eu nunca vou passar de um desconhecido para você?
- 11 **Nora (Pensativa):** Ah, Torvald, o maior milagre de todos teria de acontecer.
- 12 **Helmer:** Diga o que seria isso!
- 13 **Nora:** Nós dois, você e eu, teríamos de nos modificar a ponto de... Ah, Torvald, eu não acredito mais em milagres.
- 14 **Helmer:** Mas eu vou acreditar. Diga? Teríamos de nos modificar a ponto de...
- 15 **Nora:** De poder fazer do nosso casamento uma verdadeira vida em comum. Adeus. (Sai pelo vestibulo.)
- 16 **Helmer (Afunda-se numa cadeira, perto da porta, e esconde o rosto nas mãos.):** Nora! Nora! (Olha em volta. Levanta-se.) Vazio. Foi embora. (Uma esperança passa pelo seu pensamento.) O maior milagre de todos?
- 17 (Ouve-se o som de uma porta que bate lá embaixo.)

Henrik Ibsen. *Casa de bonecas*. 1879.

Com base na peça *Casa de Bonecas*, de Henrik Ibsen, e no trecho apresentado acima, julgue os itens de 33 a 38.

- 33 A história da personagem Nora traz para a cena teatral a intimidade familiar. No trecho apresentado, é possível identificar que Nora abandona o marido e os filhos. Sabe-se que essa atitude da personagem chocou muitas plateias na época em que a peça estreou.
- 34 A peça *Casa de Bonecas* pode ser considerada realista por trazer para a cena, por meio da ação dramática, diálogos em tom coloquial, como no trecho apresentado, em que Nora e Helmer discutem sobre o final de seu casamento.
- 35 A criação da personagem Nora, uma mulher que ousa romper com o papel social que lhe cabia e busca uma experiência pessoal, foi possível graças ao contexto social do final do século XIX na Europa.
- 36 A postura revolucionária da personagem Nora, que colocou em grande destaque as ideias feministas da época, causou impacto na sociedade. Nesse caso, a cena teatral contribuiu para que valores cotidianos fossem repensados.

A peça retrata a realidade da sociedade burguesa não somente pelos seus aspectos de representação de um típico casal europeu, mas pelas aproximações e ambientações com a realidade psicológica da protagonista. A realidade doméstica é esculpida por meio de um enredo que demonstra, de forma realista, as preocupações e os pensamentos de uma esposa que procura organizar a vida de seu marido e satisfazê-lo.

O item 33 exige do estudante a compressão da estrutura dramática e do contexto feminino exposto na obra, assim como da recepção e do impacto causado no público quando a peça foi apresentada. Não são apenas os acontecimentos representados nas cenas que exigem a compreensão dos aspectos dramáticos da obra, mas também a percepção dos íntimos acontecimentos que perpassam a personagem Nora, tanto em suas ações como em seus diálogos internos - monólogos. As ações da personagem principal vão gradualmente desenrolando uma situação pessoal que torna insuportável a sustentação do contexto em que ela vive e que culmina no abandono familiar. A compreensão do universo psicológico e da realidade social da personagem é de extrema importância para entender a dramaturgia em conexão com a representação e a crítica social que a obra traz para o público.

Essas questões demonstram a inseparabilidade da produção teatral do contexto social como influência ao retratar os acontecimentos de uma época

A abordagem temática de Ibsen procura refletir o protagonismo feminino tanto na cena teatral como na discussão sobre a condição da mulher no contexto social de sua época. Os itens 35 e 36 exigem análise atenta aos aspectos narrativos da obra, em relação às características da sociedade europeia do século XIX. O conhecimento do momento histórico em que se iniciavam as discussões sobre a igualdade de gêneros e sobre o protagonismo feminino na esfera pública e política é de extrema importância para a análise dos itens. O relato desse contexto e dessa época na obra, em conexão com o impacto de sua apresentação na sociedade europeia, representa as novas direções e relações que o pensamento trazia e que indicava uma mudança social. Essas questões demonstram a inseparabilidade da produção teatral do contexto social como influência ao retratar os acontecimentos de uma época.

O item 34 questiona sobre as características estilísticas da obra dramática e seu tipo de encenação. Para respondê-lo, é necessário o conhecimento das escolas de interpretação, das técnicas teatrais exigidas para cada estilo e do conceito de realismo, conhecimento que ultrapassa as características da obra literária. As questões sobre as quais o aluno deve refletir orientam tanto uma análise do estilo coloquial das falas como de um saber acerca das características da encenação propostas pelo autor da dramaturgia.

No item 35, os estudantes obtiveram 90,76% de acertos, evidenciando que o consideraram fácil. Esse foi o item com maior número de acertos, o que demonstra que foi estabelecida relação entre a temática da obra e a realidade social da época em que esta é apresentada. Em contrapartida, no item 34, houve apenas 4,95% de acertos, número que o categoriza como muito difícil e demonstra que grande parte dos estudantes têm pouco conhecimento a respeito das técnicas e dos estilos teatrais. O item 33, que exige conhecimento específico dos aspectos dramáticos, obteve baixo índice de acertos, apenas 36,85%. Note-se que o percentual dos estudantes que deixaram a resposta em branco nesse item foi semelhante ao percentual de estudantes que acertaram o item. O percentual dos estudantes que erraram o item foi de quase 26%, o que mostra que não tiveram convicção para respondê-lo.

Já o item 36, que requer um tipo de análise próximo ao exigido no item 35, obteve 61,93%. O desempenho dos estudantes nessa etapa demonstra a dificuldade deles em artes cênicas, o que indica ser necessária uma abordagem e um estudo da obra ressaltando-se os aspectos estilísticos da encenação teatral.

Tabela 5 - Quantitativos dos itens 33, 34, 35 e 36

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
33	6.939	4.861	7.009	20
	36,85%	25,82%	37,22%	0,11%
34	932	7.913	9.984	0
	4,95%	42,03%	53,02%	0,00%
35	17.090	923	803	13
	90,76%	4,90%	4,26%	0,07%
36	11.660	4.238	2.910	21
	61,93%	22,51%	15,45%	0,11%

Subprograma 2014-2016

Análise dos itens 11 e 12 do caderno Criatividade

Os itens de artes cênicas da terceira etapa do PAS 2016 exigem a leitura da obra teatral *Liberdade, Liberdade*. O conhecimento da dramaturgia moderna, atrelado ao conhecimento estético das artes de vanguarda do século XX, é necessário para que o estudante faça uma análise completa dessa obra que relata e compila diversas cenas teatrais e históricas.

Figura 6 - Itens 11 e 12 e texto de referência

<p>1 Tereza</p> <p>Declaração Universal dos Direitos do Homem.</p> <p>Paulo</p> <p>4 Todos os seres humanos nascem iguais e livres em dignidade e direitos, sem distinção de raça, sexo, cor, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole;</p> <p>7 Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa;</p> <p>Ninguém será submetido à escravidão;</p> <p>10 Ninguém será submetido a torturas e a tratos cruéis;</p> <p>Ninguém poderá ser arbitrariamente preso, detido ou desterrado;</p> <p>13 Toda pessoa tem direito a sair de seu país e a regressar livremente a seu país;</p> <p>Toda pessoa tem direito à propriedade;</p> <p>16 A maternidade e a infância têm direito a cuidados especiais;</p> <p>A vontade do povo é a base da autoridade do poder público;</p> <p>E todos são iguais perante a lei.</p> <p>19 <i>Escurecimento (acende-se um pequeno foco de luz sobre Paulo. Ouve-se, gravada, sua própria voz dizendo:)</i></p> <p>Voz gravada</p> <p>20 Assim como eu não quero ser escravo, não quero ser senhor. Entre homens livres não pode haver escolha entre o voto e as armas. Os que preferirem as armas acabarão pagando caro. A verdadeira força dos governantes não está em exércitos ou armas, mas na crença do povo de que eles são claros, francos, verdadeiros e legais. Governo que se afasta desse poder não é governo — mas uma quadrilha no poder.</p> <p>Paulo</p> <p>Sou apenas um homem de teatro. Sempre fui e sempre serei um homem de teatro.</p> <p>(A flauta dá alguns acordes da <i>Marcha da Quarta-Feira de Cinzas</i> e acompanha o texto de Paulo em background.)</p> <p>24 Fui chamado a cantar e para tanto há um mar de som no búzio de meu canto. Hoje, fui chamado a cantar a liberdade — e se há mais quem cante, cantaremos juntos.</p>	<p>Com relação às ideias e aos aspectos linguísticos do fragmento de texto acima, assim como à peça <i>Liberdade, Liberdade</i>, de Millôr Fernandes e Flávio Rangel, e aos múltiplos aspectos por ela suscitados, julgue os itens de 11 a 20 e faça o que se pede no item 21, que é do tipo C.</p> <p>11 A peça <i>Liberdade, Liberdade</i> é uma obra fictícia que se apropria de fatos reais, como o julgamento de Sócrates, os ideais da Revolução Francesa, os extremismos do nazismo e o fascismo de Franco na Espanha.</p> <p>12 A técnica dramaturgicamente de colagens de textos de vários autores a partir das quais surgem os personagens de <i>Liberdade, Liberdade</i> foi uma invenção genuína dos autores dessa peça brasileira e não encontra paralelo na dramaturgia mundial.</p>
---	--

Millôr Fernandes e Flávio Rangel. *Liberdade, Liberdade*.

Os itens 11 e 12 abordam o estilo da dramaturgia e a proposta de encenação dos autores desse trabalho: Flávio Rangel (diretor teatral) e Millôr Fernandes (escritor). O estudante deve compreender a produção dessa obra dramaturgicamente pesquisada e produzida através da convergência e da criação de cenas com o tema “liberdade”. Como essa peça foi feita no processo de experimentação e reunião de um diretor e um escritor, as referências utilizadas, o processo de encenação, enfim, todas as ações anteriores e posteriores à criação das cenas refletem o processo criativo.

É a expressividade da arte teatral que se utiliza dos fatos históricos para estimular reflexões e discussões a respeito da realidade social e política

O item 11 requer reflexão sobre as diferenças entre a obra de arte ficcional que retrata acontecimentos históricos e a documentação e o registro dos acontecimentos históricos. A representação teatral, mesmo ao retratar fatos e situações verdadeiras, é constituída por elementos fictícios, que partem das escolhas estéticas feitas pelos artistas (diretor, dramaturgo, atores, etc.). Por mais que seja uma obra que utilize acontecimentos reais que evidenciam a busca do homem pela liberdade, a peça não tem apenas caráter documental, é considerada uma obra de ficção. É a expressividade da arte teatral que se utiliza dos fatos históricos para estimular reflexões e discussões a respeito da realidade social e política em questão; é, assim, uma obra de caráter ficcional. Essa é a compreensão necessária ao estudante, uma reflexão sobre o espaço do discurso artístico mesmo que atrelado à realidade histórica.

O item 12 exige do estudante conhecimento das relações do teatro moderno com as temáticas relacionadas à arte de contestação política e de protesto. Os diversos estilos dramaturgicos experimentados e criados no século XX sugerem novos modelos e modos de perpetuar a encenação teatral. O modelo da colagem, muito utilizado durante o processo de criação das vanguardas no início desse século, ressalta as características do teatro experimental. A compreensão do contexto social e do período histórico em que a peça *Liberdade, Liberdade* foi criada e encenada, juntamente com o conhecimento das vertentes artísticas e dos estilos teatrais do período moderno, é requisito para a análise do item 12.

O quadro de desempenho mostra que no item 11 houve um pouco mais de 50% de acertos e quase 30% de respostas em branco. O aluno pode ter tido dificuldade em responder esse item por não diferenciar o produto artístico do registro histórico. Sua interpretação deveria estar relacionada às problemáticas conceituais do que fundamenta uma obra de caráter ficcional e da ligação com o tema proposto pela obra indicada.

O item 12 apresentou 61,43% de acertos e 25% de respostas em branco. O alto número de respostas em branco ainda demonstra que o raciocínio exigido para responder o item não depende somente da leitura da obra indicada, e sim da compreensão do universo dramaturgico em que esta se insere. A análise comparativa com outras referências dramaturgicas é essencial para responder esse item e exige do aluno interpretação do contexto cultural em que a peça se encontra.

Tabela 6 - Quantitativos dos itens 11 e 12

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
11	5.949	2.059	3.029	17
	53,82%	18,63%	27,40%	0,15%
12	6.790	1.488	2.764	12
	61,43%	13,46%	25,00%	0,11%

Música

Apesar de a música estar muito presente nos eventos escolares (festas, comemorações, alguns projetos pontuais) e muito viva no cotidiano cultural das pessoas, especialmente no dos jovens, a abordagem dos conhecimentos de música nos exames do ensino médio merece mais atenção. A seguir, os itens da prova de música do PAS serão analisados e contextualizados conforme orientações dadas pelos professores citados nesse artigo, que participaram das primeiras comissões de elaboração do PAS.

O PAS possui um histórico de reflexão sobre o que significa avaliar o conhecimento de música desde a constituição das primeiras comissões de elaboração dos conteúdos e dos Objetos de Avaliação do programa. Isso pode ser conferido no texto *Música no Vestibular*, de autoria das professoras Maria Cristina C. de Azevedo, Maria Isabel Montandon e Conrado Silva, que, logo de início, pontuam:

[...] se a música é tão presente na vida do jovem brasileiro, como falar de educação, de formação crítica, de formação de identidade, de inclusão sociocultural, de respeito à diversidade [...] sem considerar os significados cognitivo, social, afetivo e educacional da música? (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007, p. 207).

Os autores lembram que os conhecimentos, as habilidades e as competências exigidos no PAS são diferentes dos que são requisitados na prova de Habilidade Específica de música. Na análise do programa, percebe-se que o objetivo é avaliar os conhecimentos musicais tendo em vista a formação e o desenvolvi-

mento de um ouvinte crítico. A despeito das mudanças de representantes nas comissões durante o tempo, pode-se considerar que há alguns princípios que permanecem desde as orientações originais, como:

1. Partiu-se do pressuposto de que música é som. Daí decorre que a sugestão de obras tem como valor o fato de que as pessoas precisam ouvir as músicas indicadas.
2. Todas as músicas são organizadas pelo uso de materiais. São eles que geram os sons. Daí decorre o valor em conhecer os diversos tipos de materiais sonoros, suas características e seus usos.
3. Indivíduos e grupos utilizam os sons de maneiras diferentes. Daí decorre o princípio da contextualização, o entendimento de que as estruturas musicais variam de acordo com contextos históricos, socio-culturais, geográficos, políticos, etc.

A reivindicação de que as provas tenham uma parte auditiva (expressa pelas comissões de elaboração), em que os trechos das obras possam servir de suporte aos itens, ainda não pode ser atendida por questões técnicas e logísticas ou estruturais. Por esse motivo, a indicação das obras na Matriz de Referência do programa sugere as gravações que devem ser ouvidas para a realização tanto do trabalho educativo em música (é o que se pressupõe) quanto do trabalho relacionado às provas de cada etapa.

Com base nesses pressupostos, foi feita a análise dos itens, apresentada a seguir.

Subprograma 2016-2018

Análise do item 11 do caderno Antígona

O item acima trata da característica “textura” em música. A organização dos sons apresenta-se de forma homofônica quando as vozes aparecem juntas, iguais no aspecto melódico, ou iguais no aspecto rítmico apenas, o que é relativo à duração da articulação das vozes. Isso remete ao conceito de “uníssono”.

Figura 7 - Item 11 e texto de referência

Palestrina recebeu o crédito de “salvar” a música da igreja católica após o Concílio de Trento (1545-1563) ter condenado a música litúrgica de natureza “lasciva ou impura”. Entre as ofensas citadas estavam as missas e motetos que utilizavam melodias seculares obscenas e a escrita polifônica muito elaborada, que obscurecia o sentido do texto. Ao compor a **Missa Papae Marcelli**, Palestrina ofereceu aos membros do Concílio o que queriam: linhas melódicas claras e fluentes que permitiam a declamação natural do drama do texto. Como resultado, os compositores foram autorizados a continuar a escrever música polifônica e a música foi “salva” (ou assim diz a lenda). Parece improvável que a **Missa Papae Marcelli** tenha sido escrita com a intenção de salvar a música, e parece ser apenas o trabalho de um músico de igreja por profissão que (assim como Bach) estava disposto a fazer alguns pequenos ajustes para atender a certos requisitos, porque era o mais sensato a fazer.

Steven Ziegler: Palestrina: Kyrie, Gloria, and Agnus Dei from Missa Papae Marcelli, notes de programa para a San Francisco Symphony; Internet: <www.sfsymphony.org> (traduzido e adaptado)

Considerando o texto anterior, o fragmento da partitura da **Missa Papae Marcelli**, de Palestrina, e sabendo que, em música, melisma se refere a uma sequência de várias notas cantadas em cima de uma única sílaba, julgue os itens que se seguem.

- 11 O Kyrie da **Missa Papae Marcelli** é escrito para seis vozes: soprano, contralto, tenor I, tenor II, baixo I e baixo II.

Observando a imagem e o texto apresentados na prova, é necessário que o estudante demonstre ter capacidade de análise, além de conhecimento adquirido com a audição orientada. As letras e as figuras de som dos pentagramas mostram claramente que as vozes são diferentes entre si, o que já o levaria a concluir que não se trata de homofonia.

Nesse caso, o conhecimento de música pode vir atrelado ao contexto histórico dos movimentos de contestação dos fundamentos da Igreja Católica nos séculos XIV a XVI, conteúdo que é também parte da Matriz de Referência para a avaliação. Abarcando esse contexto (o texto cita inclusive o Concílio de Trento), o trecho traz o conceito de polifonia explícito quando diz que “as missas e motetos utilizavam me-

lódias seculares obscenas e a escrita polifônica muito elaborada, que obscurecia o sentido do texto”. A personagem Palestrina teria oferecido a solução em linhas melódicas “claras e fluentes, que permitiam a declamação natural do drama do texto”, e “os compositores foram autorizados a continuar a escrever música polifônica”.

O item 11 teve quase 54% de acertos. Portanto, trata-se de um item de dificuldade média para o público respondente, já que este percentual está entre 40% e 60%. Destaca-se que ele avalia a capacidade de análise e interpretação e trabalha com a interdisciplinaridade, característica valorizada no processo de construção do conhecimento.

Tabela 7 - Quantitativos do item 11

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
11	5.949	2.059	3.029	17
	53,82%	18,63%	27,40%	0,15%

Subprograma 2015-2017

Análise do item 26 do caderno Alice

Figura 8 - Item 26 e texto de referência

Foi-se o tempo em que só bandas formadas no eixo Rio-São Paulo despontavam na cena musical brasileira. Certamente o dinheiro e a infraestrutura para *shows* ainda circulam mais em ambos os estados, mas a força do eixo foi impactada pelo encurtamento de distâncias e pelas facilidades de produção e divulgação promovidas pela Internet. De repente, não é mais necessário estar nesse centro para estourar. Um exemplo disso é a banda Múveis Coloniais de Acaju, que tem um público fidelíssimo, lota *shows* e é de Brasília. Esse cenário tem aberto novas perspectivas de reconhecimento para outros grupos originários da região Centro-oeste, como Pedra Leticia e banda Jenipapo.

Marcia Scopelcio. Bandas fora do eixo Rio-São Paulo. Internet. <www.análisecontendo.com.br> (com adaptações)

Considerando o texto acima e os múltiplos aspectos a ele relacionados, julgue os itens subsequentes.

26 A execução da música *Santuário* pela banda Jenipapo começa com uma sequência curta dedilhada ao violão, que é repetida durante quase toda a duração da música.

Nesse item também se percebe a necessidade de que o estudante tenha tido envolvimento com a obra. Uma audição desinteressada não seria, provavelmente, suficiente para a identificação das características sonoras da introdução da música, que tem forte presença do violão e se estende como um elemento que pode trazer ainda mais interpretações sobre o tema da disputa territorial realizada por um grupo de indígenas e um grupo empresarial para obter uma área urbana em Brasília.

A identificação dos materiais sonoros na música faz parte do que se entende por conhecimento de música

A utilização de determinados materiais sonoros, como as percussões, e a sequência pulsante do violão, assim como o uso das guitarras e a própria organização formal da música, podem ajudar a interpretar as referências à questão indígena no Brasil e os significados da crítica presente na obra.

Conforme apresentado na Matriz de Referência do PAS 2, a banda traz, “em sua letra, problematizações acerca de maneiras contemporâneas de viver e utilizar recursos naturais, modos que não se orientam para a sustentabilidade”. Questões acerca das formas estéticas de representar a crítica social também são elencadas no texto da matriz e a relação entre a forma e o conteúdo poderiam ser ainda mais aprofundadas na construção de um item, auxiliando a formação de uma audição crítica.

Como indicado no texto sobre as orientações do PAS, a identificação dos materiais sonoros na música faz parte do que se entende por conhecimento de música. Uma audição atenta é necessária e incentivada para a resolução deste item, ainda que ele não aborde de forma aprofundada os significados da organização dos materiais sonoros.

Observa-se que, entre os dados estatísticos do item 26, há praticamente o mesmo percentual de acertos e de erros, aproximadamente 32%. O percentual daqueles que não responderam foi próximo a 34%. Quase não ocorreram duplas marcações.

Tabela 8 - Quantitativos do item 26

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
26	6.196	6.181	6.412	40
	32,91%	32,83%	34,05%	0,21%

Subprograma 2014-2016

Análise do item 55 do caderno Criatividade

Figura 9 - Item 55 e texto de referência

Recusando-se à falsa alternativa de optar pela “guerra santa” ao iê-iê-iê ou pelo comportamento de avestruz (fingir ignorar ou desprezar o aparecimento de músicos, compositores e intérpretes, por vezes de grande sensibilidade, quando não verdadeiramente inovadores, como os Beatles, na faixa da “música jovem”), Caetano Veloso e Gilberto Gil, com *Alegria, Alegria* e *Domingo no Parque*, se propuseram, oswaldianamente, a “deglutir” o que há de novo nesses movimentos de massa e de juventude e a incorporar as conquistas da moderna música popular ao seu próprio campo de pesquisa, sem, por isso, abdicar dos pressupostos formais de suas composições, que se assentam, com nitidez, em raízes musicais nordestinas.

Pode-se dizer que *Alegria, Alegria* e *Domingo no Parque* representam duas faces complementares de uma mesma atitude, de um mesmo movimento no sentido de livrar a música nacional do “sistema fechado” de preconceitos supostamente “nacionalistas”, mas na verdade apenas solipsistas e isolacionistas, e dar-lhe, outra vez, como nos tempos áureos da bossa-nova, condições de liberdade para a pesquisa e a experimentação, essenciais para evitar a estagnação, mesmo nas manifestações artísticas de largo consumo, como é a música popular.

Augusto de Campos. A explosão de “Alegria, Alegria”
de Estado de S. Paulo, 25/11/1967 (com adaptações)

Tendo como referência o fragmento de texto acima, julgue os itens subsequentes.

55 A música *Domingo no Parque* é escrita em compasso ternário e progride em um ritmo vigoroso do início ao fim, sem mudança de andamento (velocidade).

Neste item, exige-se que o estudante tenha ouvido a música e refletido sobre suas características. A expressão “ritmo vigoroso” pode trazer à memória do estudante a intensidade dos materiais sonoros do modo como foram tocados - em ritmo acentuado, intenso - na gravação do III Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, em 1967. Ao mesmo tempo, a composição é construída com contraste de andamentos: possui uma parte mais vigorosa, evidentemente, e outra, mais lenta. Essas mudanças de andamento estão ligadas à letra, ao significado que as palavras trazem à composição. Os artistas utilizam os contrastes musicais, por meio do arranjo como um todo, para expressar o significado do que é cantado. Desta forma, a parte final da música, no trecho em que a letra se inicia por “Amanhã não tem feira [...]”, é executada de forma bem mais lenta do que o início e expressa a tristeza pelos acontecimentos descritos na música.

A afirmação de que a música é escrita em compasso ternário também é incorreta. Para verificá-la, é exigida percepção musical do estudante, que pode ser desenvolvida por meio de práticas musicais no contexto escolar. O estudante poderia ter refletido em suas aulas sobre as características de *Domingo no Parque* que fazem referência a elementos da cultura afro-brasileira. O compasso ternário não é comumente utilizado para representar a organização dos eventos sonoros neste contexto, muito utilizado nesse caso é o compasso binário (presente também em outros gêneros que possuem a matriz africana, como o samba, o choro, entre outros). Desta forma, este item pode contribuir para a interdisciplinaridade.

Cabe observar, entretanto, que a maioria dos estudantes, 44,85%, optaram por deixar o item sem resposta, o que indica que eles, provavelmente, não conheciam a música para julgar que a afirmativa do item era errada. O percentual de acertos foi de 35,91%, o que indica que o item foi considerado difícil (obteve menos de 40% de acertos).

Tabela 9 - Quantitativos do item 55

Item	Acertos	Erros	Em branco	Duplas marcações
55	3.969	2.109	4.985	18
	35,91%	19,08%	44,85%	0,16%

O ensino médio vai mudar

Pela lei ou por necessidade*

Remi Castioni



Professor-pesquisador da Universidade de Brasília, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que alterou a organização curricular do ensino médio, foi objeto de intenso debate no meio educacional, desde seu envio ao Congresso Nacional até sua aprovação no Senado Federal, em 8 de fevereiro deste ano. Até a sanção presidencial, em 16 de fevereiro, assistiu-se a várias manifestações, como ocupações de escolas, greves convocadas por sindicatos de professores, manifestações de acadêmicos e protestos em vários locais do País. Ao tramitar no Congresso Nacional, a MP recebeu 567 emendas. Considerando o tempo de tramitação, é possível inferir que foi a atividade legislativa com maior número de emendas feitas em uma lei que muda aspectos da educação brasileira, exatamente daquela etapa que é menos valorizada, uma vez que, desde a Constituição Federal de 1988, o ensino médio é visto apenas como a última etapa da educação básica.

Apesar da participação atenta dos legisladores durante a tramitação dessa medida, é inegável que a forma escolhida pelo governo federal para propor mudanças nesse nível de ensino é, sem sombra de dúvidas, equivocada, tendo em vista que já tramitava o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, objeto de estudo de uma comissão especial da Câmara dos Deputados durante anos. Já havia, portanto, elementos suficientes para propor mudanças nessa oferta de ensino, almejadas há anos, por vários segmentos. A própria MP incorporou cerca de 75% dos elementos propostos no PL. Mas será que foi somente a forma de mudar o ensino médio que causou tantos questionamentos?

A mudança já era reivindicada há anos. Desde o Parecer nº 15/1998, do Conselho Nacional de Educação, o ensino médio é o mesmo que conhecemos. Por orientação da Constituição de 1988, foi por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996) que gradativamente foi sendo ampliado o número de matrículas. Em vinte anos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE, entre 1991 e 2011, a proporção de jovens de 15 a 17 anos que cursavam o ensino médio passou de 15,7% para 45,7%, ou seja, o número triplicou. Mesmo assim, menos da metade o fez na idade apropriada, o que caracteriza a distorção idade-série que se inicia ainda no ensino fundamental e se aprofunda no ensino médio, no qual as taxas de reprovação e abandono ultrapassaram 20% e, assim, contribuíram para que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) fosse exatamente o mesmo dos últimos dez anos, desde que começou a ser calculado.

No ensino médio, há, no mínimo, treze disciplinas, que podem se desdobrar, dependendo da escola, em 18 ou até 21 componentes curriculares. Os jovens reclamam há muito tempo que não sabem porque têm de estudar tantas disciplinas e para que precisam saber tanto conteúdo. Nesse sentido, nem mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determinada desde a LDB/1996, está pronta, ou seja, para variar, construímos a casa pelo telhado, deixando o alicerce para depois. É isso que está dito na lei aprovada. A mudança de fato só acontecerá no segundo ano depois da aprovação da BNCC, que se quer se sabe quando será.

Mesmo a reforma de 1998, que, de fato, seguiu o Parecer nº 15/1998, do Conselho Nacional de Educação

* A linha central deste artigo é apresentada pelo autor em um texto publicado no portal da UnB, disponível em: <<https://noticias.unb.br/artigos-main/1282-o-ensino-medio-tem-de-mudar-pela-lei-ou-por-necessidade>>.

(CNE), nunca alcançou completamente todos os sistemas de ensino. Na época, o governo federal firmou acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e financiou com recursos externos, que não passavam pelas amarras dos limites orçamentários, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed). O programa contou com US\$ 250 milhões, apoiou várias iniciativas dos estados, inclusive a construção de escolas (BRASIL, 2000). Mas um dos aspectos que menos avançou foi exatamente o mais reivindicado, a capacitação dos professores para internalizarem as mudanças pretendidas.

Na mesma época do Promed, o governo do Paraná obteve financiamento específico para reformar o ensino médio, com o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (Proem), no valor de US\$ 100 milhões. Paralelamente aos dois, mais um projeto subsidiou a expansão da educação profissional no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), com recursos de US\$ 500 milhões (BRASIL, 1997). Esses quase US\$ 1 bilhão no total, ou o equivalente hoje a pouco mais de R\$ 3 bilhões, recursos que equivalem, por exemplo, a três orçamentos da UnB, pouco mudaram a realidade do ensino médio do Brasil. Parte desses recursos veio de fora do orçamento dos sistemas federal e estadual e se somou aos recursos previstos pelos respectivos estados para financiar o ensino médio.

Com o advento atualmente do teto de gastos determinado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, parece que vamos repetir novamente a ideia de apoiar a reforma na educação com recursos externos. É isso que demonstra a recente autorização da Comissão de Financiamentos Externos (Cofiex), da Secretaria de Assuntos Internacionais do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, que, por meio do **Comunicado nº 4/2017**, autorizou a captação de US\$ 250 milhões junto ao Banco Mundial (BRASIL, 2017).

O problema do ensino médio, na forma como se estrutura hoje, é objeto de intenso debate desde a década de 1970

No Brasil, cada governo tem seu programa para a educação média e profissional. Nos governos Lula e Dilma, o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Proatec) também investiram vultuosos recursos nessa etapa da educação. Só na expansão da RFEPC foram investidos mais do que R\$ 5 bilhões, e no Proatec, R\$ 10 bi-

lhões. Mas o que esses recursos investidos tanto no período FHC como no período Lula/Dilma melhoraram na educação brasileira? Muito pouco. Fora a ampliação do acesso à educação, que resultou na universalização do ensino fundamental e na quase universalização do ensino médio, há muito ainda por fazer.

É válido ressaltar que o problema do ensino médio, na forma como se estrutura hoje, é objeto de intenso debate desde a década de 1970. Em maio daquele ano, o MEC constituiu um Grupo de Trabalho (GT), que se reuniu na Faculdade de Educação da UnB e propôs uma reforma para esse nível de ensino. Naquela época, o professor Valnir Chagas, da UnB, assumiu a relatoria desse grupo - posteriormente ele foi também o responsável pela regulamentação dessa reforma, no então Conselho Federal de Educação (CFE).

Da proposta do GT, surgiu a **Lei nº 5.692/1971**, na época muito criticada, inclusive pelo fato de “travar” o acesso ao ensino superior e possibilitar, no âmbito do 2º grau do ensino médio, a profissionalização compulsória - tentativa que não deu certo (CUNHA, 2000).

O Brasil tem enorme dificuldade de acolher experiências exitosas de outros países. Ou seja, o modelo de ensino médio que temos aqui é único no mundo: treze componentes curriculares, que conduzem os estudantes a um único caminho, e um ensino altamente conteudista e que se destina a uma única finalidade - o ingresso no ensino superior. E esse objetivo reflete no comportamento dos estudantes. É vendida



Foto: Natália Valarini.

a ideia de que uma sociedade só se faz com doutores. Enquanto, em outros países, os estudantes são submetidos a testes que abarcam não mais que quatro ou cinco componentes curriculares ao final do ensino médio e têm opções de profissionalização que não seja a universidade; aqui, os estudantes têm de enfrentar uma extensão de conteúdos e um sistema que não dialoga com o mundo real, seja o da empresa, seja o das demais dimensões da vida humana.

A questão central que se coloca nos dias atuais - mas que também se colocava na década de 1970 - é a grande dificuldade de se alcançarem melhores resultados na educação. Tendo em vista que o campo educacional é refém da implementação de normas e procedimentos, em defesa da qualidade do ensino, todos aguardam a chegada de uma lei para lhes mostrar qual é o caminho. Do professor ao secretário de educação de um município, o apego à norma é desproporcional aos desafios que o dia a dia da educação apresenta. Na realidade, essa é a grande questão. Nada muda no ambiente educacional se não for por força da lei. A questão é que essa não será a última reforma decretada. Haverá muitas outras. É parte do

poder desenfreado que a educação reivindica. Não por menos, nos cursos de formação de professores, a área de legislação ocupa um lugar de destaque. Todos estudam as leis como se elas fossem conduzir nossos jovens ao caminho da glória.

A burocracia educacional busca a “reforma dos sonhos”, mas o que os implementadores entregam de fato é “gato por lebre”. A lei falha por não atender o principal objetivo educacional - a inovação. Os jovens, aos 16 ou 17 anos, são forçados a escolherem uma profissão na qual irão trabalhar nos próximos 60 anos. Assim, o próprio ensino médio condiciona os jovens a uma passagem que sequer existe em razão de condições muito adversas. Trata-se de um modelo que nós não queremos nem para nós mesmos e o recebemos para os nossos filhos. Ou seja, o ensino médio reproduz um modelo de ensino que conduz à universidade, que invoca o século XIX, e nós, em pleno século XXI, recebemos a interdisciplinaridade, a inovação, etc.

Retornando ao novo ensino médio, a ser instituído após a aprovação no Senado Federal, a questão fun-

damental é: o que se espera dele? Esta parece ser a principal questão, que não é tratada na nova normativa. Infelizmente a educação é palco frequente de disputa territorial por agentes do legislativo. Em vista disso, o Congresso Nacional deveria ser proibido de legislar sobre matéria educacional, a não ser sobre aquilo que lhe outorga a Constituição Federal. Portanto, reforma curricular não é matéria de legisladores - esta tarefa deve ser atribuída às instituições de pesquisa da área educacional (universidades, institutos, escolas, etc.), que produzem conhecimento e mantêm relação direta com o alvo dessa medida - o alunado e a escola.

Em todas as pesquisas realizadas com os jovens no ensino médio, as respostas são sempre as mesmas: o que fazer com tanto conteúdo? Muitos querem experimentar, vivenciar outras realidades e se aprofundar nelas. A reforma proposta abre algumas possibilidades de organizar o tempo pedagógico para contribuir com a formação dos jovens. A flexibilidade criada com base nos itinerários formativos pode ajudar mais os jovens do que o cumprimento da legislação. Res-

ta saber se a escola irá proporcionar essa condição. Utilizar o tempo de aula com um professor para uma aprendizagem com base na solução de problemas e em debates realizados em grupo terá mais sentido para os jovens, que poderão encontrar a aplicação dos conteúdos que são obrigados a enfrentar.

Em todas as pesquisas realizadas com os jovens no ensino médio, as respostas são sempre as mesmas: o que fazer com tanto conteúdo?

Anísio Teixeira, o criador do Sistema Educacional de Brasília, encarregado por Juscelino Kubitschek, identificou em suas reflexões alguns dos problemas das escolas e as caracterizou como suscetíveis a “mineralização”, definição essa que parece ser apropriada para o que se assiste em períodos de mudança no trabalho pedagógico. Segundo ele, “as escolas passaram a ser um fragmento movido e sacudido por ordens do centro por meio da monstruosa centralização, na “mineralização”, que tem imposto a essas um padrão, uma organização, um controle sobre as pessoas e os processos, desintegrando suas identidades e as transformando em blocos de pedras” (TEIXEIRA, 2005, p. 23-37).

A reflexão do ex-reitor da UnB, Anísio Teixeira, apeado da Reitoria em abril de 1964, remete à reflexão so-



Foto: Natália Valarini.



Foto: Natália Valarini.

bre um tema inerente à dinâmica social nas escolas, que é a organização do trabalho pedagógico. Existem outras formas de organizar o “tempo” na escola, não necessariamente como sugerido pelas intencionalidades políticas expressas no documento de uma lei. Nesse particular, se a busca é por mudança, a comunidade escolar deve ser ouvida - é preciso deixar muito claro o que se pretende e qual o compromisso de cada um na realização dessa mudança.

Há uma tendência natural da comunidade escolar de rejeitar as propostas vindas do centro do sistema. A adesão a essas mudanças não é tarefa fácil, pois o campo da educação, preso, muitas vezes, a normas e antecedentes históricos de um fazer pedagógico, fica engessado por não priorizar mudanças em benefício do alunado. Dessa forma, o mesmo movimento que rejeita as mudanças pouco contribui para fazer emergir outros formatos para a organização do tempo escolar.

A pesquisa “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” (Inep, 2010), realizada pela Fundação Carlos Chagas e pelo Instituto Protagonistas, de São Paulo, em quatro redes de ensino médio (do Acre, do Ceará, de São Paulo e do Paraná) identificou pelo menos oito características marcantes, que aparecem com maior ou menor intensidade em cada uma das redes. São elas: *i)* aprendizagem como foco central da escola; *ii)* grandes expectativas sobre o desempenho dos

Existem outras formas de organizar o “tempo” na escola, não necessariamente como sugerido pelas intencionalidades políticas expressas no documento de uma lei

alunos; *iii)* elevado censo de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos; *iv)* trabalho em equipe e lideranças reconhecidas; *v)* preservação e otimização do tempo escolar; *vi)* normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola; *vii)* clima harmonioso - a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender; *viii)* autonomia e criatividade por parte da equipe escolar.

Como se pode observar, a organização do projeto pedagógico da escola se insere como elemento central nesse processo; e, quando se considera onde se quer chegar, o desafio perpassa pela ideia de convencimento da comunidade quanto à proposta de mudança a seguir. Para tanto, o diagnóstico e o diálogo franco e aberto entre os partícipes do projeto são os melhores caminhos.

Depreende-se desse percurso que a intenção da mudança deve ser efetivamente clara. Qual o caminho? Por que temos de seguir por ele? O que se pretende com isso? Com que meios vamos alcançar? Quais as condições para tal? Essas são premissas mínimas para angariar o apoio para a comunidade escolar. Se essas bases não estiverem suficientemente claras e não forem acordadas entre os executores da mudança (comunidade escolar), e se eles não se sentirem autores desse processo, esse é um sinal evidente de que a mudança não ocorrerá.

Referências

BRASIL. COFIEIX/SEAIN/MP. Comunicado nº 4, de 13 de fevereiro de 2017. Comunica procedimentos referentes à tramitação de processos conexos no PJe. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 9 nov. 2017.

_____. Inep. *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 249 p., Brasília, 2010.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Lei nº 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/L9394.htm>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Senado Federal. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Projeto de lei da Câmara dos Deputados nº 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichade-tramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Senado Federal. Resolução nº 112, de 18 de novembro de 1997. Autoriza a União a contratar operação de crédito externo no valor equivalente a até US\$250 milhões junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, destinada ao financiamento do Programa de Expansão da Educação Profissional. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=564360&tipoDocumento=RSF&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Senado Federal. Resolução nº 11, de 15 de fevereiro de 2000. Autoriza a União a contratar operação de crédito externo no valor equivalente a até US\$ 250 milhões, principalmente, entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, destinada ao financiamento do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=561572&tipoDocumento=RSF&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Cadernos de Pesquisa*, n. 111, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000300003&script=sci_abstract&tling=pt>. Acesso em: 8 jul. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *A administração pública brasileira e a educação. REP*, Brasília: Inpe, v. 86, n. 212, p. 23-37, out. 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003160.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

Relatos

Conquistas e desafios na UnB

Ingressar em uma universidade pública é um sonho para muitos jovens; para os que têm deficiência, então, a meta pode ser ainda mais desafiadora. Desde a educação básica, esses estudantes enfrentam obstáculos extras, como a falta de recursos e de pessoal capacitado para um ensino efetivamente inclusivo.

Nos depoimentos abaixo, alunos e ex-alunos da Universidade de Brasília (UnB) contam como passaram pelos ensinamentos fundamental e médio e como se prepararam para o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Ao entrarem na universidade, vivenciaram uma sensação de alívio e realização pessoal, ao mesmo tempo em que lutam para superar as limitações no acolhimento de pessoas com deficiência.



Estudante Giovana Fioravanti

Meu nome é **Giovana Campanaro Krieger Fioravanti**, tenho 19 anos, moro no Lago Sul, em Brasília. Meu pai é do Rio Grande do Sul e minha mãe, do estado do Paraná. Tenho Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esses transtornos são classificados como limitações relacionadas ao desenvolvimento das funções básicas para a interação humana, como a social, a comunicativa e a cognitiva. Sempre contei com o apoio da minha família para romper com esse paradigma e conquistar objetivos até então inalcançáveis. Aprovada no curso de Ciência da Computação da UnB, pude mostrar que, por mais que a vida nos coloque desafios, podemos superá-los mesmo com nossos limites e alcançar os objetivos que temos.

Estudei no Centro de Ensino Médio Setor Leste, onde passei a maior parte da minha vida estudantil. Iniciei os estudos bem cedo e, devido às minhas limitações, precisei de acompanhamento diferenciado. Os professores do Setor Leste foram fundamentais para que meu objetivo de entrar na UnB fosse alcançado. Meus estudos eram divididos entre as aulas normais e o empenho pessoal. O fato de os professores do Setor Leste trabalharem com as obras do PAS facilitou esse processo de estudo.

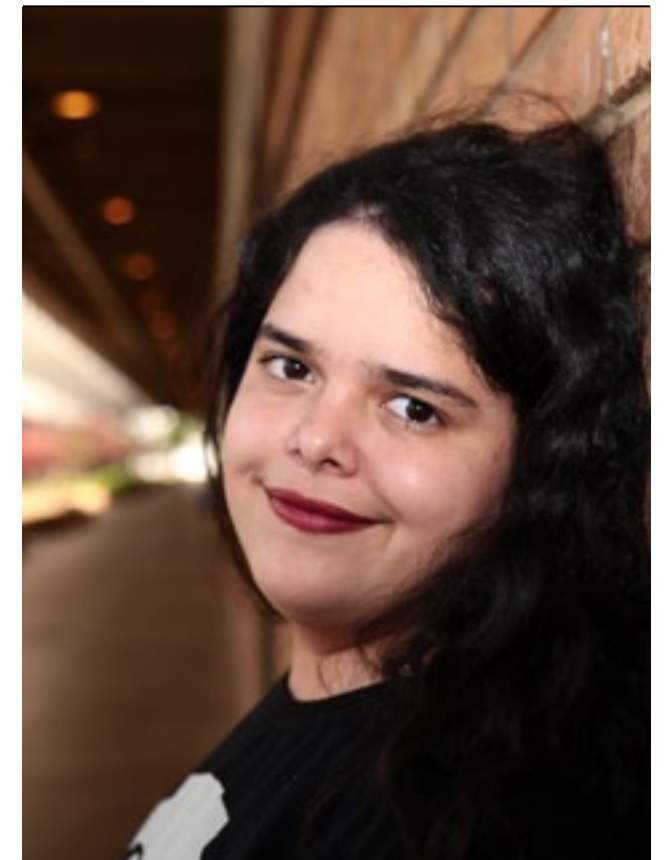


Foto: Natália Valarini.

Fui aprovada no subprograma 2014-2016 e ingressei na UnB em 2017. Confesso estar ainda bastante ansiosa. Já procurei algumas informações sobre o apoio que necessito para poder estudar em condições iguais às dos outros alunos. Tenho certeza de que “nem tudo são flores”, mas vou dar o meu melhor no curso, pois tenho sonhos e o maior deles é trabalhar na área de inteligência da Polícia Federal.

Por mais que a vida nos coloque desafios, podemos superá-los mesmo com nossos limites e alcançar os objetivos que temos

Estudante Viviane Santos Almeida Queiroz

Meu nome é **Viviane Santos Almeida Queiroz**, tenho 20 anos e moro no Gama. Meu pai é policial militar e minha mãe dedicou sua vida a cuidar de mim. Sou cega, mas isso não foi empecilho para que eu alcançasse meus objetivos na vida. Sempre tive muitas barreiras a romper, e uma delas foi o paradigma da educação. Comecei meus estudos no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais. Já tinha um desenvolvimento cognitivo significativo e poderia ingressar em uma turma de inclusão. No entanto, nada aconteceu como o planejado. A escola em que fui estudar, no Gama, não tinha estrutura para atender alunos cegos, e isso foi um choque para a instituição e para mim também. Passei por muitas dificuldades devido à falta de recursos e de profissionais capacitados para lidar com o meu problema. Por causa disso, fui transferida para uma instituição que possibilitasse dar continuidade aos meus estudos, um lugar em que eu pudesse me desenvolver melhor na escola. Mesmo com a sala de recursos em funcionamento, não era nada fácil o meu processo de ensino/aprendizagem.

Enfim, fui estudar no Centro de Ensino Médio Setor Leste. Foi onde meus horizontes se abriram e pude de fato começar a sonhar com um futuro diferente. Nessa escola, encontrei profissionais que acreditavam em mim e me incentivavam a me dedicar aos estudos para entrar na universidade e cursar uma graduação. Atualmente estou cursando o 5º semestre do curso de Letras - Tradução. Mas tudo foi conquistado com muito suor, muita superação, na base de conquistas diárias.

Entrar na UnB não foi nada fácil. Nos dias das provas, passei por grandes provações. Contando com mais detalhes, posso dizer que foi um período bem complicado. Na fase de preparação para as provas do PAS, tive um problema nos olhos que me causou muito desconforto e vários sonos perdidos. Sentia muita dor e, por essa razão, teria que passar por um proce-



Foto: Natália Valarini.

dimento cirúrgico bem delicado para extrair o globo ocular. Antes da cirurgia, eu estava tentando estudar os conteúdos que porventura caíam na prova, mas as dores eram constantes. Cheguei a pensar que não conseguiria alcançar o meu objetivo e desistiria, “jogaria a toalha”. Tudo conspirava para dar errado. Fiz a prova com muita dor, cheguei a chorar enquanto estava fazendo, a ponto de entrar em desespero. Mas, naquele momento, a minha missão era concluí-la, e foi o que eu fiz.

Um mês havia se passado e a primeira lista de aprovados saiu. Meu nome não estava nela. Tive essa frustração e, além disso, estava sofrendo porque ainda não havia feito a cirurgia. Foi então que deixei de lado o sonho de ser aprovada e não quis mais saber disso. Uma semana se passou e a cirurgia nos meus olhos foi feita. Para mim, meu “mundo tinha acabado”. Eu estava muito triste, deprimida e frustrada. Mas, quatro dias após o procedimento cirúrgico, saiu a segunda lista de aprovados e meu nome estava lá. Fiquei muito satisfeita e feliz, pois, mesmo com tudo

que me havia acontecido, consegui alcançar meu objetivo. O apoio da minha família foi fundamental para superar toda a situação. Sou muito grata por essa conquista. Tive um sentimento único quando descobri que tinha conseguido ingressar na UnB, uma sensação de alívio, emoção, nervosismo, espanto, e muitas outras que não consigo descrever.

A UnB é considerada uma das melhores universidades do Brasil e é inovadora em tudo o que faz, mas quem é cego não tem os mesmos benefícios que os videntes. Os melhores recursos para cegos são caros, o que dificulta a nossa acessibilidade dentro da universidade, além de prejudicar o nosso desempenho acadêmico. Até hoje, conto com a ajuda dos professores do Setor Leste para ter acesso a materiais, pois infelizmente a UnB ainda não me oferece o apoio que eu necessito para estudar. O laboratório de recursos da Faculdade de Educação foi desativado por falta de verba e voltou a funcionar há pouco tempo. Esse laboratório é fundamental para nos auxiliar com o material das disciplinas. Os professores, por mais renomados que sejam, em sua maioria não têm formação para auxiliar pessoas cegas. Por isso, a ajuda de outras fontes, como o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais e o Laboratório da Faculdade de Educação, é necessária.

É também sério o problema do transporte. Se quem é vidente tem dificuldade de andar na UnB devido à distância dos prédios e à quantidade de pessoas que circulam ao mesmo tempo, imagina como é para quem não vê. Algumas pessoas até tentam ajudar, mas não sabem como e acabam atrapalhando. Hoje conto com amigos, que me ajudam a me locomover pela UnB, sem os quais eu ficaria totalmente perdida.

Meus sonhos são: ser uma boa tradutora e criar projetos que ofereçam aos deficientes visuais acessibilidade a programas de entretenimento e a eventos culturais por meio da audiodescrição (recurso que possibilita a descrição de imagens, gestos, expressões faciais e características físicas de personagens), que também é uma forma de tradução e é importante para promover a inclusão mais efetiva dessas pessoas na sociedade. Pretendo também traduzir livros de línguas estrangeiras e transcrevê-los para o braille (sistema que permite a leitura pelo tato), para que os cegos possam ter acesso a leituras diversificadas, pois, mesmo com os avanços tecnológicos que facilitam a vida deles, a leitura em Braille é fundamental para tenham o prazer de ler e de buscar mais conhecimento. Esses são os meus sonhos.

Tive um sentimento único quando descobri que tinha conseguido ingressar na UnB, uma sensação de alívio, emoção, nervosismo, espanto, e muitas outras que não consigo descrever

Estudante Gabriel Fernando

Meu nome é **Gabriel Fernando**, sou deficiente visual, moro em Santa Maria. Minha mãe é Fernanda Queiroz, trabalha com fotografia, e meu pai é Ronaldo e trabalha como corretor de imóveis. Fiz o ensino médio no Centro de Ensino Médio Setor Leste. Quando criança, estudei em escola especial, no Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais. Graças aos ótimos professores, meu encaminhamento ao Setor Leste e consequente acompanhamento na escola aconteceu de forma natural.

Eu me preparava normalmente para o vestibular e para outros processos seletivos. Em sala de aula eu estudava e reforçava os estudos em casa. Acredito que o hábito de jogar xadrez tenha me ajudado a me concentrar mais em meus estudos. No início, tinha interesse em cursar jornalismo, mas, devido à minha nota, optei por Letras. Atualmente estou no 8º semestre do curso. Sempre fui muito objetivo em minhas escolhas e procuro dar o meu melhor em tudo o que faço.

Estudar na UnB é sempre um desafio, principalmente no que diz respeito à acessibilidade física (sobretudo no Instituto Central de Ciências, que tem muitas escadas). Há também a impossibilidade de trabalhar, pelo fato de a UnB exigir dedicação em tempo integral. Talvez a maior dificuldade tenha sido em relação ao acesso a materiais de estudo. Tive que me empenhar para conseguir acompanhar a turma, porque o Laboratório da Faculdade de Educação esteve fechado por muito tempo e só foi possível abri-lo recentemente. Fiquei sete semestres sem nenhum tipo de apoio.

Estudar na UnB é uma excelente oportunidade, pois ela dá uma base teórica muito boa para quem pretende seguir na vida acadêmica



Foto: Natália Valarini.

Então, eu gravava as aulas no celular ou em outro aparelho e usava um aplicativo leitor de tela no computador. E assim fui estudando. Não sou muito aplicado em rotinas de estudo; por isso, sempre optei por gravar as aulas no celular.

A UnB, para mim, é uma universidade de renome, que tem profissionais altamente qualificados, mas com problemas estruturais no que se refere ao atendimento especial e especializado. Pelo tamanho e pela importância da UnB, as pessoas com deficiência poderiam ser melhor assistidas. Estudar na UnB é uma excelente oportunidade, pois ela dá uma base teórica muito boa para quem pretende seguir na vida acadêmica.

Espaço do Leitor

Se você é leitor desta revista, é participante do PAS, pretende se inscrever no programa ou gosta de políticas educacionais, aproveite para participar do “espaço do leitor”, enviando dicas, sugestões, perguntas e seu depoimento. Sua contribuição é valiosa para que a revista fique cada vez mais do seu jeito, e transmita as informações que você deseja conhecer. Seja bem-vindo e participe!

revistapassei@cebraspe.org.br

