

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ISSN 2965-3401

v. 1:: n.1:: jan. 2023



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



A escrita hierográfica no Egito Antigo (3.100 a. C. – 30 a. C.) constituída de mais de seiscentos caracteres, primitivamente pictográfica, cada símbolo representava um objeto, era inserida nas pinturas egípcias feitas nas paredes, pirâmides e papiros para explicar as imagens de deuses, faraós e animais. Imagem de domínio

Betim/MG

Jan. 2023

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Rua Firmino Assunção, 377, bairro Bom Retiro, Betim/MG
CEP 32.606-582
Celular. (31) 9 9923-2926 / (31) 9 9132-8191
E-mail: revistapraticaspedagogicas@gmail.com

Projeto Gráfico

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Diagramação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Ficha catalográfica

Revista Práticas Pedagógicas v. 1 n 1 jan.2023 – Betim/MG

Revista Práticas Pedagógicas – 2023

Quadrimestral

ISSN 2965-3401

Educação

Esta revista seguirá as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Responsáveis pela edição

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Responsável pela publicação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis

Subeditora

Prof^a. Me^a Bruna Ingrid de Jesus Silva - Graduação: Português, Mestrado: Educação: UEMG.

Conselho científico

Prof^a. Me^a. Gilsimara Peixoto do Nascimento
Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana
Prof^a. Me^a. Sandra Medina de Souza

Periodicidade

Quadrimestral: Janeiro, Maio e Setembro

Idiomas aceitos dos artigos

Língua Portuguesa, espanhola e inglesa

A REVISTA

Esta revista é iniciativa do Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis para os docentes das instituições educativas poderem registrar suas experiências didáticas em uma revista pedagógica. Docente há mais de 20 anos, Joaquim tem observado que os professores desenvolvem métodos pedagógicos eficazes que não ultrapassam os portões das escolas, deixando de ser apreciados e utilizados por outros docentes em suas práticas pedagógicas. O Prof. Me. Hamilton Viana ao ouvir o relato da proposta sinalizou de maneira positiva e juntos organizaram a revista, que em seguida foi apresentada ao Grupo de Pesquisas de Práticas Pedagógicas, que envolve professores da educação pública, do qual os dois são criadores. O primeiro exemplar previsto para o mês de janeiro de 2023.

Práticas Pedagógicas são ações educativas realizadas em qualquer ambiente dentro ou fora de uma instituição escolar, que envolvem alunos e professores de qualquer segmento do ensino, seja ele Infantil, Fundamental, Médio, Técnico, Graduação, Mestrado ou Doutorado, que juntos proporcionam o ensino-aprendizagem qualificado.

O objetivo desta revista é promover o diálogo e a reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de qualquer disciplina das instituições educativas. Trata-se de um periódico em formato eletrônico, sem custos envolvidos no processamento ou publicação, com periodicidade contínua.

Estamos abertos a receber doações em qualquer valor para manutenção do site de divulgação e oferecemos também espaços para apoios comerciais como forma de manter a Revista Práticas Pedagógicas em circulação.

Os avaliadores podem ser membros do Conselho Editorial e ou pareceristas externos na área da educação ou áreas afins, de acordo com afinidades temáticas, registradas em seus currículos na Plataforma Lattes.

As submissões das práticas serão recebidas em fluxo contínuo, sendo que os autores podem enviar seus textos a qualquer momento, para o e-mail revistapraticaspedagogicas@gmail.com. As informações dos autores serão usadas unicamente para fins desta revista. Cada trabalho pode ter até três autores, porém, um deles precisa estar na ativa ou ter participado da prática pedagógica em qualquer modalidade de ensino.

O autor deve identificar a natureza do seu trabalho, entre:

1. **Relatos de experiência, sugestões de práticas pedagógicas e análises e críticas de práticas pedagógicas em forma de artigo** – trata de aspectos relevantes de conteúdos trabalhados nas instituições de ensino, sugestões de práticas e análises e críticas de práticas pedagógicas. De acordo com suas características, sugere-se que tenha introdução, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos, apresentação e discussão dos resultados, considerações finais e referências, sem que tenha que obrigatoriamente utilizar esses subtítulos.
2. **Relatos de experiência** – apresentação de práticas em sala de aula. Deve descrever o público-alvo da atividade, a metodologia e os resultados alcançados.
3. **Análise de livros didáticos sobre práticas pedagógicas** – trabalhos que versem sobre temas científicos relacionados às práticas pedagógicas.
4. **Entrevistas** – transcrição de entrevistas realizadas com pessoas relevantes para a educação sobre práticas pedagógicas.
5. **Resenha** – comentários sobre livros, artigos, revistas, filmes, vídeos, músicas e artistas que têm como tema as práticas pedagógicas.

6. **Atividades educacionais** – sugestões de práticas pedagógicas a serem realizadas devem incluir: o tema, a metodologia e os objetivos pretendidos.

Um modelo do formato de relatos de práticas pedagógicas em forma de artigos se encontra disponível para download por meio do seguinte link: [Relatos de experiência em formato de artigo](#)

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas

Surgiu em 2018, nos corredores das instituições escolares dos municípios de Belo Horizonte, Betim e Contagem, em Minas Gerais, em uma conversa informal entre os Prof. Me Joaquim Pires dos Reis, o Prof. Me. Hamilton Viana e a Profª Meª Bruna Ingrid de Jesus Silva. Naquele tempo, uma semente foi plantada e, em pouco tempo, formou-se um grupo de pesquisa de professores que investigavam suas próprias práticas pedagógicas, pela pesquisa-ação-formação-continuada.

O Grupo compreendeu que o melhor método para analisar as próprias práticas pedagógicas seria pela pesquisa-ação-formação-continuada tendo a escola como local de pesquisa. A pesquisa-ação- formação é defendida como uma concepção de conceder o conhecimento da ação, de caráter colaborativo e reflexivo entre os sujeitos que são pesquisados, os pesquisadores e os formadores a fim de proporcionar maior autonomia para os alunos no ensino-aprendizado,

Os sujeitos envolvidos nessa ação educativa se motivam quando compreendem certos detalhes da docência, fazem modificações e facilitam o ensino-aprendizado, provocam mudanças comportamentais e constroem formação pela pesquisa-ação. O termo formação-continuada nesta pesquisa perpassa pela intenção de que os educandos educadores sejam pesquisados/ pesquisadores/formadores das suas práticas docentes, do seu ensino-aprendizado no ambiente escolar.

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas é acessível à participação dos pesquisadores interessados em contribuir na promoção de uma aprendizagem significativa multiplicadoras de práxis sociais. Por consequência, permite trazer uma contribuição ímpar com olhares exotópicos evidenciando que a concepção do periódico se completa com a tríade autor, texto e leitor em busca constante de novas ações pedagógicas.

Contato



31-99923-2926 (Joaquim Reis)

31-99132-8191 (Hamilton Viana)



[revistapraticaspedagogicas@gmail.c](mailto:revistapraticaspedagogicas@gmail.com)

SUMÁRIO

Entrevista

08 – Entrevista com professora alfabetizadora.

RESENDE, Vilma Ferreira de

Relato de caso em forma de artigo

11 - Análise concisa do livro Brumalama, obra artística síntese das práticas pedagógicas realizadas pela metodologia das Artes Integradas.

REIS, Joaquim Pires dos

39 - Projetos Pedagógicos X Melhoria no Desempenho Escolar em Comunidade de Baixa Renda

VIANA, Hamilton Edson

60 - Avaliações Externas X Capital Cultural : Impactos de seus resultados nas políticas públicas educacionais.

NASCIMENTO, Gilmara Peixoto do

102 - A Escrita Espelhada, Percepção Visual e Neurociências: Revisão das Produções Científicas de 2014 a 2019.

SANTOS, Márcia de Souza

124 - Os processos de indução profissional de professores de Belo Horizonte

SOUZA, Sandra Medina de

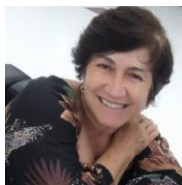
Relato de caso

137 - Performances Coreográficas no Contexto Escolar: Práticas Pedagógicas de Danças Brasileiras no Município De Betim/MG

NORONHA, Alexandra Aparecida dos Santos

Entrevista

Alfabetização: Entrevista com professora alfabetizadora ¹



Revista Práticas Pedagógicas²
Resende, Vilma Ferreira de³

Resumo

Com a alfabetização a criança inicia a aprendizagem da leitura e da escrita, passa a perceber o mundo com outros olhares e com esse conhecimento processa novos saberes, desenvolve o pensamento crítico, para ser eficiente e construtiva, a família precisa estar em equidade com a escola neste processo do ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; escrita; letramento; práticas pedagógicas.

Abstract

With literacy, the child begins to learn to read and write, begins to perceive the world with other perspectives and with this knowledge processes new knowledge, develops critical thinking, to be efficient and constructive, the family needs to be on par with the school. in this teaching-learning process.

Keywords: Literacy; writing; literacy; pedagogical practices

A equipe da Revista Práticas Pedagógicas entrevista a professora alfabetizadora Vilma, aposentada, da rede municipal de Betim, voltou a exercer a profissão de professora na E.M. Frei Edgard Groot, Betim, MG, no ano de 2022.

Qual foi a sua trajetória acadêmica no ensino superior? Quando iniciou sua carreira de professora? Para quais anos de escolaridade lecionou e quanto tempo como alfabetizadora?

Formei o magistério nível ensino médio em 1983 e ingressei no curso de graduação em Ciências sociais em 1988. Comecei a lecionar em 1985. Sou pós-graduada em gestão da administração pública com ênfase em educação. Durante minha carreira lecionei do 1º a 5º (alfabetização, letramento eo ensino de geografia e história nos anos iniciais e Eja), 6º ao 9º anos do ensino fundamental (geografia e história) e também lecionei para o ensino médio do 1º ao 3º ano (conteúdo geografia). Trabalhei na rede municipal de ensino por 32 anos aposentei em 2019 e atualmente

¹ Como se deu a entrevista: E.M. Frei Edgard Groot, outubro de 2022, Vilma, alfabetizadora de destaque na rede.

² Breve currículo do entrevistador: Equipe da Revista Práticas Pedagógicas.

³ Breve currículo do entrevistado: Magistério Ensino Médio/1983; Graduação em Ciências Sociais/1988; Pós-graduação em Gestão da Administração Pública com ênfase em educação/

trabalho como contratada na Eja.

Fale sobre a diferença de alfabetização e letramento?

Alfabetização é o processo de aquisição da tecnologia da escrita e letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita. São processos distintos, mas que devem ser trabalhados simultaneamente.

Por que algumas crianças da mesma idade e classe conseguem ler e escrever e outras não?

Vários fatores podem influenciar no processo de construção da leitura e escrita, a infrequência escolar, aspectos fisiológicos que necessitam de encaminhamentos para especialidades médicas, fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo que infelizmente não são acessíveis para todos.

Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização?

Um ponto que percebo ao longo de minha experiência como alfabetizadora é a importância da educação Infantil para a trajetória escolar dos alunos. Muitas crianças que ingressaram no Ensino Fundamental, por não terem passado por essa modalidade de ensino, apresentaram mais dificuldade no processo de alfabetização. A infrequência também prejudica muito o desenvolvimento dos alunos bem como a desigualdade social.

Qual método de alfabetização você considera mais eficaz?

Fundamento minha prática numa perspectiva sócio interacionista.

O que não pode faltar no processo de alfabetização?

Investimento na formação continuada; Planejamento de atividades específicas para os diferentes níveis da psicogênese da escrita contextualizada em sequências didáticas que tenham o texto com eixo central e considerem o interesse dos alunos;

Comente uma prática pedagógica que você realizou em algum momento da sua carreira de professora alfabetizadora.

Avaliação contínua das habilidades trabalhadas para intervenções pontuais; trabalho em grupo; trabalho em dupla; Atividades lúdicas.

Sabemos da carência de professores alfabetizadores nas escolas brasileiras. O que você atribuiria a falta de professores alfabetizadores no contexto geral?

A desvalorização dos professores por parte do poder público, a falta de investimento na formação

de alfabetizadores, sucateamento da educação e a terceirização do trabalho do professor. Alfabetizar letrando exige muito do professor, é uma tarefa árdua que exige planejamento, confecção de materiais e intervenções pedagógicas sistemáticas.

Referências

PALANGANA, Isilda Camponês. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski**. 6a edição, Summus Editora, SP, 2020.

BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses: **O processo de Aprendizagem Mediação e Estilo de Ensino: Uma perspectiva de Sócio interacionista**. VII Congresso Nacional de Educação. 15, 16, 17 de outubro de 2020.

Relato de caso em forma de artigo

Análise concisa do livro Brumalama, obra artística síntese das práticas pedagógicas realizadas pela metodologia das Artes Integradas.

Concise analysis of the book Brumalama, an artistic work that synthesizes the pedagogical practices carried out by the Integrated Arts methodology.

REIS, Joaquim Pires dos¹

Resumo

O autor deste artigo tem como objetivo sopesar os poemas e as imagens do livro Brumalama, síntese de práticas pedagógicas efetivadas para entender o objeto de pesquisa, a invasão da lama da Vale na cidade de Brumadinho, que serviu de subsídios para os discentes produzirem obras de artes híbridas. Objetiva-se também apresentar de maneira suscita a Pedagogia das Artes Integradas utilizadas como método de pesquisa. A vivência foi realizada no ano de 2019 com alunos dos 5º anos da E.M. Dona Babita Camargos, Contagem, MG. Para realizar essa análise, em alguns momentos usar se a análise iconográfica, outras pela análise iconológica, ou as duas ao mesmo tempo. Os poemas serão analisados de acordo com a semiótica. O professor ao analisar as imagens e os poemas concluiu que a obra híbrida tinha como foco a crítica à empresa mineradora Vale, elogios para o Corpo de Bombeiros de MG e a consternação com a população afetada pelos resíduos tóxicos. Cabe a cada leitor do livro Brumalama fazer sua leitura poética e das imagens de acordo com sua bagagem cultural e com esta leitura exercer a resiliência entre o objeto de pesquisa e a arte.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Artes Integradas, Brumalama

Abstract

The author of this article aims to weigh the poems and images from the book Brumalama, a synthesis of pedagogical practices carried out to understand the object of research, the invasion of Vale mud in the city of Brumadinho, which served as subsidies for students to produce works of art. hybrid arts. The objective is also to present in a provocative way the Pedagogy of the Integrated Arts used as a research method. The experience was carried out in 2019 with students from the 5th year of E.M. Dona Babita Camargos, Contagem, MG. In order to carry out this analysis, at times the iconographic analysis is used, at others the iconological analysis, or both at the same time. The poems will be analyzed according to semiotics. The professor, when analyzing the images and poems, concluded that the hybrid work focused on the criticism of the mining company Vale, praise for the MG Fire Department and the consternation with the population affected by toxic waste. It is up to each reader of the book Brumalama to read poetry and images according to their cultural background and, with this reading, exercise resilience between the research object and art.

Keywords: Pedagogical practices. Integrated Arts. Brumalama

¹ REIS, Joaquim Pires dos, Mestre em Artes Urbanidades e Sustentabilidade da UFSJ; Especialização em Arte Educação PUC/Minas, PIGEAD UFF, Mídias na Educação UFSJ e Graduação em Artes Cênicas UFOP. Professor de Arte das Redes de Ensino de Betim e Contagem. Dramaturgo, romancista, criador da Metodologia das Artes Integradas e da Revista Práticas Pedagógicas. <http://lattes.cnpq.br/0959426348679802> e <https://orcid.org/0000-0002-8008-3429>

1 – Introdução

No dia 25 de janeiro de 2019, a mineradora Vale despejou sobre a cidade de Brumadinho e estendeu se pelo Vale do Paraopeba até chegar ao Rio São Francisco, cerca de 14 milhões de toneladas de resíduos tóxicos de minério de ferro. Considerado como acidente sócio ambiental por ter destruído a fauna, a flora e trucidado cerca de 270 pessoas, a maioria trabalhadores da própria empresa, moradores de Brumadinho e visitantes. Essa ação desumana é resultado de uma exploração mineral sem planejamento, fiscalização adequada e fatal para o meio ambiente da região metropolitana de Belo Horizonte. A imprensa mundial, os meios de comunicação no Brasil, as pessoas nas ruas, nas praças e também nas escolas debatiam o mesmo assunto: “A lama da Vale sobre a cidade de Brumadinho”.

O professor de Arte Joaquim Reis é natural de Brumadinho e ao retornar das férias à E.M. “Dona Babita Camargos” em Contagem, MG, em fevereiro de 2019, percebeu que os alunos estavam ávidos por informações da tragédia ocorrida na cidade e consternados pela situação. O docente em consonância com a equipe pedagógica e os próprios alunos traçou para o ano letivo de 2019 um projeto para entender, refletir e contextualizar a tragédia da Vale sobre a cidade mineradora com poemas ilustrados.

Para realizar essa ação didática o professor criou a metodologia das Artes Integradas, composta por sete etapas flexíveis e abertas a novas percepções, proporcionando ao aluno o direito de construir o saber em parceria com seu professor.

- 1ª Escolher, refletir e debater o objeto de pesquisa em equidade com os alunos;
- 2ª Elaborar o termo de consentimento livre e esclarecido, encaminhar para o responsável do educando assinar e devolver a escola;
- 3ª Contextualizar o objeto em análise com imagens de várias culturas;
- 4ª Entrelaçar a imagem com outras Linguagens da Arte com foco no tema em estudo;
- 5ª Oportunizar aos estudantes momentos artístico para que possam produzir imagens que ilustram sua percepção do objeto de pesquisa;
- 6ª Proporcionar aos alunos ocasiões poéticas em que estes sujeitos possam manifestar pela escrita sua resiliência com o objeto de pesquisa, tendo as imagens como arte propulsora desta prática.
- 7ª Criar por consequência destas ações, uma obra híbrida de imagens e poemas com em foco no

objeto analisado.

Analisaremos aqui o produto final destas práticas pedagógicas, poemas ilustrados sob o objeto de pesquisa, o derramamento de resíduos de minério da Vale sobre a cidade de Brumadinho.

2- Objetivos

O autor deste texto tem como objetivo analisar os poemas escritos e as imagens desenhadas pelos alunos da Escola Municipal “Dona Babita Camargos” com foco no desastre sócio ambiental da empresa mineradora Vale sobre o Vale do Paraopeba. As cores, os traços dos desenhos, os personagens da cena, as palavras, os versos, a estrofe de cada poema, enfim, o produto final, a arte híbrida, será analisado pelo olhar do professor, pesquisador e leitor de obras de arte. Ação que ajudará uma leitura mais detalhista do livro Bruamalama, resultado final das práticas pedagógicas realizadas na E.M. “Dona Babita Camargos”.

3- Referenciais teóricos

De acordo com Felipe; Costa; Gonçalves (2020) o desastre da Vale em Brumadinho assim como o de Mariana marcaram um retrocesso indesejável nas políticas públicas, no meio ambiente e na justiça social no Brasil. Retrocesso que é fortalecido pela dificuldade de punir os responsáveis pelas tragédias que é postergado anos após anos pela égide do lucro. Enquanto isso, a população local sofre pelo medo, insegurança, incerteza do futuro e de retomar a vida no meio do caos. Tornaram sujeitos que têm dificuldades em reconhecer o local onde vivem e que ainda permanece perto de outras barragens de resíduos de minério. Neste mesmo viés, Gonçalves (2019) afirma que o modelo de extração mineral adotado pelo Brasil precisa ser reestruturado para evitar tragédias como as de Mariana e Brumadinho. Não é mais possível minerar e deixar para trás barragens de rejeitos tóxicos. Rejeita o sucateamento da Agência Nacional de Mineração assim como outros órgãos responsáveis pelo extrativismo mineral; estudos técnicos insuficientes para garantir a segurança da barragem; e os governos que são permissivos com a situação e fiscalizações duvidosas. Diante da permanência do modelo de extração mineral ultrapassado o país se tornou um risco eminente, com ênfase no Estado de Minas Gerais, por ter o maior número de empresas mineradoras. Polignano e Lemos (2020) ressaltam os impactos sociais na vida dos afetados pela lama da Vale em Brumadinho: alterações no cotidiano das pessoas, o pequeno agricultor que perdeu o direito de produção, saúde da comunidade agravada por danos psicológicos como depressão e ansiedade, doenças por causa da água, carne e leite contaminados.

Nesta análise proposta, Bakhtin (1992), se tornou um autor essencial para uma síntese de resiliência. O autor ressalta que o sujeito ao se colocar no lugar do outro, percebe o ponto de vista dessa pessoa sem negar seu cotidiano, sua cultura social, seu ambiente de convivência e por consequência exerce um ato exotópico. Cada exotopia entre os sujeitos os resultados não são iguais, existem vários pontos de vista sobre o mundo. Ao viver a si mesmo fora de si, em um plano diferente, você consegue entender o outro com mais profundidade por transcender à sua vida.

Outro escritor de suma importância para este estudo é Dewey (2010, p.548) que enfatiza, “ a função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber”. A arte é um link entre o eu orgânico com os acontecimentos do mundo e que essa interação tem intervenção de terceiros. O sujeito ao enriquecer sua vivência na relação arte e mundo real, pode romper barreiras que separam os homens, age com percepção de coletividade e nega o narcisismo. A arte humaniza, pois, sensibiliza.

De acordo com o autor, quando o artista libera sua intuição a espontaneidade aparece para a produção de uma arte original na solução de uma problemática. Para ser espontâneo precisa de liberdade para agir conforme sua percepção e desprender do ato de aprovação e reprovação imposta pela sociedade. A liberdade também requer responsabilidade, do respeito com o próximo.

Beneficiar da arte sem perder suas características para realizar a exotopia e refletir o objeto de pesquisa, a lama da Vale sobre o Vale do Paraopeba. Neste artigo o escritor analisará a síntese destas práticas, o livro de poemas ilustrados.

4- Metodologia

Quando identificamos uma pintura, um desenho, enfim, a arte visual, ela produz uma reação em mim. Qual a reação que os desenhos realizados pelos alunos da escola Municipal “Dona Babita Camargos” produzem no leitor de imagens? Sendo esse leitor o professor que vivenciou com eles as práticas pedagógicas e acompanhou a criação das imagens. Para realizar essa análise, em alguns momentos usar se a análise iconográfica, outras pela análise iconológica, ou as duas ao mesmo tempo.

De acordo com Panofsky (2012), a Iconografia analisa a representação visual das imagens sem se preocupar com a questão estética, como gênero de arte, artista, período e os relacionam com suas fontes e significados. Para fazer este tipo de análise o leitor deve ater a forma usada, isto é, o significado factual, expresso e por consequência aos valores simbólicos que o produto artístico possui. Vale apenas enfatizar que existem várias maneiras de fazer interpretação de uma obra artística. Pela iconografia o sujeito identifica, analisa, classifica, interpreta e descreve a temática das artes figurativas. Iconografia é uma nomenclatura que pertence à arte com seus predicados, trata da mensagem da obra em contraposição a forma que ela tem. Para reforçar, na mesma obra artística podemos fazer uma releitura do significado da composição e também da forma que ela contém. Já a Iconologia perpassa pelo estudo dos ícones ou os símbolos artísticos. Por esta ação o leitor interpreta o objeto de pesquisa pelo estudo minucioso do contexto histórico-cultural do tema em questão. Procura entender o artista que representa um tema de acordo com sua visão de mundo, em vários momentos da história da arte, sem se preocupar com a interpretação do motivo.

5- Apresentação e discussão dos resultados

Vale a pena enfatizar que a reflexão da síntese destas práticas pedagógicas foi realizada por este escritor e também professor, que vivenciou este ato educativo com seus discentes. Por este motivo, o analisador das imagens tem uma bagagem de informações importantes para ajudá-lo a realizar o objetivo proposto neste texto.

Foto 1- Desenho: Casa na Lama



Fonte: MOREIRA, Luana K. Casa na Lama 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

O primeiro desenho da autora Ana Laura, feito com lápis de colorir, assim como os demais, ressalta

a melancolia e o vazio da falta de calor humano de um dia fatídico e desesperador. O sol do lado esquerdo, quase fora da tela, representa a passagem de quem vai e não pode voltar. O céu com leve tom roxo deixa o dia pesado, a lama vermelha parece mais um mar de sangue que levada pela força do capitalismo selvagem, um animal bovino esquartejado e uma casa que apesar da catástrofe, ainda se mantém quase intacta. A lama vermelha invade a cor verde da casa e sufoca a esperança. O imóvel está com portas e janelas fechadas, a ausência de pessoas trouxe a dúvida: Seus moradores estavam a viajar ou a mercê da onda tóxica, presos dentro de casa? Cabe a cada leitor a resposta. No céu um helicóptero do corpo de bombeiro de MG que sobrevoa a área na expectativa improfícua de salvar vidas. São sujeitos que assombram a morte e presenteiam as pessoas com a vida, que na visão da poeta Luana, são os heróis de Brumadinho, que tentam estabelecer a ordem no meio da confusão, de recuperar a vida no meio da poluição. Ressalva a luta dos bombeiros que dia e noite tentam levar conforto às famílias, seja pela vida salva, ou pelo direito de chorar os seus. São pessoas que como boa parte da população, também se comovem com tanta tristeza, sentem cansaço, choram, mas não desistem de exercer sua profissão com seriedade e de superarem os obstáculos. Obstáculos impostos pelos homens transfigurados de ovelhas que pastam tranquilamente na relva verde, fingem que protegem os seus e na calada da noite abrem as porteiras para o lobo mal dilacerar o rebanho. A peste vai embora e deixa para trás um estábulo cheio de lama escura e no meio dela os restos mortais das boas ovelhas que a única coisa que desejava na vida era alimentar a família.

Figura 2 – Desenho: A Lama de Brumadinho



Fonte – VICTOR, Caio, A Lama de Brumadinho, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Na segunda imagem, um sol que se põe como se fosse um túnel de cor branca, amarelo e laranja suga as vidas sobre a lama, um céu de cor roxa em movimento circular reforça a teoria. Uma lama

de cor preta com leves tons de laranja e vermelho quase imóvel mostra que o pior já passou, o estrago do dia já estava feito. Do lado direito uma árvore sem folhas é levada pela lama, assim como a relva sobre suas raízes. A composição traz um vazio difícil de ser comparado às tragédias de outrora, uma depressão que prende o apreciador de arte a certeza que a vida é efêmera, que somos apenas um sopro de vida em um universo vasto e misterioso. O poeta expressa em versos a cidade mineira da região central do Estado, que em um estalar de dedos foi surpreendida pela Vale que jogou sobre seus cidadãos a poluição mortífera que ela mesma produziu. O que era belo ficou feio, o que estava limpo sujou, onde havia animais e pessoas à morte levou para longe. Crítica aos administradores da empresa que pensam nos benefícios do dinheiro e esquecem o valor de cada vida. A vida que a natureza nos deu e o homem não tem direito de tirar

Na imagem 3, o aluno captou e registrou em seu desenho o motivo da tragédia sócio ambiental que chocou o Brasil e o mundo, usou a arte para denunciar, criticar, estampar na cara da sociedade o homem que mata o próprio homem.

Foto 3 - O despejar de lama



Fonte - CASTRO, Diogo de Oliveira. O Despejar da Lama. 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

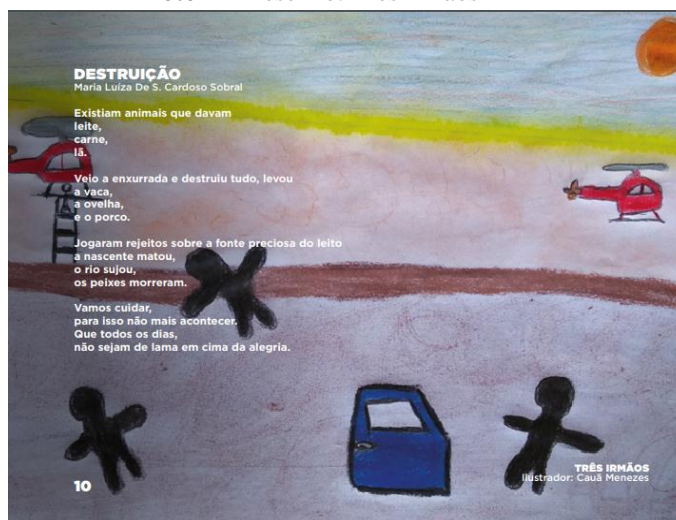
Um homem capitalista, perceptível pela gravata com cifrão e bem vestido, provavelmente dono de uma empresa de mineração, despeja sobre a cidade de Brumadinho, toneladas de lama de resíduos de minério de ferro. Casas são levadas pelos detritos, uma mulher com um filho no braço e outra sendo puxada pela camisa, tentam fugir com desespero nos olhos e no rosto. Uma televisão bolha sobre a lama com a bandeira do Brasil na tela. Com esta cena o desenhista questiona que país é este? O Brasil afunda-se em um mar de lama produzido pelos que exploram suas terras. A lua em formato de um mapa-múndi chora o que presencia nas terras das Minas Gerais. O poeta destaca a

sujeita que a Vale deixou na cidade mineira, as pessoas que perderam familiares e suas casas, a cifra bilionária que a empresa ganha com as exportações sobre as lágrimas impostas a seus trabalhadores. Lágrimas que incomodam, nos fazem sentir pequenos, que nos deixam com um nó na garganta. Um sentimento de impotência e de fragilidade perante o capitalismo selvagem que dilacera Brumadinho e devolve a cidade um mar de lama tóxica para surfar.

Na imagem 4 sobre o céu de Brumadinho, duas linhas na horizontal atravessam o céu e dividem a tela em três espaços em cores diferentes. A primeira de cor amarela lembra um raio na horizontal que transpõe o quadro e a segunda de cor marrom uma montanha. Mas também a divisão do teto com a parede e o chão de uma residência. No primeiro um sol sem brilho, parece estar preso no teto em tons azul, marrom e branco de uma casa. No segundo espaço dois pilotos sobrevoam na tentativa de socorrer os necessitados. Em um dos helicópteros uma corda pendurada para o bombeiro descer e ajudar no resgate. Parecem estáticos na parede da casa. No chão da residência uma geladeira azul de tela branca no centro, os corpos lembram bonecos que se movimentam sem vida e silhuetas definidas.

Contudo, são três irmãos que formam a tríade da morte. Mas que casa é esta?

Foto 4 – Desenho: Três Irmãos



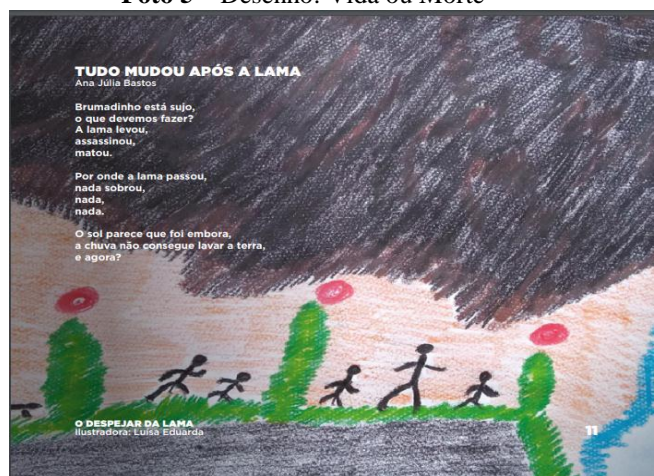
Fonte - MENEZES, Cauã. Três Irmãos, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

É um Flesch captado pelo olhar de um desenhista que representa o planeta casa sendo destruído pelas mãos dos homens. O microambiente que representa o macro invadido pela lama da Vale na cidade de Brumadinho. Questiona o sumiço dos animais que davam leite, carne e outros meios de

alimento ao homem. O poeta questiona o rio sujo, a nascente de água destruída, os peixes mortos e no final convida as pessoas para cuidarem do meio ambiente, para que não aconteça outro desastre ambiental semelhante ao da empresa Vale em Brumadinho.

Na foto 5 a represa rompe de repente, ondas gigantes de rejeitos de minério descem sobre o Vale do Paraopeba cerca de 80 km por hora. Perto da montanha, sete pessoas desesperadas correm para fugir da morte, da passagem que não desejam fazer.

Foto 5 – Desenho: Vida ou Morte



Fonte - EDUARDA, Luísa. Vida ou Morte, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Do lado esquerdo o sol quase desaparece da tela, parece que também foge da lama. Sobre a grama, no canto esquerdo do lado de baixo, um dos trabalhadores cai sobre a relva e perde a força para levantar, o que está atrás tenta ajudá-lo. Os três primeiros param e olham catatônicos para o mar de lama, o relógio da vida parou, percebem que não existe tempo para fugir. O que passa na cabeça de cada trabalhador ninguém sabe, mas, podemos imaginar. Vida ou morte? Pensaram na família, no filho que acabou de nascer, os pais que necessitam de cuidados, a esposa que ficara viúva, ou quem sabe para onde vai após a morte. Até as flores parecem desprender dos galhos para fugir da catástrofe! A direita um lago de águas transparentes prestes a ser engolido pela lama, junto com a grama verde. A poeta Ana reclama da sujeita que a empresa Vale deixou em Brumadinho, que levou para longe o fruto do solo da cidade e termina o poema com a pergunta: E agora? Alguém se habilita a responder?

Na foto 6 aos bons entendedores de arte, reconhece logo que o desenho é uma releitura da obra Guernica de Picasso. O reconhecimento da releitura veio rápido, o desenho ilustrou o jornal da

Universidade Federal de Ouro Preto, que trazia na reportagem o acidente sócio ambiental da lama na cidade de Brumadinho e Mariana. O vermelho das unhas representa o sangue que jorra dos dedos por causa da luta desesperada para se salvar. O olho esquerdo fita o vazio, olha além da lama, aceita a passagem para outro plano.

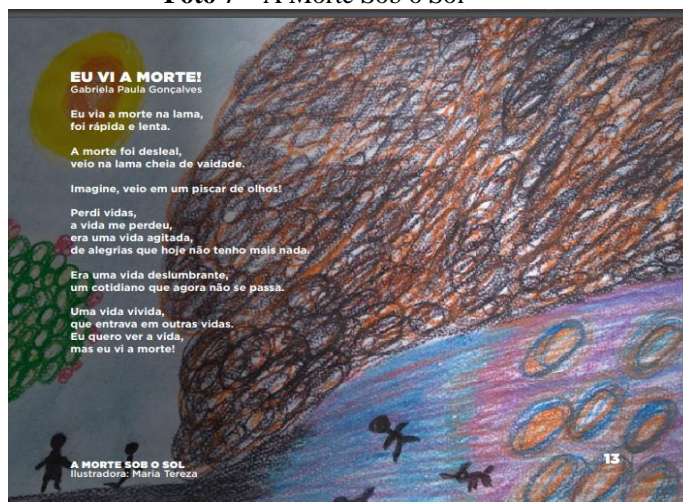
Foto 6 - SOS Vida



Fonte – ROCHA, Laura, SOS Vida, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Os braços erguidos para o céu não são mais um gesto de socorro, mas sim, a entrega da vida nas mãos do criador. O azul da blusa e o marrom da terra são cores associadas à confiança e segurança, que neste caso não é nas mãos do homem, mas sim, nos braços celestiais. Jonas completa a imagem com o texto “Tragédia em Brumadinho” que retrata os brumadinhenses que perderam suas lembranças no mar de lama e passa a viver de saudades de uma cidade que não existe mais. Nos versos “o lixo do luxo, o luxo do lixo” chama atenção para a exploração mineral que traz luxo para os empresários e deixa o lixo para os trabalhadores e para a cidade mineradora.

Foto 7 – A Morte Sob o Sol



Fonte – TEREZA, Maria, A Morte Sob o Sol. 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Figura 7, às 15 horas e 50 minutos os rejeitos de minérios vazaram da Mina de Feijão, a avalanche de lama que arrastou tudo que encontrava pela frente. Essa é a imagem que podemos observar do lado direito da tela. Três pessoas bóiam sobre a lama, já fizeram a passagem para o além, o impacto da onda foi fatal. Do lado esquerdo podemos observar uma árvore sendo levada ladeira a baixo, suas flores tendem juntar aos mortos e transcender a natureza para chegar ao Éden das flores. O sol crepitado no céu torna testemunha das mortes creditadas as forças da natureza, mas que na verdade, os culpados são os homens do dinheiro. Sob o sol não caiu o Maná, o teatro de Deus foi usurpado pelo homem que o transformou em tragédia grega. O segredo do homem enfim revelado!!! Com o título “Eu vi a morte” Gabriela se solidifica no sol e relata o que viu. Viu a morte rápida com vaidade desleal que dilacerou vidas carregadas de outras vidas. Viu o homem que mata o homem. Viu a vida correr da morte e a morte correr atrás da vida. Ela almejava ver a luz, mas viu o breu. Quis ver o que não viu, viu o que não quis ver!

Foto 8. Que homem é este bem vestido a jogar dólares para o alto? De pouca idade, sorriso no rosto, olhos vívidos, um terno de linho sobre uma camisa branca de seda, uma gravata italiana e um chapéu cubano.

Figura 8 – O Capitalista

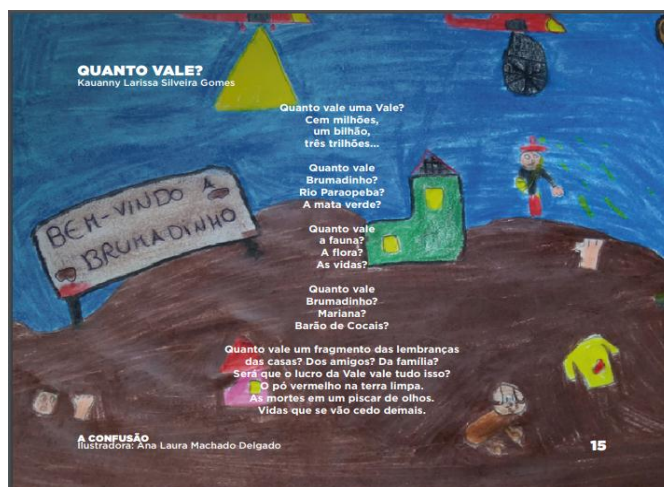


Fonte - COSTAS, Carlos Alexandre Colares. O Capitalista, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

No contexto do objeto de pesquisa, a resposta vem em duas palavras, capitalista selvagem. Entretanto, o que simboliza esse dinheiro jogado ao vento? Simboliza os que ganham e gastam dinheiro com facilidade. Uma bolsa de milhões é mais importante do que um prato de comida na mesa do pobre. Uma casa com 30 quartos onde moram cinco pessoas é mais importante do que uma casinha simples para o trabalhador morar com sua família. Mas o luxo de poucos precisa ser mantido, mesmo que para isso, precise passar por cima de tudo e de todos. Passaram por cima de trabalhadores com uma avalanche de lama que levou integrantes de famílias e deixou outros para trás sem saber como viver. Sem ar para respirar, sem pernas para caminhar, sem olhos para enxergar e sem voz para gritar. É o que podemos extrair do texto e da imagem que fazem parte desta obra coletiva.

Na foto 9 a imagem traz uma confusão de informações, assim como foi aquele dia agoureiro, 25 de janeiro de 2019. Casas, pessoas, animais são levados pela lama escura, uma pessoa aparece correndo do lado direito na esperança de alcançar a gaiola que o corpo de bombeiro tenta descer sobre o perigo avassalador. Outro helicóptero sobrevoa o local com uma luz que não consegue clarear toda cena, junto com a falta de sol nos remete a iminência da noite. Na contramão da composição do quadro, uma placa dando boas vindas aos visitantes é levada na lama da Vale. A poeta lança as perguntas: Quanto vale a Vale? Brumadinho? A fauna e a flora? A vida? Mariana? As lembranças? O lucro vale o pó vermelho, as mortes e as vidas que se foram fora da hora? A resposta depende de qual lado o leitor está, de qual bandeira ele defende neste mundo de paradigmas dominantes que oferecem uma pequena parcela da sociedade o luxo e a maioria o lixo.

Foto 9 – A Confusão

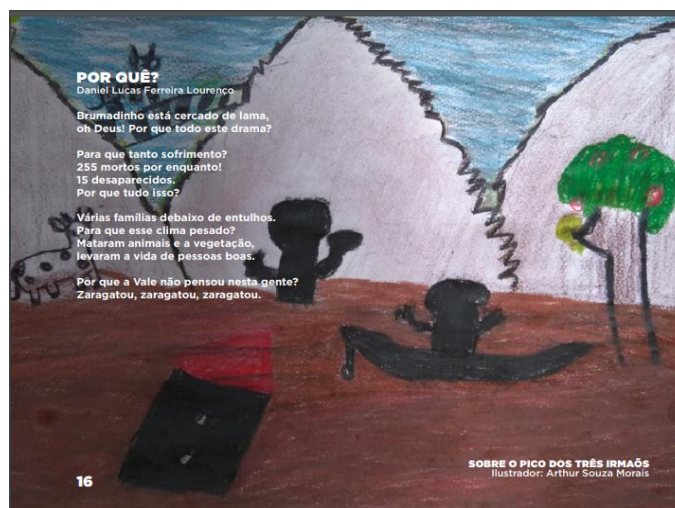


– DELGADO, Ana Laura Machado. A Confusão, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Essa discrepância nos faz sofrer, sobreviver sobre o chicote das instituições de poder, entre elas as mineradoras. Cabe ao leitor encontrar suas respostas e que estas sínteses sejam encontradas pelo diálogo entre autor, obra e leitor.

Foto 10. No fundo o pico dos três irmãos e atrás deles um céu sem brilho. Uma ponte de madeira onde tem uma vaca parada que olha atentamente a cena, une os dois picos, da esquerda com o do centro. No lago tomado pela lama de resíduos de minério, uma árvore, parte de uma casa são levados pelo rio. Uma vaca às margens tenta se salvar, no centro alguém de canoa tenta ajudar o colega. O drama acontece desvinculado do resto do mundo, fechado pelas montanhas, as laterais da esquerda e da direita e frente destinada ao olhar do leitor.

Foto 10 – Sobre o Pico dos Três Irmãos

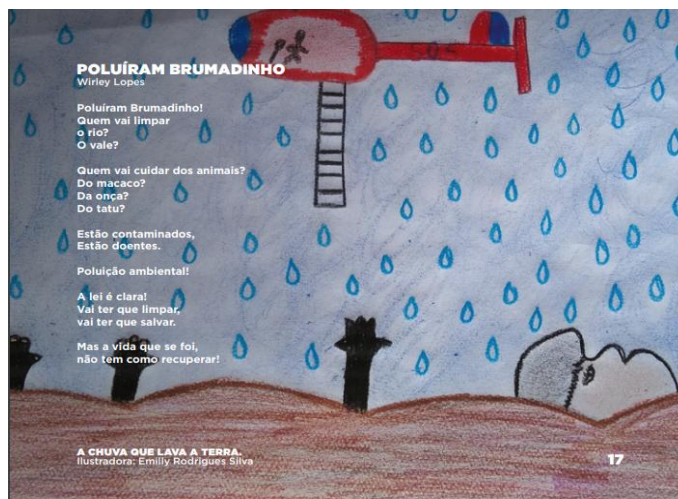


Fonte - MORAIS, Arthur Souza. Sobre o Pico dos Três Irmãos., 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Quem está fora consegue adentrar na cena, mas quem está no meio do reboliço, não consegue sair.

As pessoas têm o corpo deformado, podem ser de dois trabalhadores, moradores ou até mesmo uns visitantes, ou até mesmo dois troncos boiando sobre a lama. Zaragatar é o verbo que impera no poema do aluno Daniel, que também questiona o porquê da Vale conjugar esse verbo de maneira imperativa sobre Brumadinho. Eu mando, tu não mandas; eu mando, ele não manda; eu mando, eles não mandam.

Foto 11 – A Chuva que lava a Terra.

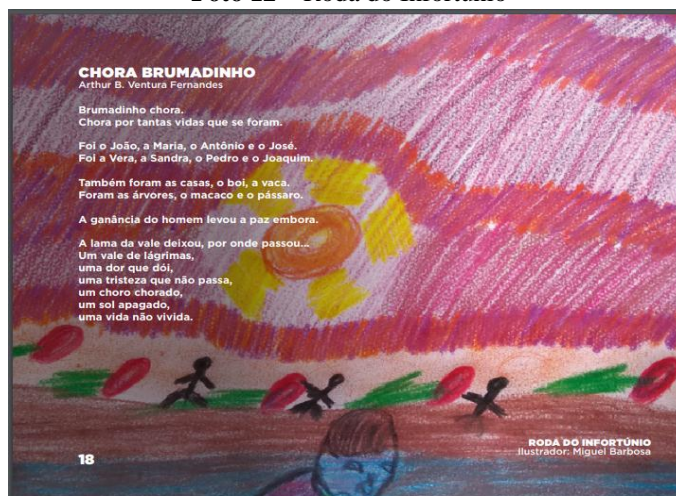


Fonte - SILVA, Emilly Rodrigues. A Chuva que lava a Terra. 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Foto 11. Deus chorou no céu de Brumadinho no dia 26 de janeiro de 2019, na tentativa de lavar a terra inundada de lama tóxica. Sobre os três braços elevados para o céu embrenhados de lama, uma cabeça separada do corpo desce rio abaixo. O piloto de helicóptero desesperado sobrevoa o local e tenta jogar uma rede na esperança que alguém se agarre a ela. O poeta reforça o desenho e questiona quem vai limpar a cidade, cuidar dos animais contaminados, se a lei será cumprida. Mas as vidas que se foram não tem como recuperar.

Na foto 12 a tensão ao olhar o céu com as cores em zig zag na vertical, na horizontal e as três linhas em zig zag cruzam toda tela e separa o céu em três partes. Entre as duas de baixo o sol lembra uma hélice de avião que gira no sentido horário.

Foto 12 – Roda do Infortúnio



Fonte - BARBOSA, Miguel. Roda do Infortúnio 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Almejar acelerar o tempo para terminar com o sofrimento na terra, por onde quatro pessoas correm desesperadas, mas a lama já está aos seus pés. Os dois do meio tentam em vão segurar na relva, que lhe escapa sobre os dedos. A terra revirada invade o rio, no primeiro plano, quase pulando da tela, alguém tenta se salvar sem olhar para trás, talvez com medo de virar uma estátua de sal! As dores, o medo, a tensão são as mesmas, o que muda é o tempo e o motivo da tragédia. No poema “Chora Brumadinho” o próprio título já diz tudo. A cidade chora por todos que se foram, pela destruição, pela dor que não passa, pela vida interrompida, pela ganância do homem pelo dinheiro fácil.

Na foto 13 a vítima tem chances reais de ser salva. Um piloto joga uma escada feita de corda pelo helicóptero do corpo de bombeiro de MG que plana sobre a lama. No telhado de uma casa tomada de barro, uma pessoa de sexo indefinido vai em direção a escada. Aliviada pelo socorro que chegou a tempo. Enfrente a casa um carro com a frente enterrada na terra simboliza os bens materiais que no momento da morte não dão conforto a ninguém. Do lado esquerdo sobre uma árvore um ser de braços abertos cai em direção à lama junto com a planta. Sabe que a morte chegou, é seu fim. O que passa pela cabeça de um ser humano ao perceber a morte na frente de seus olhos? Sem entender direito o porquê, olha assustado a terra sendo revirada, sua casa e seus bens levados.

Foto 13 – Ele me Salvou

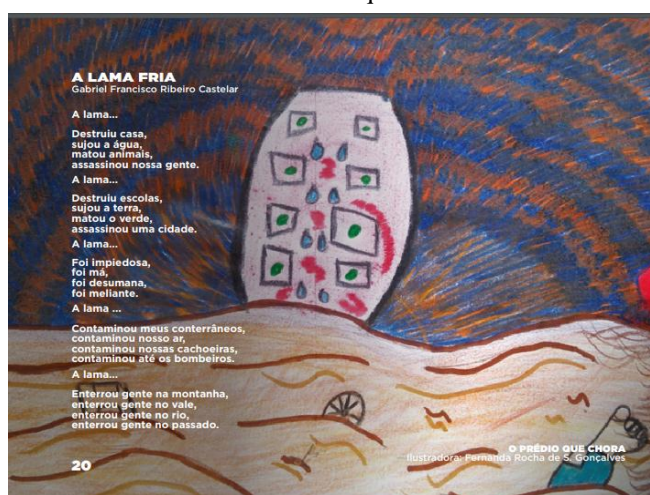


Fonte. ARAÚJO, Maria Eduarda. Ele me Salvou 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Seria o fim do mundo? O apocalipse? Somente os que sobreviveram sabem responder! Mas a poeta, que teve seus versos concretizados à lá Bernoulli, sabe das respostas. Sabe que foi a lama da empresa Vale que levou para longe a identidade de uma gente, para tão longe que essa gente ainda pergunta quem são?

Foto 14, o tempo fechou, as nuvens se movimentam como um redemoinho que suga tudo pela frente. O azul do céu se mescla com a cor laranja e o marrom da terra, tenso e perturbador. O prédio sangra e chora o desgosto dos seus inquilinos. Cada janela representa um olhar com suas pupilas desnudadas.

Foto 14 – O Prédio que Chora



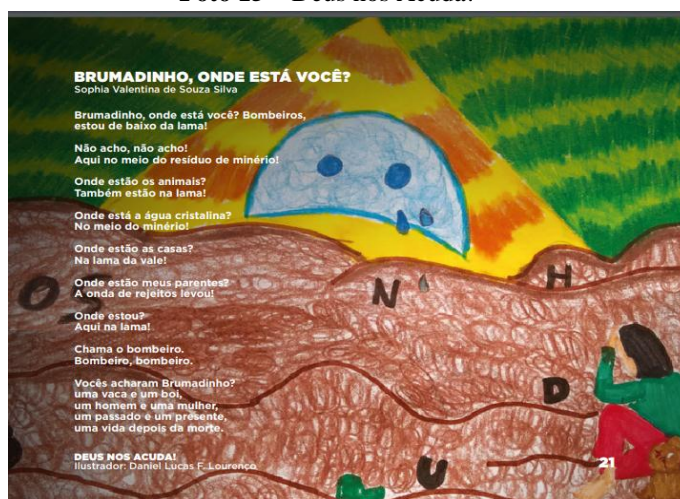
Fonte. GONÇALVES, Fernanda Rocha S. O Prédio que Chora, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

No primeiro plano as terras, pedras, troncos, uma roda de carroça e um pé descem com a lama e

denunciam a má fé dos homens. O sol tornou-se apenas uma bola vermelha sendo empurrada montanha para baixo. A lama é fria, impiedosa, desumana e meliante, assim afirma Gabriel. A lama se personifica, deixa de ser inanimada e despeja a malícia sobre o Vale do Paraopeba. A esperteza destrói o morro abaixo, mas o dinheiro é salvo pelos que derrama a morte.

Na foto 15, o Brasil chora ao observar atentamente o que aconteceu e ainda acontece na cidade de Brumadinho no Estado de Minas Gerais. Nesta imagem entende-se que o verde da floresta é destruído pelo amarelo que passa simbolizar o ouro arrancado da terra pelos que destroem a fauna e a flora em busca do lucro.

Foto 15 – Deus nos Acuda!



Fonte. LOURENÇO, Daniel Lucas F. Deus nos Acuda! 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

O amarelo da forma geométrica desenhada perpassa pelo triângulo da bandeira de Minas Gerais, o Estado que tem terras que geram ouro preto retirado do seu seio e se transforma em ouro amarelo. Sobre a lama o pedido de socorro e letras que podem fazer parte de qualquer nome enterrado junto com seus donos. A direita uma mulher chora ao observar a destruição, sentado em uma pedra. A dama vestida de verde e vermelho simboliza as mães que choram pelos seus filhos e também a própria mãe terra que não aceita ser violada como foi. Triste “Lamento”! Lamento de Dom Vicente ao perguntar o porquê de tanta insentadez, desse devaneio que destrói a vida sagrada. A doce e leve Bruma de Brumadinho que se foi embora. O comandante deceu o Vale distribuindo a morte como se fosse rei, o rei dos reis. O poema inicia com um diálogo entre a cidade personificada em seres humanos e a salva vida e termina com o bombeiro também perdido na lama e com necessidade de chamar seu colega de trabalho. Ao perguntar onde Brumadinho está, a resposta é debaixo da lama, no meio do poema a inversão entre locutor e ouvinte. O bombeiro pergunta onde está e Brumadinho

responde, na lama. Quem foi ao socorro se perdeu no meio da tragédia desumana. O bombeiro chama seus colegas e pergunta se encontraram a cidade, e teve como resposta uma vaca e um boi, um homem e uma mulher, um passado que se diluiu no resíduo de minério e um presente recheado de consequências da lama assassina.

Na foto 16, Gabriel desenhou a barragem de resíduo de minério da empresa Vale antes do rompimento, mas com fissuras. Do lado esquerdo, no primeiro plano uma pequena malha ferroviária para escoamento do minério de ferro.

Foto 16 – Barragem Tóxica



Fonte. PAULO, João. Barragem Tóxica, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Quase a escapar da tela o refeitório destinado aos trabalhadores. Duas guaritas destinadas aos vigilantes da vida. A fissura já premeditava a tragédia nos trinta anos de existência, mas foi ignorada, o dinheiro falou mais alto. O desastre ambiental de Mariana não serviu de exemplo ruim para que os primatas do capitalismo selvagem tomassem atitudes de prevenção. Para completar a imagem, o poema do autor Gabriel traz para o debate a cidade de Brumadinho de antes e depois que a Vale colocou a prova. Fala da saudade do José da Ponte. Este José existe ou representa os 270 mortos pelo impacto da onda de lama? Na penúltima estrofe o autor explicita que o personagem foi de helicóptero, de carro, de lama. Quem foi de helicóptero não pode ir de carro, e ambos não podem ir de lama. Sendo assim, José representa os que morreram e os que sobreviveram ou foram levados mortos pelos meios de transportes citados. Mas os brumadinhenses têm esperanças, apesar do momento ter que viver de ambulância.

Na imagem 17 Podemos visualizar no quadro a Confusão, o sofrimento, a dor, a angústia, o pânico, a aflição e a tristeza, assim como em Guernica de Picasso, pintura em que o autor inspirou. No centro a figura central sem o braço direito e no lugar uma faixa amarela que simboliza o ouro extraído da mãe terra. A mão esquerda não existe e no lugar um ramo verde que simboliza a flora destruída.

Foto 17 – Guernica Brumadinhense



Fonte. CHRISTIAN, Miguel. Guernica Brumadinhense, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

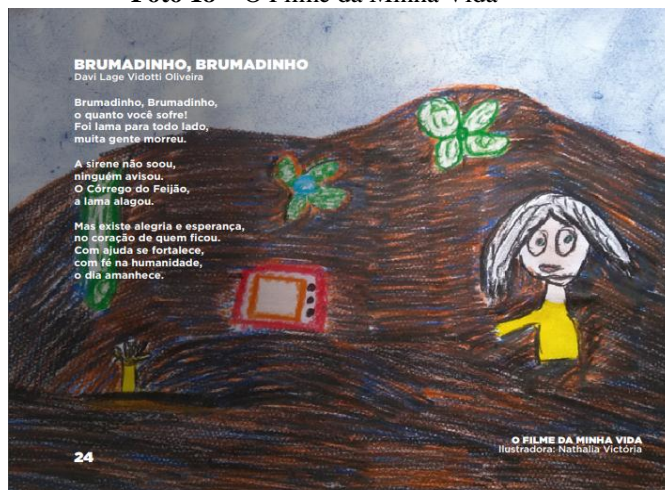
A cabeça parece deslocada do pescoço e contém somente uma mecha de cabelos. Do lado direito da tela uma imagem nos remete ao corpo de uma pessoa e em cima dela um galho de flor que simboliza que o corpo descompassou e está enterrado. Do lado esquerdo de quem observa o quadro outra flor, este simboliza a esperança no meio do caos. O título do poema “O desastre” o autor enfatiza os que morreram no desastre, como a cidade ficou e a necessidade de renascer das cinzas.

Na imagem 18 uma onda de resíduos tóxicos e sobre ela uma menina sem o braço esquerdo, com dois cortes no pescoço, sobre a cabeça uma peruca torta, os olhos arregalados, expressão de desespero, a parte inferior se perdeu na lama. No pico da onda, perto dos restos mortais da garota uma flor com silhueta de uma borboleta que levanta voo. A metamorfose aconteceu, um corpo ficou para trás, a essência voo para novos ambientes. A esquerda da borboleta um passarinho de plumagem verde e azul que traz o canto de Isamara e Renato, que começou em Marina e foi para Brumadinho. Cantou para o amigo que não conseguiu salvar seu ninho; cantou para o sol que deve dificuldade para nascer em Brumadinho; cantou para reprimir a lama que não deveria sujar o Vale do Paraopeba; cantou para o pescador que não poderá mais pescar; cantou para o homem que não aprendeu que o amor deve superar a dor; cantou para a borboleta que metamorfoseou; cantou para o

rio de lágrimas que desceu das montanhas que o minério sepultou; cantou as conquistas porque a ganância o homem já cantou.

No meio da tela uma boneca, uma televisão e uma tora de pau verde. A esquerda no canto de baixo, um braço com a mão erguida para o alto na esperança de mudar seu destino trágico.

Foto 18 – O Filme da Minha Vida



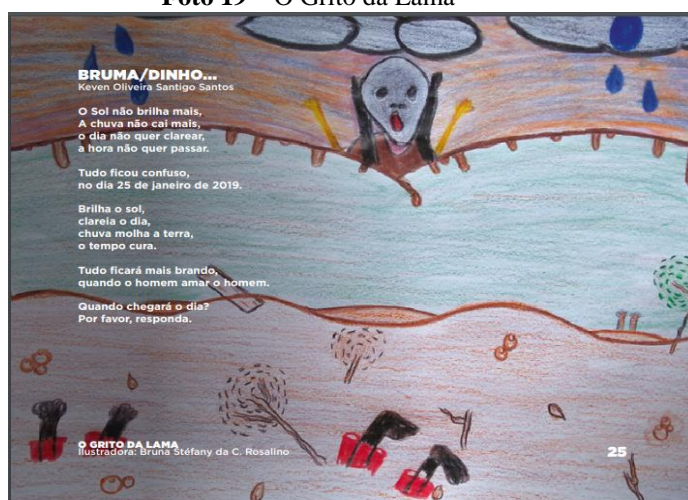
Fonte. VICTÓRIA, Nathália. O Filme da Minha Vida, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

A esquerda da borboleta um passarinho de plumagem verde e azul que traz o canto de Isamara e Renato, que começou em Marina e foi para Brumadinho. Cantou para o amigo que não conseguiu salvar seu ninho; cantou para o sol que deve dificuldade para nascer em Brumadinho; cantou para reprimir a lama que não deveria sujar o Vale do Paraopeba; cantou para o pescador que não poderá mais pescar; cantou para o homem que não aprendeu que o amor deve superar a dor; cantou para a borboleta que metamorfoseou; cantou para o rio de lágrimas que desceu das montanhas que o minério sepultou; cantou as conquistas porque a ganância o homem já cantou. No meio da tela uma boneca, uma televisão e uma tora de pau verde. A esquerda no canto de baixo, um braço com a mão erguida para o alto na esperança de mudar seu destino trágico. Mas consegue ouvir o passarinho que canta para aliviar sua dor. Davi em seu poema refletiu a dor que a lama trouxe para a cidade, da sirene que não tocou e que as pessoas que se salvaram vivem sem alegria à espera de novos amanheceres.

Bruna trouxe para a sua obra a releitura do Grito de Edvard Munch. Grito que ecoou pelo Vale do Paraopeba no dia 25 de janeiro de 2019 e foi materializado pelas mãos desta aluna. Grito que

refletiu entre as montanhas de Brumadinho olha perplexo o mar de lama de cor escura que arrasta tudo que encontra pela frente. A lama de resíduos de minério de ferro traz com ela a morte súbita, um corpo partido ao meio boia com os pés e mãos para o alto, as mãos com os dedos abertos tentam se agarrar a algo fixo. Junto do corpo há pedras, troncos e árvores que enfatizam a força da onda de rejeitos. O céu turvo com nuvens gotejando água simboliza os que choram pelos seus. O sol que se põe com os braços erguidos para o alto representa a passagem da vida para a morte. O grito com os braços e mãos sobre o rosto, boca aberta, expressa desespero, angústia e grita pelo seguro que não veio.

Foto 19 – O Grito da Lama



Fonte. ROSALINO, Bruna Stéfany. Isaque Resende Dias, O Grito da Lama, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Para reforçar a imagem, Keven enfatiza em seu poema a necessidade do sol não se por, lamenta que a chuva que não consegue lavar a terra impregnada de lama tóxica, da hora morta que não passa e das nuvens turvas que se estenderam sobre o Vale. Enfatiza a confusão do dia que não deveria existir, mas existe, porque o homem não aprendeu a amar o homem. Termina com uma pergunta que o leitor responderá para si mesmo: Em que tempo o homem vai amar sua própria raça e colocar a ganância pelo dinheiro dentro de sete palmos?

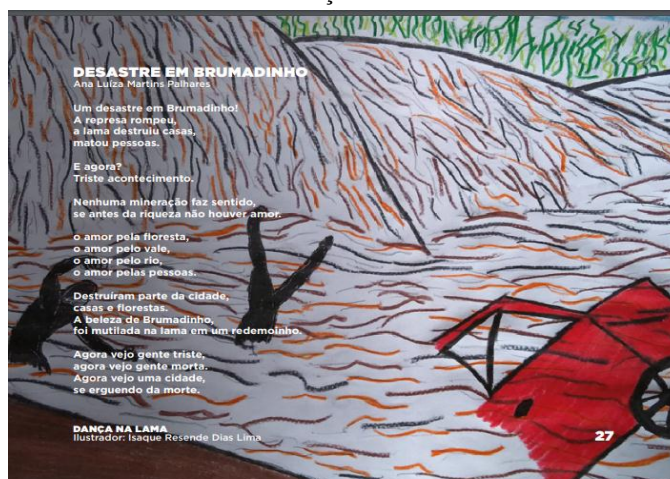
Foto 20 – Infausto Entardecer



Fonte. ROCHA, Hemily Kethin. Infausto Entardecer, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Na figura 20 parece um deserto de sol escaldante e terra seca. Mas não é! A lama já passou e a destruição ficou. Do lado esquerdo e direito, árvores lambuzadas de lama, são duas partes da mesma planta, algo que se partiu naquele ambiente de mineração. No meio do quadro a terra destruída e sugestões de pessoas em riscos pretos, alguns se esforçando para sair da lama. Uma roda de carroça ainda roda pelo chão. O céu amarelado e esbranquiçado aumenta a melancolia, o sol laranja nos revela a sujeira emitida dos resíduos de minério de ferro. O poeta faz algumas perguntas para esclarecer onde fica a empresa Vale e quem é o homem que teve a coragem de deixar a barragem romper. “O mundo do homem”.

Foto 21 – Dança na Lama



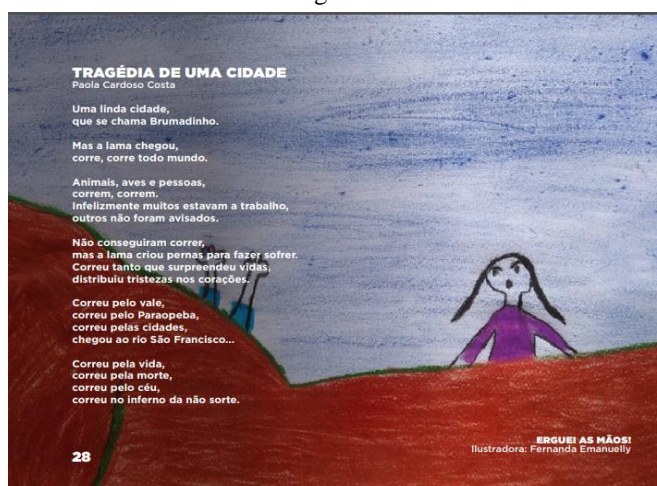
Fonte. LIMA, Isaque Resende Dias. Dança na Lama, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Na figura 21 uma interrogação. Que dança é esta? É a ciranda da morte! Oposto de Matisse com seu

baile da vida. A lama joga os corpos em várias direções. Até um carro entra na roda da fortuna! O leitor não consegue identificar os dois indivíduos por estarem cobertos de lama e dançam a dança da vida, sem a união das mãos. A identidade foi perdida, a vida foi roubada, o adeus não foi permitido. O mar de lama desce as montanhas na vertical e forma lago na horizontal, o choque das direções remete ao choque de interesses entre trabalhador e empregador que por consequência o desastre que mata e leva para longe o que temos e o que somos. Artistas dos desenho e poema denunciam e criticam os responsáveis e reforçam a esperança de ver a cidade unindo forças para se erguer da morte.

Na foto 22 uma mulher às margens do rio de lama estática, indignada por não conseguir ajudar quem clama pelo socorro. Quem pede ajuda se dilui na terra com os braços para alto, reza e pede para Deus ajudar. Mas a lama insiste em não devolver seu pertence que foi presenteado pelo homem que não ama outro homem. Já cantava Titãs, “homem primata, capitalismo selvagem”. Afirmam que a sociedade evoluiu, que a tecnologia melhorou a vida do homem e por isso vive mais. Mas melhorou a vida de quem? Todos os homens contemporâneos estão a viver mais? O luxo é para poucos e o lixo para muitos e na interseção a luta pela sobrevivência.

Foto 22 – Erguei as mãos!

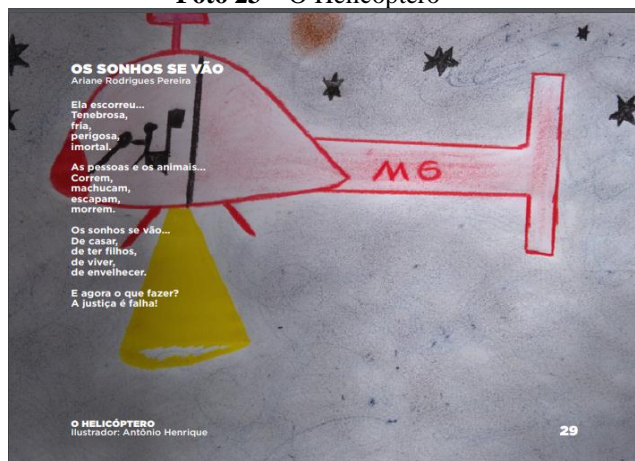


Fonte. EMANUELLY, Fernanda, Erguei as mãos! 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Em dia de luta, de trabalho árduo, para correr precisam avisar, porque a lama corre mais rápido e forte. Do Vale do Paraopeba correu até o Rio São Francisco, na maratona ela ganhou o pódio. Obrigou que outros corressem da terra para o empíreo. Como será o meu futuro e como será o seu, Paola? Nada sei!

Na foto 23 uma noite estrelada e uma lua disfarçada, noite de estrelas que acabou sendo infernizada. Um helicóptero do corpo de bombeiros de MG sobrevoa a noite com lanterna gigante na tentativa de iluminar ainda mais a terra e salvar vidas. Cada estrela que brilhou naquela noite fúnebre era um trabalhador que fez a passagem da terra para o céu. Como afirma o poeta, “os sonhos se vão e a justiça é falha”.

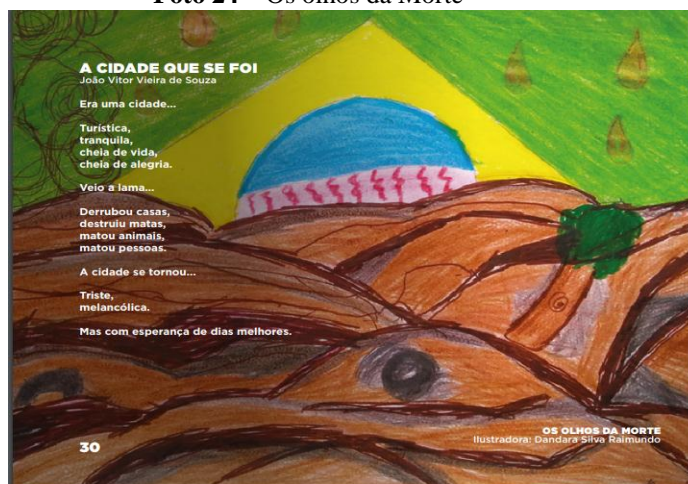
Foto 23 – O Helicóptero



Fonte. HENRIQUE, Antônio. O Helicóptero Dança na Lama, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Dizem que o ciclo da vida perpassa pelo nascer, crescer, casar, ter filhos, viver e envelhecer para depois morrer. Apressar a partida é romper o ciclo da natureza humana é deixar a água da vida se perder na correnteza morro a baixo.

Foto 24 – Os olhos da Morte



Fonte. RAIMUNDO, Dandara Silva, Os olhos da Morte, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Na foto 24, mas uma vez o Brasil chorou ao perceber que sua bandeira manchou. Manchou de lama,

de mortes, de destruição, de lágrimas de sangue, do seu ouro retirado das matas que ao pobre não ajudou. Os olhos do monstro de lama nos aterrorizou, sujou a pátria que um dia afirmou que amou. Simples assim! Era uma cidade cheia de vida que a lama modificou, hoje vive triste e almeja reencontrar o que te roubou. A água da vida viu a vida ceder espaço para a morte! Não conseguimos falar a língua das plantas e dos animais, tampouco a nossa! O tesouro escoou para longe de nós e deixou uma cidade perdida. Não conseguimos redescobrir o Brasil que não somos, a terra não é verde e azul, lutamos com garras e não temos o direito ao depois. Pantanal ficou longe de nós! “Sagrado Coração da Terra”, esse deveria ser o lema.

Foto 25 – Eu, a caixa e a Lama



Fonte. REIS, Joaquim P. dos. Eu, a caixa e a Lama, 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.).

Figura 25, no meio da lama um trabalhador agarra a porta de casa em busca da vida, o visitante sobe em um caixote e eleva os braços para o alto. Uma mulher sobe em cima de um carro de rodas para cima, também eleva os braços para o alto. Três seres humanos formam o triângulo da vida e no fundo o painel da natureza. Um sol esconde-se atrás de duas nuvens e é protegido por mais duas em lados opostos como se fossem guardas costas. O poeta questiona o vale tudo em que o país se tornou, do cemitério de lama que se formou, da destruição da flora e da fauna que nada restou, do homem que engana e o trabalhador enforcou, do lobo em pele de ovelha que nos desovou, da troca da vida pela morte de quem trabalhou, da sirene que não tocou e da identidade que não ficou.

Foto 26 - Capa do livro Bruma lama, editado em setembro de 2022 pela Prefeitura de Contagem, MG.



Fonte. Livro Brumalama. Projeto gráfico, Joyce Carvalho

De acordo com a design gráfico Joyce Carvalho, a estética do nome Brumalama foi sistematizada com recorte de nove letras do alfabeto brasileiro sobre as imagens que compõem o livro. A forma das letras remete o leitor à onda do mar de lama que desceu sobre o Vale do Paraopeba e respingou dores aos moradores que passaram a chorar seus mortos. O fundo preto, a cor do luto, o símbolo que estigmatizou a cidade de Brumadinho, arraigada entre as montanhas de Minas Gerais neste país varonil.

Campos Elíseos, Salão de Vanralla, Paraíso Celestial, reencarnação, adormecido até o juízo final ou da ressurreição, farei a passagem para encontrar os meus. Várias crenças e poucas certezas! Mas o resíduo tóxico de minério de ferro despejado como um mar de lama sobre uma cidade, mata, leva pessoas queridas para longe. Os que conseguem se salvar convivem com a consternação que o desastre trouxe para sua vida.

Os discentes para exporem suas opiniões sobre a dor dos que foram afetados pela lama, escreveram poemas e desenharam suas percepções com resiliência. Beneficiaram-se das cores, das linhas, formas, enfim, os elementos básicos do desenho e das características do poema, como versos, estrofes e rimas. Vale a pena se degustar com o livro Brumalama e aproveitar ao máximo a síntese do objeto de pesquisa, fazer suas conclusões e multiplicar saberes.

5. Conclusão

“Bruma de Brumadinho se foi embora, seu povo chora, dor que dói demais”. O trecho da letra da música “Lamento” de Dom Vicente Ferreira enfatiza a “Bruma de Brumadinho que foi embora”. Para quem conhece a cidade, cercada de montanhas e de Brumas pelo Vale, consegue perceber a metáfora de maneira mais aturada. Bruma que simboliza as pessoas que morreram na lama derramada sobre o Vale do Paraopeba, pela mineradora Vale. “O povo chora”. Chora os brumadinhenses, os que estão às margens do Rio Paraopeba, chora o povo mineiro, Brasileiro e quiçá mundial. “Dor que dói demais”. Cada um desses sujeitos que forma o povo de uma região manifestou sua consternação. Uns de maneira pessoal, outros a distância ou acuado na tragédia e outros tantos pela capacidade de exercer a exotopia. Os estudantes da E. M. “Dona Babita Camargos” então inseridos entre os que sofrem com a tragédia, a consternação de ver as pessoas, a fauna e a flora da sua região contaminadas pelos resíduos tóxicos.

A necessidade de oportunizar esses alunos a ecoarem suas vozes foi latente e necessária, também de aprender e compreender a conjuntura dramática e extrair dessa aprendizagem uma arte que retrata as consequências do desastre. De perceber as estratégias organizadas pelos responsáveis do rompimento da barragem, para defender sua reputação e manter seu lucro cada vez mais em patamares exorbitantes.

Esse território das mineradoras têm suas nuances entre as facetas humanas e a do lucro. Os capitalistas se apossam dos espaços e do tempo como meio de produção por dominarem o sistema econômico e fortificam a divisão entre trabalhador e empregador. Neste contexto do qual Brumadinho faz parte, seus habitantes sem escolhas vivem em um ambiente deteriorado. Existe a necessidade de remodelar essas nuances, advogar em favor do aspecto humano para que este possa sobressair ao capital que destrói o território para se manter. Essa remodelação pode ser realizada por vários recortes do saber, entre eles a arte, área do conhecimento utilizado pelos estudantes da instituição escolar de Contagem.

Os alunos repercutiram suas vozes pelo recorte do objeto de pesquisa com a sistematização de poemas ilustrados. Cada união desses eixos artísticos é uma denúncia, ou a imaginação do sofrimento do trabalhador perdido no mar de lama. Existe também um ato exotópico sobre o sofrimento de quem perdeu um ente querido e quem sabe um grito de socorro para que a humanidade passe a ter a capacidade de disseminar o amor no lugar da guerra, seja ela bélica ou do dinheiro x trabalhador.

Somos muitos leitores e cada um se identifica com uma obra de arte de acordo com sua bagagem artística, social e cultural. Por consequência, a reação que a arte híbrida sobre o desastre da Vale em Brumadinho causa no sujeito professor, mentor e executor da proposta em parceria com os alunos, não causa em outros leitores que estão no distanciamento do objeto de pesquisa. Pode até usar o mesmo método de análise da iconografia e iconologia proposto nesta pesquisa, mas, somos diferentes, pensamos diferentes e partimos de pontos diferentes e também chegamos à síntese por caminhos diferentes. A leitura quando realizada no coletivo traz uma linha reta até a composição da imagem, contudo, essa linha reta é composta por vários olhares.

O professor para realizar a leitura das imagens e dos poemas, síntese das práticas pedagógicas pela ótica da pesquisa ação formação, buscou subsídios nas ações didáticas, nos diálogos dos alunos com seus pares e se apossou dos elementos da arte pelo método da iconografia e da iconologia. Cabe a cada leitor encontrar sua maneira de analisar essas obras de arte e este texto é um parâmetro a ser considerado.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DEWEY, John. **Arte com Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FELIPPE, M. F.; COSTA, A.; GONÇALVES, R. J. A. F.; GUIMARÃES, I. P. M. B.; OLIVEIRA, G. B.; MACHADO, A. C. A. R.; REIS, L. A.; REZENDE, M. O. **MINAS DE LAMA**: relatório da expedição geográfica no vale do rio Paraopeba. Juiz de Fora - MG, 2020.

GONÇALVES, Ricardo Junior de Assis Fernandes. **Mineração e o metabolismo macroeconômico da capital em Brumadinho, Minas Gerais**. 2019. Disponível em: <http://otim.fct.unesp.br/pages/view/42>. Acesso em: 01 de Mar., 2019.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 5ª reimpressão da 3ª edição. Trad. Maria Clara F. Knese e J. Guinsburg (org.) São Paulo, 2012.

POLIGNANO, Marcus Vinícius; LEMOS, Rodrigo Silva. **Rompimento da barragem da Vale em Brumadinho: impactos socioambientais na Bacia do Rio Paraopeba**. Revista Ciência e Cultura. vol. 72 São Paulo Abr. Jun. de 2020.

SOS Mata Atlântica. **Tragédia de Brumadinho evidencia o meio ambiente como solução para o desenvolvimento.**

Disponível em www.sosma.org.br. Acesso em 19 de jun. de 2020.

Projetos Pedagógicos X Melhoria no Desempenho Escolar em Comunidade de Baixa Renda

Pedagogical Projects X Improvement in School Performance in a Low-Income Community

VIANA, Hamilton Edson¹

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.”
Nelson Mandela

Resumo

O presente trabalho trata-se de um recorte da dissertação de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública - UFJF - do estudo de caso da Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri localizada na periferia de Belo Horizonte MG que possui baixo índice socioeconômico e apresentou melhoria na aprendizagem de seus estudantes, nos anos finais do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática medidas pelas avaliações sistêmicas Avalia BH numa série histórica de 2009 a 2011, tendo como parâmetro o seu Grupo de Referência do Índice Socioeconômico (GR ISE). O debate teórico sobre a influência do nível socioeconômico no desempenho escolar se deu à luz dos autores Francisco Soares, Nigel Brooke, Heloísa Lück, Luiz Fernandes Dourados, Fabiana de Felício, Angela Albernaz, dentre outros. Com base na descrição e análise do caso é elencado ações para minimizar os efeitos extraescolares causados pelo baixo índice socioeconômico no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da RME/BH, com destaque nos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola.

Palavras-chave: Índice Socioeconômico. Grupo de Referência. Projetos Pedagógicos. Avalia-BH.

Abstract

The present work is an excerpt from the master's thesis in Management and Evaluation of Public Education - UFJF - of the case study of the Municipal School Dinorah Magalhães Fabri located on the outskirts of Belo Horizonte MG, which has a low socioeconomic index and presented improvement in learning of its students, in the final years of elementary school, in Portuguese language and mathematics measured by systemic assessments Avalia BH in a historical series from 2009 to 2011, using its Socioeconomic Index Reference Group (GR ISE) as a parameter. The theoretical debate on the influence of socioeconomic level on school performance took place in the light of authors Francisco Soares, Nigel Brooke, Heloísa Lück, Luiz Fernandes Dourados, Fabiana de Felício, Angela Albernaz, among others. Based on the description and analysis of the case, actions are listed to minimize the out-of-school effects caused by the low socioeconomic index on the school performance of elementary school students at RME-BH, with emphasis on the pedagogical projects developed by the school.

Keywords: Socioeconomic Index. Reference Group. Pedagogical Projects. Avalia-BH

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduado em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário Newton Paiva (1989). Professor da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH), atuou como gestor público de avaliação do Programa de Avaliação Sistemática de Belo Horizonte – Avalia-BH, no período de 2009 a 2014, sendo um dos responsáveis pela criação do sistema. Integrou a Gerência de Avaliação Escolar (GEAVE), no período de 2015 a 2020, desenvolvendo atividades de sistematização, análise e estudos sobre os resultados da RME/BH no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA) e no Sistema Mineiro de Avaliação Básica - SIMAVE (Proalfa e Proeb). Atuou como coordenador estadual de logística da Avaliação Nacional da Educação Básica/INEP, no período de 2009 a 2017. Participou do Seminar on Improvement of Educational Quality and Twenty First Century Skills apresentando o painel Experiência Brasileira em Avaliação da Educação Básica na Universidade de Haward, em 2012. Autor do livro Gestão Escolar: êxito na aprendizagem em comunidades de baixa renda lançado em 2017. Hoje atua como professor de matemática na Educação de Jovens e Adultos em Betim e, integra a equipe da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte Rede Parceira de Educação Infantil de Belo Horizonte. <http://lattes.cnpq.br/1362953937363530>

1 - Introdução

Este estudo foi baseado na minha dissertação de mestrado² em Gestão e Avaliação da Educação Pública desenvolvida e defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2013, que analisou a situação educacional de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) que, apesar do baixo índice socioeconômico (ISE) dos alunos, conseguiu melhorar o seu desempenho no 9º ano do ensino fundamental, resultado observado na avaliação externa do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte - Avalia-BH, nas edições de 2009 a 2011.

Alguns autores como Soares (2006), Dourado, Oliveira e Santos (2007), mostram que o ISE interfere significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos, mas não determina o fracasso escolar. Tendo como parâmetro o Grupo de Referência do ISE, buscou-se investigar as ações gestoras presentes na aprendizagem dos alunos da Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri (EMDMF).

Embora outros fatores referentes a eficácia escolar viessem à tona, o referido artigo destaca os projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola delineado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

2 - Metodologia

Os recursos metodológicos utilizados na pesquisa foram: grupo focal realizado com gestores das escolas que compõem o Grupo de Referência do ISE da Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri- GRD - e entrevistas com roteiro semiestruturado com a equipe gestora (2007-2011) e os professores da referida escola com perspectiva de levantar os elementos presentes refletidos nos dados de desempenho do Avalia-BH (2009 a 2011).

As entrevistas com roteiro semiestruturado foram realizadas com os seguintes segmentos da escola: direção e vice-direção, coordenação e professores. A entrevista com a direção e vice-direção e professores foi realizada na própria escola. Já a entrevista realizada com a coordenação pedagógica aconteceu em suas residências.

A equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), pós mandato, cujos componentes encontram-se trabalhando em diferentes locais, em outras escolas e/ou outras funções, indicou os professores das disciplinas que contribuiriam para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, sendo eles de: língua portuguesa, matemática, história e educação física. As entrevistas foram realizadas no dia e horário de estudo na própria escola.

Para o GRD foi utilizado o recurso do grupo focal. Segundo Morgan (1997), pode-se definir grupos focais como uma técnica de pesquisa de coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA & GONDIM, 2001). O grupo focal com os gestores do Grupo de Referência foi realizado na biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte -SMED/BH.

3 - Resultados e Discussão

Esse tópico contextualiza a Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri, apresentando seu Grupo de Referência (GR) do Índice socioeconômico, bem como seus resultados no Avalia-BH, na Prova Brasil e no IDEB e os projetos pela EMDMF.

3.1 Sobre o objeto de estudo

A Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri está situada na regional Barreiro¹ no município de Belo Horizonte. Oferta todas as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, atendendo 1.423 alunos regularmente matriculados em 2012. O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)² da comunidade em que a escola se encontra é de 0,6, numa escala de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 mais vulnerável é a região o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU)³ é de 0,48, o que representa uma qualidade de vida mediana, também numa

¹² A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) divide-se em nove regionais agrupadas conforme a localização geográfica: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

² IVS foi criado pela PBH em 2006 – (Secretaria Municipal de Planejamento) em parceria com a PUC- Minas, permitindo maior compreensão sobre vulnerabilidade social do local em que a escola está inserida.

³ O Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU-BH) é um índice composto por diversas variáveis - como, por exemplo, infraestrutura urbana, segurança e educação - que buscam quantificar a disponibilidade de bens e

escala de 0 a 1.

3.2 Grupo de Referência da Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri (GRD)

Na RME/BH), as escolas com características socioeconômicas semelhantes configuram um grupo de referência socioeconômico. Cada escola possui o seu grupo de referência do ISE, considerando para a formação do grupo, a estratégia de selecionar sete escolas acima da escola pesquisada e sete escolas abaixo, logo o grupo de referência de uma determinada escola é composto por 14 escolas.

Conforme observado, o Grupo de Referência do ISE da EM Dinorah Magalhães Fabri é o GRD. De acordo com Dourado (2007), as escolas são fortemente influenciadas pelo nível socioeconômico (fatores extraescolares) em seu processo ensino aprendizagem, refletindo em baixa proficiência dos alunos. O motivo pelo qual a referida escola foi selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, é o fato de ela apresentar uma evolução em seu processo de aprendizagem para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto em Matemática, representando uma situação diferenciada comparativamente à situação problemática de aprendizagem que se apresenta nos anos finais do ensino fundamental.

3.2.1 Sobre o Índice Sócio Econômico (ISE)

O Índice Socioeconômico (ISE) foi criado em 2006, pelo Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), exclusivamente para as escolas municipais de Belo Horizonte. Esse índice varia de 1 a 10, e, quanto mais próximo a um, mais precárias são as condições socioeconômicas da comunidade escolar em que a escola está inserida.

As escolas com características socioeconômicas semelhantes configuram um grupo de referência socioeconômico, o que permite uma comparação mais justa entre seus pares.

O ISE é uma medida gerada por meio do modelo matemático estatístico Teoria de Resposta ao Item (TRI), extraído do questionário contextual aplicado aos alunos durante a realização da avaliação escola calculada pela média do ISE dos seus alunos.

Apesar do nível socioeconômico ser um dos fatores de grande influência na

aprendizagem/desempenho escolar dos estudantes, segundo os autores Santos Junior, Formehe e Grams (2010, p. 20), as diferenças socioeconômicas são certamente observadas no cotidiano das diversas organizações, principalmente da realidade brasileira de extrema desigualdade social. Ainda segundo os autores, nas escolas públicas, essa variável não poderá ser desconsiderada para não aumentar as dificuldades para a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Costa (2010) realizou um estudo onde analisou o aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil. A autora tenta demonstrar a relação do nível socioeconômico com o desempenho escolar dos alunos da educação básica brasileira. Ainda pontua que a educação no Brasil sofreu mudanças profundas com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996.

Com praticamente todas as crianças na escola, o problema que ressurgiu é a qualidade do ensino oferecido. O desempenho dos alunos do ensino público no Brasil é fraco. As avaliações criadas pelo INEP objetivam monitorar a qualidade fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos e fatores associados a esse desempenho, com finalidade de reorientar políticas públicas voltadas para a educação.

Segundo Costa (2010, p.11) “a busca por fatores determinantes do fraco desempenho dos alunos brasileiros é bastante recorrente no meio acadêmico”. Para realizar o estudo, a autora levou em consideração uma série de fatores relacionados ao estudante, a escola, ao professor, a família, dentre outros. A autora conclui que a condição socioeconômica é um dos fatores que mais determinam o desempenho escolar.

As escolas com as características socioeconômicas semelhantes configuram um grupo de referência socioeconômico. Após a classificação dos índices socioeconômicos do menor para o maior localiza-se o ISE da escola pesquisada, seleciona 7 escolas acima e 7 escolas abaixo.

Quadro 1 - GRG do ISE

ESCOLA	ISE 2010
1 Escola A	2,16
2 Escola B	2,23
3 Escola C	2,43
4 Escola D	2,39
5 Escola E	2,38
6 Escola F	2,46
7 Escola G	2,54
X EM Dinorah Magalhães Fabri	2,55
1 Escola H	2,46
2 Escola I	2,6
3 Escola J	2,68
4 Escola K	2,75
5 Escola L	2,69
6 Escola M	2,68
7 Escola N	2,81

Fonte: CAEd/UFJF – Avalia-BH 2009 a 2011.

Cada escola possui o seu próprio grupo de referência. O GR da escola pesquisa é composto de 14 escolas sendo a escola com o índice variando de 2,16 a 2,81.

3.2.3 Sobre o Avalia BH

O Sistema de Avaliação Educacional do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (AVALIA-BH) é composto de dois programas: Avaliação Diagnóstica⁴ do Desempenho Escolar para uso interno e de auxílio do professor e Avaliação Externa⁵ do Desempenho Escolar (sistêmica). O sistema prevê também a aplicação de questionários contextuais a fim de identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

O Programa avalia alunos do 3º ano ao 9º Ensino Fundamental sendo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora a instituição contratada para execução do Sistema desde 2009.

O Avalia-BH permite um monitoramento pontual do desenvolvimento cognitivo de cada aluno, mapeando as competências e habilidades que não foram consolidadas e propondo ações de

⁴ Trata-se de avaliação interna e de auxílio ao professor. Ela ocorre em dois momentos: um no primeiro semestre como diagnóstico inicial e o outro no segundo semestre.

⁵ Avaliação de caráter longitudinal, com objetivo de avaliar os alunos das escolas municipais, quanto às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza.

intervenção com alunos com baixo desempenho durante o ano letivo com o propósito da correção da defasagem de aprendizagem.

O Programa Avalia-BH utiliza a mesma Escala de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (0 a 500 para língua portuguesa e matemática), o que torna possível o posicionamento em uma mesma métrica dos resultados do desempenho escolar dos estudantes da RME-BH do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A utilização na mesma escala permite a comparação dos resultados do Avalia-BH entre as suas diversas edições e também com outros programas de avaliação de larga escala.

A escala de proficiência do Avalia- BH é distribuída em quatro padrões de desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Satisfatório e Avançado. Os quadros 2 e 3 apresentam os Padrões de Desempenho do componente curricular de Matemática e de língua portuguesa, respectivamente.

Quadro 2 - Padrões de Desempenho por Nível de Proficiência Matemática 9º ano do Avalia-BH

Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório	Avançado
Até 250	250 a 300	300 a 375	Acima 375

Fonte: CAEd/UFJF - Avalia-BH.

Quadro 3 - Padrões de Desempenho por Nível de Proficiência Língua Portuguesa – 9º ano do Avalia-BH

Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório	Avançado
Até 200	200 a 275	275 a 325	Acima de 325

Fonte: CAEd/UFJF- Avalia-BH.

Os padrões de Desempenho do Avalia-BH seguem a mesma definição para todas as áreas do conhecimento avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, conforme demonstrado no quadro 4.

Quadro 4 - Padrões de Desempenho por Nível de Proficiência
Língua Portuguesa 9º ano do Avalia-BH

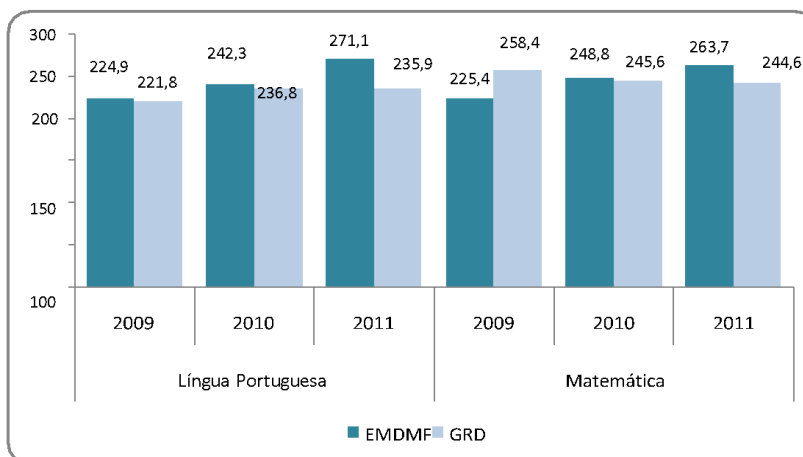
PADRÃO DE DESEMPENHO	CARACTERIZAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO AVALIADA
Abaixo do básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focalizada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.	Língua Portuguesa Matemática Ciências da Natureza
Básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Contudo, também para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior.	
Satisfatório	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.	
Avançado	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem um raciocínio algébrico e geométrico mais avançado para a resolução de problemas além de desenvolverem habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.	

Fonte: CAEd-UFJF/Avalia-BH.

3.2.3.1 Resultado de Desempenho da Escola e o seu Grupo de Referência no Avalia-BH

O Gráfico 1 demonstra a evolução da Proficiência média da EMDMF no Avalia- BH no período de 2009 a 2011, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, de 2009 a 2011, houve um ganho de 46,2 na escala de proficiência, possibilitando a mudança da Faixa 4 do padrão Básico para a Faixa 6, que representa a última faixa do padrão de desempenho Básico (vide Quadro 3, página 29). Já na disciplina de Matemática, no mesmo período, o aumento foi de 38,3 pontos na escala de proficiência, possibilitando a mudança da Faixa 4 do padrão Abaixo do Básico para a Faixa 5 do padrão de desempenho Básico.

Gráfico 1 - Proficiência Avalia-BH 2009 a 2011 EMDMF e GRD



Fonte: MEC/INEP – Prova Brasil 2011.

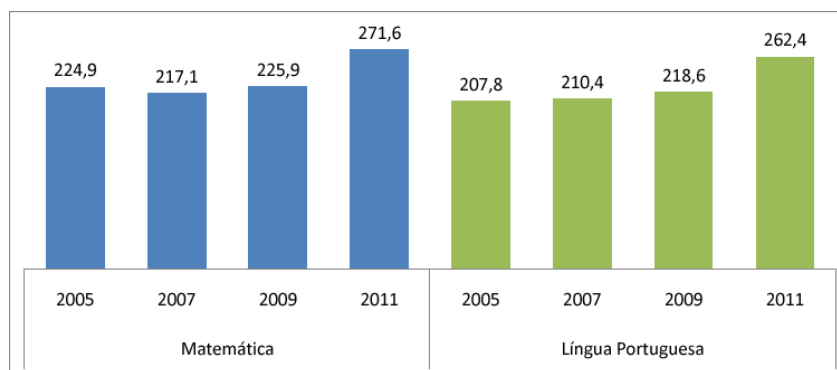
No Gráfico 1 observa-se o avanço na proficiência média da EMDMF comparada ao seu grupo de

referência (GRD) em LP, no ano de 2010 para 2011, cujos resultados da EMDMF foram superiores aos do seu grupo de referência, o que significa que mais habilidades/competência foram adquiridas pelos seus estudantes.

Em relação a disciplina de Matemática, nota-se que a EMDMF apresentou um avanço de 2009 a 2011 mudando inclusive de padrão de desempenho de Insuficiente para Básico.

Outro indicador importante que merece destaque é o avanço da EMDMF na Prova Brasil 2011 e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2011 (IDEB), nos Anos Finais (9º ano).

Gráfico 2 - Proficiência da Prova Brasil Anos Finais (9º ano) da EMGR 2005 a 2011



Fonte: MEC/INEP – Prova Brasil 2011.

No Gráfico 2, observa-se que a evolução da Proficiência na Prova Brasil⁶ tem se mostrado ascendente desde 2005. Em LP a proficiência passou de 207,8 em 2005 para 271,6 em 2011, o que representa um aumento de 46,2 pontos na escala de proficiência de língua portuguesa. A mesma tendência se configurou para a disciplina de Matemática, passando de 207,8 em 2005 para 262,4 em 2011, um aumento de 54,6 pontos na escala de proficiência de matemática.

Durante a pesquisa foram observadas diversas ações desenvolvidas pela equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) norteadas pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que considera às condições socioeconômica da comunidade escolar na sua elaboração.

A equipe gestora da EMDMF revelou que utilizava a baixa condições socioeconômica no

6

direcionamento das ações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Não tem como não trabalhar nessa dimensão. Porque o nível socioeconômico é que norteava o nosso foco de trabalho. Não tem como não enxergar o nível socioeconômico da comunidade e começar a trabalhar a partir dessa perspectiva. (Entrevista com a ex-diretora em 18/03/2013).

100% lá dos alunos são classe baixa mesmo, de não ter nem uma casa estruturada com parede; casa com banheiro; de não ter alimentação; de chegar à escola passando mal e você descobrir que está com fome, que está com dor de cabeça, com dor de estômago, não estava dando conta de ficar na sala, porque não comeu. A situação das famílias de lá é assim, são pobres. 90% são alunos de bolsa. (Entrevista com a ex-coordenadora pedagógica 2 em 20/03/2013).

A diretora relatou que, para o desenvolvimento das atividades, a primeira questão levantada era em relação às condições socioeconômicas de seus estudantes para pensar estratégias para conseguir realizar aquela atividade ou projeto como, por exemplo, o levantamento de recursos financeiros em virtude das condições socioeconômicas precárias da comunidade.

Nesse sentido, nota-se que as ações da equipe gestora da EMDMF, ao considerar as condições socioeconômicas de seus alunos no planejamento de suas atividades, buscava de uma certa maneira compensar essa variável (ISE) extraescolar, refletindo na melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Considerando que o ISE é uma das dimensões extraescolares, Dourado (2007, p.14) esclarece:

Uma compreensão mais aprofundada da ideia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc.

Segundo Soares e Andrade (2006, p.118), considerando que as escolas têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes e que é conhecida a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos da educação básica, a média do desempenho cognitivo dos alunos não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível um Projeto Político Pedagógico bem delineado que propicie o desenvolvimento, por exemplo, de projetos, com vistas a compensar os efeitos causados pelas dimensões extraescolares.

Embora a metodologia do Grupo e Referência do ISE adotada pela Secretaria Municipal de Educação fosse utilizada para diversos estudos, a equipe gestora da EMDMF não tinha

conhecimento da existência de um grupo de referência no qual a escola estivesse enquadrada.

A gente não tinha acesso a essas informações. A gente era cobrado que a Dinorah sempre estava abaixo, que tinha de sair desse lugar. A gente sempre ouvia falar que a Dinorah estava abaixo. Somente duas vezes a diretora disse que o primeiro ciclo melhorou. Teve uma vez que falou que o terceiro ciclo também havia melhorado. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

O principal objetivo da elaboração deste instrumento foi possibilitar aos gestores e demais atores do processo educativo a reflexão sobre o planejamento pedagógico, na perspectiva de uma gestão autônoma, considerando os desafios pedagógicos que se colocam na sua realidade.

Para a construção desta autonomia:

(...) faz-se necessário a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto de discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores (JÚNIOR, 2002, p. 206).

Nesta perspectiva, foram disponibilizadas no instrumento informações necessárias para promover uma leitura do contexto das unidades escolares desde a sua infraestrutura até ao desempenho escolar dos estudantes.

O instrumento possibilitou que gestores constatassem os altos percentuais de estudantes encaminhados à recuperação e que, após passarem pelo processo de recuperação, continuaram apresentando resultados de desempenho insatisfatórios. Debatendo estes percentuais, no que se refere a RME/BH e as suas escolas, em uma das reuniões foi proposto a criação de um grupo de trabalho que se aprofundasse na discussão e na busca de possíveis caminhos para auxiliar as unidades escolares nos processos de avaliação escolar.

Soares (2002 apud Viana 2016) esclarece que:

(...). Uma liderança que apresente como características o envolvimento com as questões escolares e a preocupação com a construção de uma participação dos outros profissionais de ensino na escola, entre outras, é capaz tanto de, pelo menos em parte, reverter as situações adversas colocadas pela realidade socioeconômica, quanto de colocar em prática propostas pedagógicas que podem modificar os resultados acadêmicos dos estudantes. (SOARES, 2002, *apud* VIANA, 2016, p. 79).

Desta forma, e considerando que “o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública” (LIBÂNEO, 2004, p. 150), e ainda, que os resultados dos estudantes são fruto de um planejamento pedagógico, a proposta foi acatada no âmbito da

SMED/BH.

Outros aspectos relacionados a eficácia escolar também foram observados no referido estudo. Cujo estudos em eficácia escolar tem se destacado amplamente no debate educacional brasileiro nos últimos anos, negam o determinismo absoluto da origem social, procurando reconhecer quais são os fatores associados ao desempenho dos estudantes.

Entretanto, serão aqui destacados os projetos pedagógicos desenvolvidos pela EMDF que refletiram nos resultados de desempenhos ora demonstrados anteriormente.

4 - Os Projetos Pedagógicos como indutores da melhoria da aprendizagem

Nos relatos dos professores da EMDMF observam-se o estímulo da equipe gestora para o desenvolvimento de diversos projetos com vistas a garantir um aprendizado de qualidade aos seus estudantes, o que pôde ser constatado pelo grande número de projetos desenvolvidos pela escola, sejam eles de iniciativa individual, por área de conhecimento (língua portuguesa e matemática), projetos interdisciplinares envolvendo professores de diversas disciplinas como: “Viagem”, “Drummond” dentre outros e também o projeto integrador entre a escola e sua comunidade escolar: “Mama África”.

O projeto “Aulas Passeios”, relacionado a viagens e visita a outras cidades, segundo a equipe gestora, era coordenado por um grupo composto por quatro professores (língua portuguesa, geografia, matemática e história) mais uma coordenadora da Educação de Jovens e Adultos. A etapa referente ao planejamento acontecia nos meses de fevereiro e março de cada ano e no decorrer do ano eram trabalhadas atividades pedagógicas a serem exploradas em meados do segundo semestre. As visitas às cidades de Tiradentes, São Paulo e Parati fizeram parte desse projeto com visitas inclusive aos museus. A coordenadora pedagógica 2 revelou ainda que conseguia despertar nos alunos um desejo de conhecer “coisas novas”:

Eles voltavam aspirando outras coisas. Essas saídas, essas novidades criaram mais estímulo. Isso ajudou demais, porque eles sonhavam com esses passeios. Essas duas professoras e a professora de geografia também elas foram fundamentais nisso. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Já fizemos um projeto como o nome “falando a mesma língua” que envolveu as disciplinas de história, geografia, ciências e matemática e língua portuguesa. Fizemos até uma apostila, que separou uma aula de cada professor desse para trabalhar com o projeto. A culminância dele foi lá em São Paulo. A gente trabalhou a questão da realidade linguística, A diferença do português arcaico para o português atual, as variações histórias com professor de história, variações regionais com professor de geografia. O professor de ciências o que tem nessas regiões de meio ambiente e na matemática trabalhou a questão de dados, tabelas, gráficos, geometria. Então foi um projeto muito legal. Fizemos as apostilas, acho que era custeado com a verba do PAP. (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

A escola teve muitos projetos, mas o projeto Viagem foi maravilhoso. Fomos à São Paulo na sexta a noite e voltamos no domingo de manhã. Fomos a muitos lugares. Eles adoraram, aonde chegavam pediam explicações. Essas coisas pra eles são fantásticas, porque a maioria deles não sai do estado. Então pra eles foi o máximo e vi o esforço de cada para participar da viagem. (Professora de educação física, entrevista cedida em 18/05/2013).

Ressalta-se que o projeto “Aulas Passeios” citado pela gestão pedagógica fazia parte do projeto “Falando a mesma Língua”, projeto esse de dimensão interdisciplinar.

O projeto Drummond “Poemas e Poesias de Carlos Drummond de Andrade” culminava com declamações do poema em várias partes da escola como: cantina, secretaria e também em outro turno.

De acordo com a ex-coordenadora 2 e a professora de língua portuguesa esse projeto foi muito importante na escola por ter despertado o interesse dos alunos pela leitura:

Teve um projeto muito legal, que eu achei que os meninos desenvolveram muito, trabalharam muito a leitura, foi o projeto de “Poemas e Poesias”, que os meninos faziam com a professora de Português na sala de aula e depois apresentavam em várias partes da escola – como cantina, secretaria, coordenação. Cada ano ela trabalhava um poeta específico. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

No projeto de Drummond fomos para Itabira. Primeiro, fizemos um sarau na sala. Pedi para eles escreverem qualquer coisa de Drummond e daí que tal vocês mostrarem pra outra turma? Então eles colocaram o nome de “A poesia bate a porta”. Pedi pra direção para apresentar os trabalhos à tarde e a noite no EJA, foi muito legal! (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Segundo a equipe gestora e a professora de língua portuguesa houve um grande interesse dos alunos por esse projeto e destaca como sendo um importante fator na melhoria da proficiência dos estudantes principalmente em língua portuguesa, tendo em vista que eles passaram a se interessar

mais pela leitura. o que pode ser constatado nas avaliações sistêmicas o Avalia-BH. O que pode ser constatado nos resultados apresentado das avaliações externas como o Avalia BH e Prova Brasil.

Outro projeto destacado pela equipe gestora e professores do EMDMF foi “Sólidos Geométricos”, desenvolvido pelo professor de matemática, que consistia na construção de sólidos geométricos e culminando numa exposição para o coletivo da escola.

Segundo relato da professora, o projeto foi desenvolvido com a participação dos professores da área de matemática, ou seja, tratava-se de um projeto específico de matemática apresentando um bom resultado no nível de envolvimento dos alunos.

O projeto Sólido Geométrico eu participei. Trabalhei com desafios, problemas. Fizemos com três professores e cada um ficou com parte. Foi trabalhado o desenho geométrico, gráfico e estatística. Ele é bem legal e diferente. Os alunos este ano já estão perguntando sobre o projeto de matemática. Mas este ano estou só ajudando. (Professora de matemática, entrevista cedida em 18/05/2013).

O projeto “Jornalístico”, desenvolvido pelo professor de língua portuguesa, envolvendo a participação de alunos de vários anos de escolaridade, foi outro destaque. Segundo o vice-diretor: “Os meninos percebiam a importância dos projetos, tendo facilidade de transitar entre eles”.

O Projeto “Mama África” é o projeto pedagógico que consolida o Projeto Político Pedagógico da EMDMF tem como objetivo trazer a reflexão sobre a população negra brasileira, o pluralismo racial e cultural nos espaços de convivência, bem como o resgate da historicidade, da identidade e da autoestima dos afro-brasileiros. Além disso, visa criar oportunidades para que toda comunidade escolar conheça a história do afro-brasileiro na construção de sua cidadania plena (EMDMF, 2012).

O referido projeto está ancorado numa política mais ampla de promoção da igualdade racial implantada pela Prefeitura e Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Segundo Caderno Informativo do Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial.17(PBH/SMED, 2013, p.9)⁷:

O grande desafio da atualidade é o de consolidar políticas de promoção da igualdade racial em todos os segmentos étnicos da população brasileira, com ênfase na população negra,

⁷ A Lei nº 9934, de 21 de junho de 2010, dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Plampir) e indica a necessidade de capacitação dos servidores públicos municipais para o reconhecimento da diversidade étnica e a valorização das diferenças da população belo-horizontina, bem como da incorporação da Plampir nos programas sociais e Urbanos do município. A Secretaria Municipal de Educação, reconhecendo que o avanço dessa política está atrelado ao combate ao racismo institucional, criou em 2010, o Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial (GGPIR). Esse grupo vem desenvolvendo ações que potencializam a política de promoção da igualdade racial e dinamizam a discussão e a reflexão sobre práticas pedagógicas e a vivência no que se refere às relações étnico-raciais no cotidiano escolar e no local de trabalho.

combatendo o racismo, o preconceito, a discriminação, a xenofobia e reduzindo as desigualdades raciais nos campos econômicos, social, político, educacional e cultural.

Percebe-se na fala da coordenadora pedagógica 2 o quanto esse projeto foi e é significativo para a escola. O trabalho aborda não só a questão racial, mas também a questão cultural e do conhecimento. Por se tratar de uma comunidade predominantemente negra, segundo a coordenadora, os alunos não se enxergavam como negros. Havia uma negação em relação a sua raça e cor, comenta:

Você não tem noção do que era levar esse menino no banheiro e no espelho ele não se identificar como negro. Dele olhar no espelho e falar que ele era loiro dos olhos azuis. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Colocar os alunos de frente ao espelho foi uma das primeiras atividades referente à questão étnica racial realizada na escola com os alunos da antiga 5ª série. Foi feito um trabalho de convencimento com os alunos, com muitas conversas, até se mostrarem empolgados. A culminância da atividade consistia em um desfile, as meninas desfilaram com vestes africanas e os meninos com pinturas no corpo. Ao subir no palco, cada aluno tinha o seu perfil lido por uma professora. A coordenadora revela que os momentos que antecederam o desfile fora o mais angustiante que já havia passado. Após todo trabalho realizado com os alunos, caso fossem vaiados, por outros alunos ou famílias, “jogaria por terra” todo o trabalho que haviam realizado com eles, principalmente, o de autoestima.

E aí os meninos foram subindo ao palco. Foi desfilando e o pessoal foi aplaudindo, foi aplaudindo, foi aplaudindo e no final eles me carregaram para cima do palco. Fiquei tão feliz! Essa foi a primeira vez e aí nós embalamos no trabalho. Aí começamos a pesquisar a questão cultural, as comidas típicas, livros com personagens negros. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

A experiência bem-sucedida do projeto inicial aliada aos outros trabalhos desenvolvidos na escola com alunos do 2º ciclo como de identificação dos alunos através da literatura com personagens negros; o próprio incentivo dos gestores em buscar soluções para ampliação do projeto na escola nasceu o “Mama África” como sendo o projeto da escola. Coordenadora 2 revela ainda que o projeto foi incluído no Plano de Ação Pedagógica, tendo parte do recurso destinado ao projeto. O que significa um grande investimento na aquisição de livros, materiais para oficina, etc.

Outro ponto evidenciado na entrevista foi à participação da comunidade escolar no referido projeto. Foi relatado que o pai de uma professora foi para a escola e preparou um prato típico da culinária africana, o arroz africanês. O prato foi servido com suco de inhame, também bebida típica, para

toda comunidade escolar. Conforme disse a coordenadora 2: “umas coisas que eu nunca comi e nunca bebi” (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Conta ainda que uma professora que estava de licença na época de implantação do projeto, ao regressar da licença ficou impressionada com a mudança dos alunos. Segundo a coordenadora pedagógica 2, ela teceu o seguinte comentário: “estou impressionada com a mudança desses alunos. Quando eu saí daqui era meninos de baixa autoestima, meninos que não se preocupavam com seu visual. Olha a diferença desses meninos, o que foi que vocês fizeram?”. E a coordenadora pedagógica 2 respondeu: “nosso projeto Mama África, valorização do negro!”.

Esse projeto também teve o reconhecimento dos professores entrevistados, como um projeto de dimensão coletiva importante.

O projeto mais eficiente mesmo é o “Mama África”, pois é o que envolve toda escola e comunidade. Ele tem uma atividade bacana que é o dia todo, onde mostramos o artesanato, os ditos populares, a literatura. Então é um projeto bacana. (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Teve também um projeto coletivo e isso é muito bacana, o “Mama África”, foi montado tendas onde os meninos davam informações à comunidade sobre a discriminação racial, debate em sala de aula, oficinas envolvendo a escola e comunidade durante dois dias. (Professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

Entretanto, a professora de língua portuguesa faz uma crítica em relação ao “Mama África”: “Hoje ele está sendo muito repetitivo, todo ano a mesma coisa. É bacana mas está ultrapassado”. (entrevista com a professora de língua portuguesa em 18/05/2013), referindo-se ao projeto desenvolvido no ano de 2012.

Embora a maioria dos gestores do GR não tenham se posicionado sobre os projetos desenvolvidos em suas escolas, constata-se a existência de projetos internos, como é o caso da Escola B. O projeto “Revista”, desenvolvido pela professora de língua portuguesa com apoio da professora de artes, e o “Atividades Esportivas”, desenvolvida pela professora de educação física, como experiências positivas no terceiro ciclo.

Com relação ao projeto coletivo, constata-se que somente a EMDMF possuía de fato esse projeto que envolvia toda a escola e também a comunidade escolar, o “Mama África”.

Ressalta-se que os projetos são financiados com recursos aprovados pelo PAP municipal. Com esse

financiamento a referida escola não precisava apelar para os poucos recursos financeiros da família, como ocorre em alguns casos, quando a comunidade precisa dar algum tipo de suporte financeiro para a realização de determinados eventos extra-sala de aula ou atividades em sala de aula. Esse é um diferencial da equipe gestora em relação aos gestores das escolas do GRD não foram percebidas tais iniciativas.

Outro grande diferencial da EMDMF em comparação ao seu GR, que é a adoção da pedagogia de projetos incentivando vários projetos – multidisciplinares e interdisciplinares - permitindo que eles saíssem da gaveta e ganhassem corpo dentro e fora da setting escolar, principalmente para os alunos do 3º ciclo, refletindo melhor resultado no desempenho de seus alunos nas avaliações.

Figura 1 – Ilustração do desfile do Projeto Mama África



Fonte: Viana, Hamilton – Livro Gestão Escolar, 2016 – Ed. São Jerônimo

Considerações Finais

Considerando que o ISE com variável extraescolar interfere significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos, mas não determina o fracasso escolar. A Escola Municipal Guimarães Rosa, em comparação ao seu grupo de referência do ISE, se destacou na implementação de projetos pedagógicos de sucesso, tais como: “Mama África”; “Aulas Passeios”; “Drummond: Poemas e Poesias de Carlos Drummond de Andrade”; “Sólidos Geométricos”; “Jornalismo”; “Falando a mesma língua”.

O Projeto Político Pedagógico da EMDMF teve como ponto chave para o desenvolvimento da pedagogia de projeto as condições socioeconômicas precárias da sua comunidade que predominantemente negra e carente ao acesso aos diversos serviços e produtos. Fundamental,

portanto, foi a visão da gestão escolar que conseguiu fazer a diferença na trajetória de seus alunos na formação de sua identidade, no resgate da autoestima, como “ferramenta” fundamental no combate ao racismo, e na promoção do sucesso na aprendizagem escolar.

Embora este artigo foi voltado para os projetos pedagógicos exitosos que refletiu na aprendizagem dos estudantes, várias características da escola eficaz foram observadas durante o estudo, tais como: atores externos à organização da escola, liderança da escola, professores, relação com as famílias e com a comunidade, características do clima interno da escola, características do ensino.

Entretanto, os resultados apresentados do grande projeto integralizador da escola "Mama África" foram surpreendentes no empoderamento e no resgate da auto estima dos alunos negros e de sua comunidade negra. É possível amenizar os efeitos causados por essa variável que está do lado de fora da escola e promover um aprendizado significativa para a vida.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. Educação e mudança, 1979.

Paulo Freire

Referências

ALBERNAZ, Angela. A melhoria da qualidade da educação no Brasil: um desafio para o século XXI. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 7-11, ago. 2002.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. 2012. 57 f. Projeto de Pesquisa - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, com intermediação da Fundação de Amparo a Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. **Fala sobre eficácia escolar**. Entrevista cedida à Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/nigel-brooke-fala-eficacia-escolar-615027.shtml>>. Acesso em 26 de junho de 2013.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CÉSAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco. **Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar**. Revista Brasileira de Estudos de População, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001.

COSTA, Raquel Dias. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil.** 2010. Dissertação. (Mestrado Profissional Executivo em Gestão), Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro.

COURI, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola.

Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 449-472, set./dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. MEC/INEP: Maio de 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

FELÍCIO, Fabiana de. **Fatores associados ao sucesso escolar:** levantamento, classificação e análise dos estudos realizados no Brasil. 2010. Fundação Itaú Social. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/fase_ultima_versao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____ et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

_____. Liderança em gestão escolar. **Série Cadernos de Gestão**, v 4, 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Gestão educacional:** estratégia, ação global e coletiva no ensino. Curitiba: Champagnat, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **O Índice de Qualidade de Vida Urbana.** Belo Horizonte, Assessoria de Comunicação Social da PBH. 1996b. 31 p. Documento produzido pela Assessoria de Comunicação Social da PBH em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14a edição Papyrus, 2002. Disponível em: <<http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/gt/VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2013.

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino;

FERREIRA, Naura Syria (org.). **Política e Gestão da Educação:** Dois Olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: estratégia, ação global e coletiva no ensino. Curitiba: Champagnat, 1996.

VIANA, Hamilton. **Gestão Escolar**: êxito na aprendizagem em comunidades de baixa renda. Editora São Jerônimo, 2016

**Avaliações Externas X Capital Cultural:
Impactos de seus resultados nas políticas públicas educacionais.**

**External Evaluations X Cultural Capital:
Impacts of its results on educational public policies.**

NASCIMENTO, Gilsimara Peixoto do¹

Resumo

Este artigo analisa a escola como mecanismo de manutenção e reprodução da ordem social, partindo de estudos de Pierre Bourdieu e seus seguidores. Considerando as análises desse cientista social francês, buscamos associar suas pesquisas à realidade educacional brasileira, objetivando uma análise panorâmica acerca das avaliações estandarizadas propostas pelo (Sistema de Avaliação da Educação Básica) SAEB, assim como das políticas públicas implementadas a partir dos resultados dessas avaliações. Discutindo a necessidade de uma contextualização social em detrimento de uma visão macrosociológica, observamos, com certa clareza, a reprodução social determinada pelas instituições escolares brasileiras como salienta a literatura internacional. Portanto, consideramos a necessidade de enfatizar que as políticas públicas educacionais, no Brasil, só serão viáveis com a implantação da autonomia das escolas, preceito já estabelecido em lei, mas ainda não completamente implementado.

Palavras-chave: Reprodução; Capital Cultural; Avaliação; Instituição Escolar

Abstract

This article analysis the school as a mechanism of maintenance and reproduction of the social order beginning from the studies of Pierre Bourdieu and him followers. Considering the analysis of this French social scientist, we try to associate his researches to the Brazilian educational reality, objectifying a panoramic analysis of the standard evaluations proposed from SAEB (System of Evaluation of the Basic Education), and the implemented public politics from the results of these evaluations as well. Discussing about the necessity of a social context in detriment to a more general vision, clarity we observe the social reproduction of the Brazilian scholar institution that is shown by the international literature. Therefore, we consider the necessity to emphasize that the educational public politics in Brazil, only will be viable with the implantation of the schools autonomy which isn't completely implemented yet. But it is already established in the law.

Keywords: Reproduction; Cultural capital; Evaluation; Scholar institution

¹ Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior e Pesquisa (1995) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010), além de Especialização em Psicopedagogia (1998), Especialização em Gestão de Projetos Culturais (2013) e MBA em Gestão de Escolas (2018). Atualmente é Coordenadora Pedagógica Geral do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Já atuou na supervisão pedagógica - Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas e na coordenação pedagógica de Ensino superior da Universidade Presidente Antônio Carlos, atuando principalmente no seguinte tema: inteligência, emoção, sala de aula, planejamento, avaliação, Gestão. <http://lattes.cnpq.br/1033782063679731>

**Avaliações Externas X Capital Cultural:
Impactos de seus resultados nas políticas públicas educacionais.**

Tendo em vista os estudos realizados na França, estudos que se encontram na gênese do paradigma da reprodução, como se convencionou chamar o conjunto de teorias desenvolvidas por sociólogos franceses sobretudo a partir da obra de Pierre Bourdieu, podemos afirmar que a reprodução das desigualdades sociais no seio da instituição escolar tem consequências em termos de mobilidade social. Estes trabalhos mostram que cada sociedade define para si, através de suas opções históricas, um patamar possível para o aprendizado de seus estudantes.

Lembrando que Bourdieu era um cientista social francês e escreveu acerca da educação daquele país, procuro relacionar seus estudos à situação educacional do Brasil e, a partir daí, promover uma reflexão acerca das políticas públicas educacionais no Brasil resultantes das avaliações estandarizadas propostas por órgãos centrais do governo. Segundo Bourdieu (2002) o sistema escolar, ao avaliar e proferir seus julgamentos, leva em conta o modo de aquisição e de uso da cultura legítima, a cultura relativa às elites. Bourdieu observa que, nas avaliações formais ou informais, exige-se dos alunos muito mais do que o domínio dos conteúdos transmitidos; exigem-se, também, valores, habilidades e competências provenientes das chamadas “camadas superiores”. Para o autor, a avaliação constitui-se em julgamento cultural que vai muito além dos conceitos trabalhados na escola, pois esta representa, antes de tudo, um mecanismo de transformação da herança cultural em “capital escolar”.

Desta forma, pode-se desde logo supor certa arbitrariedade contida nas avaliações institucionais, sobretudo nas provas propostas pelo governo, neste caso SAEB. A ideia de que tais avaliações conseguem prescrever todos os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas em todas as escolas tende a anular a riqueza social contida nas várias relações que permeiam as diferentes comunidades. Padronizar a escola e o ensino pode resultar no que Bourdieu denomina “patologia escolar”, onde os alunos não conseguem demonstrar suas competências e habilidades específicas em função da distância existente entre os testes e a realidade social dos mesmos. Para Bourdieu, um sistema de exames que assegura a todos a igualdade formal diante das provas idênticas garante de forma dissimulada a reprodução das diferenças sociais.

Ingenuamente a escola está sendo pensada como uma prestadora de serviços, cujos processos podem ser padronizados, e a “igualdade” em uma sociedade democrática exige uma escola com

projeto pedagógico único. Certamente, em um país tão diverso como o Brasil, modelos únicos estão fadados ao fracasso. Como ressalta Bourdieu,

Seria necessário reconhecer no sistema de ensino a autonomia que ele reivindica e consegue manter face às exigências externas, a fim de compreender as características de funcionamento que ele retém de sua função própria; todavia, a levar-se ao pé da letra suas declarações de independência, resultaria expor-se a não perceber as funções externas e em particular as funções sociais que preenchem sempre por acréscimo a seleção e a hierarquização escolares, mesmo quando elas parecem obedecer exclusivamente à lógica, e mesmo à patologia próprias dos sistemas de ensino (BOURDIEU, 2002, p.186).

Refletindo acerca de uma proposta de descentralização assegurada pela nova LDB, torna-se pertinente uma análise mais criteriosa sobre as peculiaridades regionais. Do ponto de vista de Bourdieu, o “capital cultural” constitui-se em grande impacto na definição do destino escolar da criança. Bourdieu afirma ainda que a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma continuação da educação familiar, enquanto que, para as outras crianças, significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. Para ele, a escola valoriza um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes mais privilegiadas culturalmente seriam capazes de ostentar.

Bourdieu, na sua discussão acerca da linguagem, ressalta que os resultados obtidos em uma prova de linguagem não são apenas decorrentes da formação institucional anterior do aluno, pois a origem social, o sexo, a família, influenciam nitidamente em tais resultados: a escola valoriza certa desenvoltura intelectual, certa elegância verbal, certa familiaridade com a língua e com a cultura legitimada, que não são adquiridas exclusivamente pela aprendizagem escolar.

Bernard Charlot (2000) diz que o debate sobre o fracasso escolar e / ou sobre alunos em situação de fracasso escolar, enquanto desigualdade social, pode ser desviado para a questão da ineficácia pedagógica dos docentes, mas, para Bourdieu, os professores são também vítimas da ideologia da reprodução impregnada nos sistemas educacionais. Para ele, nenhuma regra ou estrutura social pode prever todas as situações de interação social e, portanto, por mais que o professor planeje sua aula com antecedência, o ato de lecionar é um *habitus* em exercício.

Em síntese, a consciência em prol de uma boa educação gira em torno da situação social das famílias. Quanto maior o padrão social e cultural, mais valor e cobrança recebe a escola e vice-versa. Portanto, pode-se verificar que a escola funciona melhor quando há demanda na sociedade pela sua competência.

Segundo Bourdieu, a garantia do acesso à escola não garante o desempenho cognitivo de forma satisfatória, dados os padrões sociais legitimados pelas elites. Para o autor, a cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar é a cultura das elites políticas, sociais, econômicas e culturais. Esta é assumida oficialmente pela escola em detrimento da cultura das classes populares.

Bourdieu ressalta que, em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena, mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante (NOGUEIRA, 2006, p.86).

É pertinente frisar uma relação bastante complexa entre desempenho cognitivo e universalização da educação, bem como a manutenção das crianças na escola, sobretudo das classes populares. Haja vista os altos índices de evasão escolar de acordo com os dados do PNAD². Bourdieu discute ainda a questão segundo a qual economistas acreditam que o mais importante dos investimentos educativos é aquele proveniente de recursos monetários.

No entanto, torna-se relevante assinalar: mais importante que os dados de forma generalizada de acesso à escolarização é o desempenho das crianças principalmente das classes populares na escola, tendo em vista a distância existente entre o “capital cultural” do aluno e a dinâmica da escola.

As desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas *probabilidades de passagem*. Assim, com êxito igual, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de “eliminar-se” do *ensino secundário* renunciando a entrar nele do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, *a fortiori*, do que serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame (BOURDIEU, 2002, p. 187)³.

Às formas dominantes da cultura representadas por indivíduos (professores) e instituições (escolas), onde estes buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como superiores aos demais, Bourdieu denomina “violência simbólica”. A ideia de Bourdieu é de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função da sua situação social.

Assim sendo, a criança terá um desempenho escolar em acordo com o seu *habitus* incorporado e sua

²Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - em uma amostra aleatória de domicílios de todas as Unidades da Federação com exceção da zona rural da Região Norte.

³O ensino secundário na França é dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo (4 anos) é o *collège* e o segundo (3 anos) é o *lycée*. No sistema brasileiro antigo, o *collège* corresponderia ao ginásio e o *lycée*, ao clássico ou científico.

realidade social. Ou seja, a criança de meios socialmente mais favorecidos encontrará na escola uma estrutura compatível com o seu meio, o que possibilitará a ela maior e melhor entrosamento. Já para a criança oriunda de meios populares a escola representará uma estrutura totalmente diferente da sua realidade social, o que poderá provocar, segundo Bourdieu, o “mal - entendido” escolar.

Neste ponto de vista, fica claro que a igualdade de direitos não garante a democratização da aprendizagem. É ingênuo conceber uma aprendizagem similar, tratando como “iguais” seres com bagagens totalmente diversas. Desta forma, percebemos que, em sociedades desiguais como a brasileira, o nível esperado de desempenho cognitivo dos alunos oscila de forma acentuada, conforme o nível socioeconômico de sua clientela.

Segundo Bourdieu e Passeron (2002), o sistema escolar tende a reproduzir, de forma ideológica, a situação social. Ou seja, o efeito da escola é relevante e decisivo para a manutenção e determinação social do indivíduo.

Bernard Lahire (1997), adepto de Bourdieu, discute, em síntese, que a organização doméstica constitui importante contributo para o desempenho escolar de seus filhos. Assim sendo, ele ressalta que não se pode determinar o futuro de uma criança tendo apenas uma visão macrosociológica, discussão também realizada por Bourdieu. Segundo Lahire, as formas familiares de investimento pedagógico vão variar de família para família, independentemente do meio social, e muitas vezes uma criança de meios mais favorecidos poderá obter um investimento pedagógico inferior a uma da camada popular, tendo em vista o *ethos* de cada família. Muitas crianças têm pais advogados, médicos, ou seja, possuidores de uma formação institucionalizada reconhecida, mas não convivem com eles. Em alguns casos, a criança tem em casa livros, entre outros recursos importantes para um bom desempenho na escola, mas não os utiliza, como é caso de famílias onde estes materiais são tratados como troféus, não sendo permitido à criança tocá-los. Lahire define este tipo de situação como “capital cultural morto”.

Observa-se, no entanto, que a organização da sociedade, tanto como a da família, podem constituir-se em ponto de partida para ações direcionadas à melhoria dos resultados educacionais. A questão da qualidade e a da equidade têm assumido, nos últimos anos, lugar de destaque nas discussões acerca das políticas públicas de educação, ressaltando a importância do processo de avaliação para a obtenção de informações acerca da realidade educacional do país.

No conjunto da obra de Bourdieu, reitera-se o argumento de que o sistema escolar reproduz e legitima os privilégios sociais. Oficialmente, este sistema ofereceria a todos oportunidades de acesso à instrução e obtenção de certificados socialmente úteis. No entanto, observa-se que os benefícios que os grupos estariam em condições de conquistar no sistema escolar seriam proporcionais aos recursos que eles já possuem em função de sua posição social.

Lahire (1997) ressalta que, quando queremos compreender singularidades, casos particulares, somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos. Desta forma, o autor diz que o que os dados estatísticos não podem ver por falta de contextualização dos critérios é, muitas vezes, determinante. É importante considerar também que a presença de um “capital cultural” familiar só tem sentido para a criança se este for colocado em condições que tornem possível a sua transmissão.

Lahire (1997) ressalta que a omissão parental das famílias de camadas populares é um mito. E este é produzido pelos professores a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos. Para Lahire, os discursos sobre a omissão destes pais são emitidos pelos professores principalmente quando estes estão ausentes do espaço escolar. Na sua pesquisa o autor mostra que os pais das classes médias e altas são os que se encontram mais com os professores de maneira informal, por pertencerem aos mesmos grupos sociais, gerando a sensação de acompanhamento escolar, o que não acontece com as camadas mais pobres. No caso destas, muitas vezes o investimento pedagógico é maior quando separam um tempo para participarem das reuniões escolares de seus filhos.

Charlot (2000), por sua vez, ressalta que o fracasso escolar propriamente não existe, mas, sim, alunos em situação de fracasso escolar. Desta forma, ele argumenta que o fracasso escolar pode ser entendido como “diferença”. Diferença entre alunos, anos de escolarização, currículos, séries, estabelecimentos, origem social... Para o autor, um indivíduo só aprenderá e obterá sucesso na escola se estudar, mas só estudará se o fato de ir à escola, e aprender coisas ensinadas pela escola, fizer sentido para ele. Por isso chamo a atenção para a necessidade da tomada de consciência sobre o sentido da escola, observando as relações que o indivíduo estabelece com a escola e com o saber.

Para Bourdieu e Passeron (2002), explicar o fracasso escolar é explicar por que os alunos são levados a ocupar esta ou aquela posição no espaço da escola. Bourdieu sugere, no entanto, a adoção de uma pedagogia racional, uma vez que a instituição escolar atual é conservadora e transforma as

desigualdades sociais prévias em desigualdades naturais. Ainda: a pedagogia é um conjunto de procedimentos que pode agravar as diferenças sociais vividas na cultura escolar como diferenças de capacidades, de aptidões ou como desigualdade de mérito. Portanto, só uma “pedagogia racional ou científica” poderia neutralizar esta ação de intensificação das desigualdades no interior do sistema escolar, conscientizando a todos de que a aprendizagem diz respeito à aquisição de conhecimentos, de habilidades, de crescimento intelectual, etc. O que é central para a educação, tendo em vista que as escolas recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados, é que a aprendizagem dificilmente será uniforme, visto que também varia em função da organização da própria escola e das práticas pedagógicas.

Em suma, a reprodução disseminada pelos sistemas de ensino, partindo do ideal de neutralidade e autonomia, permite a reprodução da cultura dominante, reforçando o poder das elites onde a violência simbólica favorece a ideologia da reprodução. As famílias populares, por sua vez, influenciadas pela própria estrutura social, empenham-se menos que o necessário para o bom andamento do aprendizado dos seus filhos.

Ocorre que a realidade de hoje é desigual e esta desigualdade não é apenas geográfica, mas, sobretudo, da sociedade. A ideia antes existente de mobilidade social através da escola cede lugar a uma visão da educação para a empregabilidade. Verifica-se, no entanto, o aumento do número de alunos em escolas técnicas, sobretudo filhos das classes populares, em todo o país. Portanto, torna-se possível observar que a frequência à escola não se justifica mais pela melhoria que traz em termos de oportunidades, ou seja, os valores importantes da sociedade vão até mesmo na contramão da escola como instituição social. Percebe-se a grande necessidade de uma reflexão acerca da função desempenhada pela instituição escolar na contemporaneidade, pois um novo paradigma educacional visa à formação de alunos que dominem os conhecimentos de áreas específicas, mas sejam também capazes de construir e resgatar uma visão de totalidade.

No campo das políticas públicas para a educação é preciso analisar, discutir e construir currículos de caráter globalizado e interdisciplinar que atendam às reais necessidades dos escolares e não aos “bons” resultados de avaliações dos sistemas educacionais.

Sendo as políticas públicas ações que guardam intrínseca relação com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de determinada

realidade social, torna-se necessário certo questionamento acerca das políticas públicas educacionais resultantes de um sistema de avaliação de forma estandarizada. Ocorre que o sistema de ensino, ao avaliar de forma geral e proferir seus julgamentos, leva em consideração a cultura do aluno onde os bem-sucedidos serão justamente aqueles que possuírem maior “capital cultural” e escolar.

Quando se faz uma análise a partir de uma visão macrosociológica, observa-se que o SAEB acaba por legitimar o grau de qualidade de escolas e até mesmo o de sistemas de ensino de forma generalizada. Assim sendo, e acreditando na importância de uma abordagem microsociológica e descentralizada, faz-se necessária uma investigação mais específica. Refletindo acerca das análises dos conceitos determinados pelo SAEB, torna-se importante salientar acerca das políticas públicas educacionais que são implementadas a partir de tais resultados estandarizados.

A dinâmica que se pode verificar nas conclusões das avaliações pode ser resultante dos graves problemas que continuam a cercar a educação como prática social e, portanto, da possível inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação. É importante ressaltar que a modernidade urge por novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso. No entanto, não conseguimos sequer assegurar o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência, como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós.

Ao contrário do que dizem muitos comentaristas acerca da questão educacional brasileira, ainda não há consenso sobre como melhorar os resultados cognitivos da educação básica brasileira. As análises, como também já ressaltou Bourdieu (NOGUEIRA, 2006), continuam nas mãos de profissionais muitas vezes estranhos ao contexto educacional. É o caso dos economistas que se apoiam exclusivamente em dados quantitativos. Muitas vezes as propostas se baseiam no fato de que as dificuldades de aprendizagem devem ser creditadas à exclusão social dos alunos ou à incapacidade da escola em lidar com a diversidade sociocultural do alunado. Embora estes elementos devam estar presentes tanto nas análises criteriosas da realidade como nas propostas de ação, a melhoria do ensino é um problema muito complexo que pede soluções múltiplas. Por isto, e observando-se as experiências, seja da escola brasileira, seja das escolas internacionais, deve-se considerar a necessidade do aumento e / ou ampliação da autonomia das escolas, com aumento substancial dos recursos financeiros e humanos e estratégias de ações mais bem definidas. A

existência de grandes diferenças de desempenho *entre* as escolas (SAEB) reforça a ideia de que, sem prejuízo de ações extra - escolares, há muito que se fazer *dentro* das escolas.

É preciso pontuar ainda que os currículos escolares vinculem as salas de aula ao dia – a - dia dos alunos e a trajetória dos educadores seja vista como processo de formação contínua, incidindo diretamente sobre a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, e que a escola não seja apenas um laboratório de treinamento para realização de provas do SAEB. Foram também arrolados nesta categoria artigos referentes a estudos que, tendo antecedido a implantação deste modelo de avaliação no país, contribuíram para que equipes brasileiras adquirissem experiência em um novo tipo de avaliação, próximo ao que seria depois desenvolvido no âmbito dos sistemas escolares. Trata-se de estudos que abriram caminho para a exploração das possibilidades de desenvolvimento de um processo amplo e sistemático de aferição dos resultados do sistema educacional brasileiro e que se voltaram sobretudo para o ensino fundamental. Pretendendo oferecer subsídios aos educadores em geral e à administração pública em particular, acerca das ações docentes e da gestão escolar, eles consolidaram saberes do ponto de vista da construção e da análise da própria pesquisa de avaliação, ainda que tenham pecado pela falta de continuidade das ações.

O registro de muitas destas experiências permite fazer um inventário das iniciativas deste teor, sobretudo a partir dos escritos de Vianna (1992a, 1995). Em São Paulo, a Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências – FUNBEC –, tendo produzido material curricular para o ensino das disciplinas da área nos anos 60, fez um intento de avaliá-lo. Na mesma década, a Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, desenvolveu instrumentos para avaliar o desempenho de crianças ao final do ensino fundamental, baseada no *Iowa Basic Skills*. Nos anos 70, o interesse pela avaliação de programas no modelo de *Stufflebeam*, expresso nos trabalhos de Maria Amélia Goldberg e Clarilza Prado de Sousa, resultou em estudos de avaliação de currículo. Intensificaram-se também os estudos sobre o acesso ao ensino superior, em face da massificação pela qual este passou, utilizando dados psicométricos e socioeconômicos.

O Brasil também participou do segundo estudo realizado pelo *International Assessment of Educational Progress* – IAEP –, em 1990, que objetivava avaliar o desempenho dos estudantes em diferentes países, tendo - se baseado em uma amostra de alunos de escolas de São Paulo e de Fortaleza. A avaliação de alguns programas educacionais, que utilizava, na sua metodologia, provas de rendimento escolar dos alunos, também pode ser incluída entre os estudos pioneiros. Foi o caso

da avaliação da qualidade do ensino nas escolas rurais do nordeste no primeiro lustro dos anos 80; o da avaliação do impacto da jornada única nas escolas da rede estadual na região da Grande São Paulo entre 1988 e 1992 e o da avaliação da implementação do ciclo básico na rede estadual do Rio de Janeiro, nos anos de 1993 e 1994, relatada por Denise de Oliveira (1998).

Em 1990 é criado, pelo INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade das escolas, alterando tanto a prática pedagógica quanto algumas características gerais do sistema educacional.

Encontramos em comum na maioria dos textos que dizem respeito ao SAEB um caráter muito mais descritivo do que propriamente crítico - argumentativo: alguns se detêm no seu delineamento, outros apresentam procedimentos metodológicos realizados em determinadas aferições. Apenas uns poucos identificam e analisam problemas do sistema.

Voltado para a produção de informações que subsidiem a gestão do sistema educacional, o SAEB utiliza um sistema de amostragem complexo, que procura assegurar a representatividade das informações no âmbito dos próprios sistemas escolares dos estados. Ele não se apresenta como sistema fechado, mas como base para que outros trabalhos de avaliação lhe sejam acrescidos, ampliando a discussão sobre as condições e os fatores que afetam a educação no Brasil.

Outra dimensão focalizada do SAEB é a que o considera como um projeto integrador e cooperativo entre a União e os demais entes da Federação do Brasil, formulado para permitir a realização de diagnósticos nacionais capazes de orientar as políticas do governo federal para o ensino básico, em conjunto com as administrações estaduais e municipais. Ele se propõe a desenvolver as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, formular uma estratégia de integração dos diversos trabalhos realizados, conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares, identificar os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação de professores e disseminar na sociedade os parâmetros de qualidade desejados.

A concepção sistêmica do SAEB deve possibilitar a avaliação e a aplicação dos resultados da pesquisa e dos estudos realizados no âmbito dos estados em que os dados são colhidos, bem como a

análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional.

O produto final do aluno é avaliado do ponto de vista descritivo, de modo que são apresentados tão-somente os pontos críticos da aprendizagem relativos a aspectos do programa curricular, apontando-se a conseqüente necessidade de refletir sobre as deficiências da prática docente e de adotar metodologias mais adequadas. As análises das informações geradas, incluindo as que estabelecem comparações entre regiões ou escolas, ou fazem apreciações sobre o desempenho de funções e a assunção de responsabilidades pelos diferentes segmentos do aparato escolar, são realizadas numa perspectiva unidimensional. Os estudos parecem esgotar-se em si mesmos, sem que haja um esforço de relacioná-los com outros trabalhos realizados sobre o tema.

A respeito da escola pública paulista, encontram-se artigos que tratam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Trata-se de um modelo que, como o de Minas Gerais, propõe a avaliação censitária dos alunos e visa a subsidiar as escolas e seus professores na elaboração do projeto pedagógico, bem como oferecer elementos à administração para a formulação de medidas de apoio à rede escolar. Nos sistemas de avaliação dos estados, como as informações colhidas abarcam todo o universo escolar, permitindo serem trabalhadas não só numa perspectiva macro, mas usando os resultados para uma avaliação diagnóstica da prática escolar cotidiana, é possível também valer-se dos dados para uma alocação diferenciada de recursos às escolas por meio de uma estratégia de focalização do atendimento. Criam-se assim as condições para gerar novas formas de regulação do trabalho escolar, que paulatinamente substituem a vocação universalista das políticas de períodos anteriores, dirigidas à totalidade da população, pela mobilização das escolas em torno da aprovação de projetos que trazem verbas e outros insumos atrelados ao desenvolvimento das atividades educacionais a partir de uma direção pré-configurada, que orienta de modo particular a abordagem das questões educacionais.

A realidade educacional brasileira, nos seus aspectos estruturais, foi profundamente marcada, desde a época do Brasil - colônia, pelas oscilações do mercado econômico. Na busca de um organização educacional compatível com as exigências mercantilistas de cada época, lideranças intelectuais sempre discutiam sobre o valor desta ou daquela estrutura educacional. Tornava-se cada vez mais evidente o direcionamento para a construção de uma base educacional brasileira em torno da busca do investimento na formação do trabalhador com vista à necessidade de mão – de - obra especializada, sem levar em consideração a formação global do ser humano. Assim sendo, e almejando um tipo de trabalhador que atendesse ao mercado, surgia também a necessidade de

modelos educacionais voltados para este fim, em que a educação se torna propiciadora do “capital humano”⁴ necessitado pela sociedade.

Neste sentido, podemos entender a razão pela qual a mesma lógica vem orientando as várias reformas educacionais no Brasil, encontrando-se estas sempre estreitamente articuladas com as grandes transformações do capitalismo, que incidem direta ou indiretamente sobre a formulação e implementação das nossas políticas públicas educacionais.

Assim no ápice do ideário nacional - desenvolvimentista do Brasil, durante as décadas de 50, 60 e até mesmo 70, era marcante a preocupação com a educação como propulsora do progresso técnico, através da formação de recursos humanos dentro dos padrões de exigência do modelo de industrialização adotado (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

Na década de 70, emergiram no Brasil as teorias crítico - reprodutivistas de Bourdieu, Baudelot e Establet que atribuíam à escola preponderantemente um papel de reprodutora da estrutura social, na medida em que ela reflete e reforça nas salas de aula, de forma ideológica, a situação social vigente.

Neste caso, o efeito-escola é decisivo para a manutenção e para a determinação social do indivíduo. Estas teorias negavam o papel redentor da educação, tão realçado pela Pedagogia Liberal, e consideravam que as mudanças da estrutura social é que deveriam preceder as mudanças educacionais. Tal discurso crítico, que permeou por tantos e tantos anos os movimentos educacionais, trazia implícita em sua argumentação a ideia de que o currículo baseado nas aspirações das classes economicamente favorecidas não tinha condições de ser assimilado pelas classes mais baixas, que eram levadas à repetência e à evasão.

Neste sentido, formularam-se várias críticas ao papel social da escola e sua utilização como forma de atendimento às necessidades da época. Diante das várias reflexões acerca da função da escola, criou-se um sistema para aferir os resultados escolares: a avaliação sistêmica.

Situar a avaliação sistêmica da educação nacional, dadas a abrangência e a complexidade do tema, é

⁴O fato de estar empregando aqui esta expressão, comumente associada às teorias de Bourdieu, não significa, rigorosamente, meu alinhamento com todas as teses defendidas por este grande sociólogo. Entendo que “Capital humano” já se tornou no ambiente acadêmico uma expressão de domínio comum. Mesmo assim, logo adiante, retomarei o contato com algumas ideias de Bourdieu, auxiliares importantes na análise que pretendo realizar.

um exercício difícil, não-linear, e de muitos percursos possíveis. Ora, uma destas dificuldades refere-se à própria definição de “avaliação sistêmica” e “avaliação escolar”. Sendo assim, quero desde logo deixar pactuado com o leitor em que sentido estou empregando cada uma destas expressões. Entenda-se como avaliação escolar a avaliação diária, processual, do professor para com seus alunos, com o objetivo de verificar seus avanços e suas dificuldades na aprendizagem. Esta avaliação pode e também deve ser utilizada para proporcionar aos próprios alunos informações sobre o processo de aprendizagem em que estão engajados. Já a avaliação sistêmica⁵ será considerada aquela em larga escala, objetivando a coleta de dados de todo um sistema educacional e visando tanto à implementação de políticas públicas educacionais para o setor quanto à instrumentação diagnóstica da própria avaliação escolar. Segundo Coll,

A avaliação do ensino não pode nem deve ser concebida à margem da avaliação da aprendizagem. Ignorar esse princípio equivale, por um lado, a condenar em grande medida a avaliação do ensino a um exercício mais ou menos formal e, por outro, a limitar o interesse da avaliação das aprendizagens à sua utilidade potencial para tomar decisões de promoção. Quando avaliamos as aprendizagens realizadas por nossos alunos, também estamos avaliando, queiramos ou não, o ensino que ministramos. Em sentido estrito, a avaliação nunca é apenas do ensino ou da aprendizagem, mas também dos processos de ensino e aprendizagem (COLL, In: COLL *et al.*, 2004, p. 213).

Assim sendo, podemos ver a avaliação como fator importante tanto no processo ensino-aprendizagem como na implementação de políticas públicas educacionais.

De acordo com dados do IBGE (IBGE, 2003, p.47), as primeiras medições da educação começaram a ser realizadas no ano de 1906. Faziam-se levantamentos de dados acerca dos níveis de ensino público e privado existentes na época. Os dados eram coletados no Distrito Federal, na época cidade do Rio de Janeiro, e forneciam anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e repetências. Houve uma interrupção da coleta destes dados e eles voltaram a ser coletados a partir de 1936, revelando agora informações de todo o Brasil.

Em 1934, foi criado no Brasil, através do Decreto 24.609/34, o Instituto de Estatísticas, com o objetivo de promover e fazer executar ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais.

Em 1938, já na vigência do Estado Novo, o nome e os objetivos deste Instituto foram alterados e ele

⁵ Ver Relatório do 2º ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, 1993. Brasília, INEP. Neste sentido André distingue “avaliação na escola” e “avaliação da escola” (ANDRÉ, 1990).

recebeu o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP que, em 1972, através do Decreto 71.407/72, passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ganhando autonomia administrativa e financeira. Nos seus primeiros anos de vida o INEP tinha como preocupações temas que iam desde a psicologia escolar até os custos e despesas por nível de governo, no Brasil e no exterior (CASTRO, 1995, p. 42).

Mas foi só em 1953, durante o segundo mandato constitucional de Vargas, que aconteceu a separação entre as ações da educação e as da saúde que, até então, tinham sua gestão assumida por um mesmo Ministério. A Lei 19.220/53 determinou que o antigo Ministério passasse a chamar-se Ministério da Educação e Cultura e criou o Ministério da Saúde.

Em 1961, durante o regime parlamentarista, sendo Tancredo Neves o Primeiro Ministro, foi aprovada pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Entre os diversos temas de que tratava a Lei 4.024/61, destacava-se a primeira referência ao termo “qualidade da educação”. É importante sublinhar na estrutura desta Lei a associação entre qualidade e índices de produtividade do ensino, tendo como parâmetro o seu custo.

Na década de 1960, a relação entre avaliação e qualidade foi tema de destaque internacional. Em 1965 realizou-se o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, que deu origem ao então chamado Relatório Coleman. Este estudo baseou-se em uma pesquisa do governo americano envolvendo 645 mil alunos distribuídos em cinco diferentes níveis de ensino, com o objetivo de verificar entre diversas escolas qual a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. O estudo foi resultado direto da Lei dos Direitos Civis de 1964 dos Estados Unidos da América, que procurava resgatar os direitos dos negros. Pela primeira vez verificou-se que as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas (BONAMINO; FRANCO, 1999; VIANNA, 2005). Os resultados deste relatório foram amplamente divulgados em diversos países, inclusive o Brasil, possibilitando debates e estudos acadêmicos sobre os fatores que influenciavam a qualidade educacional.

A primeira experiência de avaliação sistêmica educacional no Brasil aconteceu por iniciativa da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, CAPES, órgão ligado ao MEC em 1976, quando ela inicia a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país. Esta

experiência de avaliação sistêmica assumiu maior discussão no período compreendido entre 1985 e 1986, sendo que, no período entre fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, durante os governos de João Figueiredo e José Sarney, respectivamente, o INEP teve uma atuação inexpressiva, chegando quase a extinguir-se durante o governo Collor (15/03/1990 a 02/10/1992). Com a Constituição Federal de 1988, o termo “qualidade em educação” voltou a aparecer nos textos legais. No seu capítulo sobre a educação, a Constituição estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles a garantia do padrão de qualidade apesar de este “padrão” nunca ter sido definido em nenhuma legislação brasileira.

É importante assinalar que no início da década de 1990 a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jontien, Tailândia, coordenada pela Unesco. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL - MEC, 1993), que, entre outros pontos, ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Em 1993, Murilo Hingel, então Ministro da Educação, divulgou o Plano Decenal da Educação para Todos. Este plano, que previa uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira, encaminhava-se para a aplicação e o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, com a finalidade de “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p. 51). Destaca-se também que seus objetivos seriam a implantação de núcleos de estudos acerca da avaliação em universidades e centros de pesquisas, formação e capacitação de recursos humanos na área, e a produção de pesquisa aplicada a fim de subsidiar políticas públicas visando à qualidade educacional no Brasil.

O ciclo de 1993 do SAEB ficou marcado pela melhoria do seu instrumental. Para tanto, realizou-se ampla consulta às secretarias estaduais com o intuito de obter suas propostas curriculares. Estas propostas foram analisadas por um grupo de especialistas, sintetizadas e submetidas a outro grupo composto por outros especialistas e por professores da rede de ensino fundamental para que fossem elaboradas as questões que fariam parte da prova. E, em 27 de dezembro de 1994, nos últimos dias do governo Itamar Franco, o Ministro da Educação Murilo Hingel assinou a Portaria 1.795/94, que institucionalizou o SAEB como um processo nacional de avaliação (BRASIL. MEC. INEP, 2005).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, ano de 1995, é elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Neste plano estão indicadas algumas diretrizes educacionais, entre elas a descentralização como nova visão de gestão pública.

O fato de o poder ser local e descentralizado não se parece e não pode estar associado à democracia. A descentralização e a centralização operam de forma alternada, com efeito sanfonado, ao longo do processo construtivo da nossa formação social. Se na Colônia o poder foi descentralizado, no Império foi concentrado no governo central, sem, no entanto, alterar a dominação da elite agrária, escravocrata, cujos fundamentos foram assentados nas bases de nossa formação colonial (SOUZA ; FARIA, 2003, p. 90).

Em 1996, foi aprovada a nova LDB, Lei 9.394/96. Pela primeira vez a legislação refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino. Em seu 9º Artigo, inciso VI, é determinado que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, assegure um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando definir prioridades para a melhoria da sua qualidade.

Em 2001, obedecendo à determinação do Artigo 14 da Constituição Federal, que se refere à elaboração de um plano plurianual para a educação, foi aprovada a Lei nº 10.172/01, estabelecendo o Plano Nacional de Educação - PNE. Com duração de 10 anos, tinha ele como objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público. O Plano partia da premissa de que existia limitação de recursos financeiros e que a construção da qualidade da educação é uma tarefa constante e progressiva, estabelecendo cinco prioridades definidas segundo “o dever constitucional e as necessidades sociais”. A quinta destas prioridades, reafirmando o Artigo 9º da LDB, determinava:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 35).

Na década de 1990, em quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Segundo dados da Unesco (UNESCO, 2000, p. 48), estima-se que já são mais de 50 os países que desenvolvem programas de avaliação. No Brasil, percebe-se na Lei nº 93.94/96, no Decreto nº 2.146/97 e na Lei nº 10.172/01 a grande ênfase que passa a ter a coleta de informações e a avaliação como instrumentos de gestão da educação nacional.

O tema avaliação começa a ganhar relevância no mundo todo a partir da década de 1980 na onda

das reformas neoliberais quando, no Brasil, o MEC criou uma comissão ministerial para analisar as suas ações na área de avaliação, conforme destacado por Gomes Neto e Rosemberg (1995, p. 21). Nesta década o MEC iniciou estudos acerca da avaliação educacional estimulado principalmente pelas agências internacionais. Desta forma, quase todos os acordos assinados entre o Banco Mundial e o Brasil tiveram um componente de avaliação educacional visando à verificação e efetivação das ações resultantes a partir dos projetos implementados, apesar de existirem divergências entre o MEC e o Banco Mundial sobre o assunto em questão. No relato de Maria Inês Pestana⁶, em entrevista realizada por Vera Peroni (Brasília, MEC/ INEP / SAEB, 15 de abr. 1997), a entrevistada diz que o MEC e o Banco Mundial tinham posicionamentos diferentes quanto à avaliação:

Nós tivemos uma briga muito grande com o Banco para mostrar para eles que a avaliação institucional de impacto do projeto não era suficiente para responder até as questões que eles próprios levantavam, quer dizer, o projeto vai muito bem, mas a educação vai mal, e o objetivo era melhorar a educação (PERONI, 2003, p.110).

Pestana observa ainda que “havia muita avaliação institucional, de programas, de projetos e pouca avaliação de política onde as avaliações que esses projetos levavam a cabo não permitiam uma extrapolação, uma articulação com *outras* áreas” (PERONI, 2003, p. 111). Olhando para tais resultados, o MEC elaborou um programa de políticas da estrutura educacional de acordo com os resultados adquiridos em função dos projetos implementados, tendo em vista os acordos com o Banco Mundial.

Outro ponto discutido pela diretora do SAEB foi a falta de um sistema que articulasse os vários projetos em prol de uma política pública mais eficiente. Segundo Pestana, com “a Nova República, houve maior pressão pela democratização do ensino e da gestão e na realidade existia pouca transparência na educação” (PERONI, 2003, p. 112).

Voltando-nos para a Constituição de 1988, podemos observar que ela firma os princípios da gestão democrática e da transparência. Desta maneira, a avaliação pode ser entendida como forma de obtenção dos resultados dos serviços públicos educacionais prestados para se estabelecer um parâmetro de níveis de atendimento assim como de qualidade dos serviços oferecidos.

Na primeira aferição da avaliação sistêmica (1990-1991), o MEC solicitou à Fundação Carlos

⁶ Maria Inês Pestana era diretora responsável pela avaliação básica do INEP e também pelo SAEB.

Chagas que a elaboração das provas fosse realizada com base nas propostas curriculares dos estados. Já na segunda aferição (1993-1994), foram abordados os mesmos temas da anterior (1990), gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, tendo sido mantidas as mesmas séries e disciplinas, com o objetivo de consolidar o sistema de avaliação e aperfeiçoar as técnicas.

Segundo Pestana, este outro momento abrigou um trabalho mais estrutural. Observando as propostas curriculares dos estados, foi realizada uma matriz com base naquilo que havia de comum entre 70% das propostas.

Com vistas ao aperfeiçoamento destas aferições anteriores, o relatório *Avaliação 1995*⁷ (MEC, 1995, p. 57) apontava a necessidade de aperfeiçoamento nos já referidos movimentos de avaliação sistêmica.

Com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), a avaliação passou a ser obrigatória e, desde lá, os municípios e estados têm de participar do Sistema Nacional de Avaliação. No Artigo 87, inciso IV, lê-se que o país deverá “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

Pestana assinala que “a avaliação entrou nas pautas das leis. A gente sempre discutiu se precisava fazer uma lei ou não, e pensávamos que não era preciso, que a gente estava conseguindo implantar um sistema em termos de adesão”.

Segundo Pestana, a avaliação sistêmica tinha como um dos seus objetivos contribuir para que o MEC pudesse elaborar políticas educacionais que estivessem realmente em acordo com as necessidades do sistema educacional. Vejamos agora um trecho da entrevista da diretora do SAEB e do INEP:

[...] este era outro grande problema do MEC, como se tinha pouca informação sobre a diversidade brasileira, a política era de mão única. Trabalhei com projetos municipais antes de vir para a avaliação. A política do ministério era: eu financio expansão da escola, capacitação de professor e material didático. Aí, vinha um projeto do município e dizia: eu não preciso construir, eu preciso de um ônibus, com um ônibus eu resolvo. Aí, o MEC dizia: não posso financiar um ônibus, não é prioridade da política. Esse sistema serve para quebrar um pouco o bloco e fazer uma política mais diversificada, porque o país é

⁷ Relatório do segundo ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, 1993. Brasília, INEP.

diversificado. Essa é a concepção geral do sistema e o que a gente entende por avaliação. Que é isso, ter a informação sobre a realidade educacional para poder voltar e aplicar no sistema. Não é apenas o diagnóstico. O primeiro momento é sempre de diagnóstico, o segundo é de juízo e o terceiro é a ação (PESTANA, 1997, p. 22).

Até 1995, o processo de execução do SAEB era do MEC. O sistema estava estruturado, o MEC pensava e fazia tudo, os estados tinham o papel de discutir as diretrizes, e as decisões eram tomadas com base também nas discussões com os estados. Mas, após esta data, mudando o governo, duas fundações foram contratadas para fazerem o papel que até ali era realizado pelo MEC. Fundações: Cesgranrio e Carlos Chagas.

Com a contratação destas fundações, elas passaram a decidir o que seria avaliado assim como o modo pelo qual seriam avaliadas e implementadas as políticas públicas educacionais. O que é muito complicado, pois quem avalia acaba determinando as políticas ou pelo menos tendo grande influência em todo o processo. A diretora do SAEB comenta: “A avaliação tem um poder indutor. Se você vai ser avaliado, se preocupa em se preparar para aquela coisa que será avaliada” (PESTANA, 1998, p.73).

Na opinião de Pestana, o MEC é quem deve definir o que será avaliado assim como a matriz e o que é estratégico, terceirizando ou licitando a construção de provas. Por tudo isto, em 1997, o Ministério voltou a fazer a matriz em parceria com os estados.

Com vistas ao processo de evolução e consolidação das avaliações sistêmicas, percebemos que estas têm como traço importante a tentativa de modernização do aparato público. Seus resultados são geradores de novos modelos de gestão fundamentados na descentralização administrativa, na autonomia financeira e no planejamento flexível, buscando, ainda, introduzir na esfera pública as noções de eficiência e qualidade inerentes à lógica capitalista.

É importante ressaltar o movimento evolutivo do processo educacional brasileiro, tendo em vista que as políticas públicas firmadas ao longo dos anos estiveram intimamente voltadas para a estrutura capitalista vigente. Observa-se que, neste processo de construção da estrutura educacional, vários órgãos e entidades de cunho empresarial foram articulados. Terminologias empresariais foram empregadas na literatura educacional e utilizadas na formação / capacitação de professores e demais profissionais da área. A Qualidade Total, amplamente divulgada nos setores empresariais, foi implantada nas escolas como política em prol da qualidade da educação, buscando atingir metas

aceitáveis para o mercado de trabalho. A administração privada, utilizando-se da sua experiência em gestão, interferia assiduamente na implementação de políticas públicas educacionais.

Dada a necessidade de se discutir “qualidade educacional” torna-se necessário discutir também o que seria esta qualidade. Qualidade de mão – de - obra para as empresas? Ou a formação integral do ser humano com vistas a comportamentos que superem a simples categoria de especialização para o trabalho?

Percebe-se que as políticas públicas educacionais brasileiras têm como princípio fundamental a inserção do ser humano no mercado de trabalho, ou seja, a formação de capital humano para as empresas como a única forma de integração social.

Neste caso, percebe-se, também, a construção de um sistema de avaliação que tem como meta a aferição/medição de resultados educacionais para a implementação de políticas públicas para o setor. Mas, será possível um sistema de avaliação tão amplo conseguir fornecer resultados para a implementação de políticas públicas e estes realmente atenderem às necessidades educacionais em todo o país, considerando-se peculiaridades regionais tão distintas?

São notórias as profundas transformações que vêm ocorrendo na base técnica da produção e nas formas de gestão educacional. Torna-se, contudo, cada vez mais evidente a necessidade de um novo tipo de trabalhador e, em consequência disto, um novo modelo educacional com vistas à superação da produção em massa.

O que se percebe nas análises realizadas é que, dado o discurso muitas vezes equivocado da degeneração da escola pública brasileira, o empresariado industrial está sempre a propor novas políticas educacionais, tentando, assim, suprir o papel do Estado. Neste caso, a avaliação sistêmica tende a transformar a realidade escolar dos alunos em dados para políticas públicas educacionais favoráveis ao capitalismo em sua última forma.

Desta maneira, percebe-se que as reformas educacionais têm em comum políticas públicas que visam a melhorar a economia nacional pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Observa-se além disto que as reformas educacionais estão buscando obter melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades

relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares através da avaliação sistêmica, culminando na construção de parâmetros curriculares, implicando isto também na adoção de teorias e técnicas gerenciais próprios do campo da administração de empresas.

Não é incomum ouvirmos estas expressões, gastos e / ou investimentos em educação, utilizadas como nomenclatura destinada a nomear despesas com educação.

Garcia (1977) ressalta que, na caracterização de vida moderna, a Teoria do Capital Humano muda o caráter da educação, tido até então somente como consumo, e passa a ser entendido como investimento em busca de retorno.

Embora as atividades de uma sociedade moderna necessitem de técnicos em administração, educação, economia, etc., os investimentos nessa formação não podem ser aplicados de forma indiscriminada sob o risco de desperdício humano e material (GARCIA, 1997, p. 34).

Observa-se que, mesmo em face das mudanças atuais que acompanham o globalismo econômico, o mundo moderno, entre outros fatores, ainda assim o raciocínio capitalista na educação permanece. Muda a nomenclatura, mas a fundamentação continua semelhante. Segundo Oliveira (2000), as noções de planejamento central vêm cedendo lugar a formas mais descentralizadas de gestão, contudo a educação parece conviver com uma realidade ambígua neste sentido.

É possível identificar terminologias e ações no campo da educação, em função dos vários investimentos do Banco Mundial em programas educacionais e também devido às interferências do meio econômico na organização da estrutura educacional no país. Os programas de fomento às reformas educacionais desenvolvidos pelo Banco Mundial priorizaram a formação para o mercado, em especial para a operacionalização de novas tecnologias. Também destacaram a capacidade criativa do novo trabalhador polivalente. Com os “Programas de Qualidade Total”, tendo o Chile como modelo, o Brasil procurou desenvolver os princípios da qualidade total na educação a partir de 1990, quando o MEC organizou o Encontro sobre Qualidade da Educação, com apoio da Oficina Regional de Educação para a América Latina (BRASIL. MEC. INEP, 1993, p. 96).

Assim sendo, percebe-se que as propostas para o campo educacional sublinhavam a valorização e a promoção social do trabalhador pela via da qualificação profissional, além de conceberem a educação como investimento e atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico.

Percebem-se também as investidas em associar a escola às empresas através de programas específicos, como a necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Procuro a partir deste texto identificar o processo de institucionalização da avaliação no Brasil, como política pública da União, sendo esta resultante de um longo processo de estudos e de experiências concretas desenvolvidas tanto no Brasil quanto no exterior.

Desde as primeiras experiências na década de 30, nos Estados Unidos da América, onde a avaliação ocorreu objetivando buscar respostas acerca do desempenho dos alunos em um sistema educacional que massificava principalmente os negros, a avaliação foi utilizada para implementação de políticas públicas educacionais.

A avaliação vai sendo aprimorada e acaba sendo incorporada e difundida por organismos mundiais, entre eles a Unesco. Esta organização vai influenciar a agenda educacional dos países, culminando com a Conferência de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, 1990.

De acordo com o texto por ora escrito, pode-se concluir que, no Brasil, ao contrário do que muitos dizem, a avaliação externa não começou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Pois, já no início dos anos 80, diversos foram os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo MEC e entidades privadas, notoriamente as fundações Carlos Chagas e Cesgranrio. Foram estes estudos que construíram a base de dados para a elaboração de um sistema de avaliação brasileira cujos resultados puderam incidir diretamente na implementação de políticas públicas educacionais para todo o país.

Na retrospectiva que proporcionam, nas tendências de avaliação no país, os estudos registram a influência acentuada da psicologia até os anos 50, período em que a análise da problemática da educação era feita na perspectiva individual, as diferenças de desempenho explicadas no plano biopsicológico e a aprendizagem entendida como mensuração das capacidades individuais por meio de testes. Nos anos 60 e 70, sob influência das teorias do capital humano e do tecnicismo, a mudança do foco da avaliação aponta para o planejamento voltado à racionalização do trabalho, com vistas a assegurar a eficiência e a eficácia do sistema escolar.

Nos anos 70, as teorias crítico-reprodutivistas ampliam a compreensão do fenômeno educacional e, extrapolando os limites imediatos da própria escola, recuperam sua dimensão social, bem como desvelam as implicações políticas da avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade. No entanto, a análise assume tons demasiadamente genéricos e de denúncia, sem conseguir apontar caminhos alternativos. A partir sobretudo da segunda metade da década, os autores identificam um movimento que busca a construção de referenciais capazes de contextualizarem a avaliação no sistema educacional e social. Ganha sentido a compreensão da realidade escolar com o objetivo de subsidiar decisões, o que coloca como desafio a elaboração de uma sistemática da avaliação da escola como um todo, apontando a necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional. Com a ampliação do escopo da avaliação – que passa a abranger a dimensão da escola, pois é ela, com sua dinâmica, que produz o fracasso escolar –, coloca-se a necessidade da adoção de modelos mais complexos de análise e observa-se o aumento do interesse pela discussão dos métodos qualitativos e quantitativos.

Quanto aos textos publicados na década de 90, constata-se que a escassez de teorias sobre a avaliação propriamente dita não impede o esforço de muitos autores no sentido de elucidarem pressupostos filosóficos, das ciências humanas e da própria pedagogia, aos quais se reportam concepções de homem, de sociedade e educação, de que decorrem, por sua vez, diferentes concepções de avaliação.

Além de manterem uma atitude bastante crítica em relação ao paradigma positivista predominante na tradição brasileira, é frequente que os artigos que manifestam este tipo de preocupação acabem por esboçar características de um novo modelo de avaliação apresentado como desejável, partindo de diferentes vertentes teóricas, nem sempre claramente explicitadas. Tais características são bastante convergentes e vêm sendo reiteradas sobretudo a partir dos anos 80, o que parece indicar a existência de certo consenso sobre a natureza da avaliação do ensino na área, sendo que se procura um enfoque contextualizado e eminentemente qualitativo da avaliação. O paradigma emergente de avaliação qualitativa ainda não tem densidade teórica própria. Ele toma emprestado elementos de várias vertentes de pensamento, constituindo-se numa formulação interdisciplinar. Esta questão remete-se à própria complexidade do conceito de qualidade da educação e à dificuldade de abordá-lo a partir dos cânones da ciência clássica em que foi gerado o conceito de avaliação (DEMO, 1990; FRANCO, 1994).

Nestes termos, em relação ao aluno, é preciso levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A ênfase deve recair nas variáveis do processo, muito mais do que no resultado da educação, e a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A perspectiva deve ser diagnóstica e de caráter contínuo, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, inclusive, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental. As mudanças em relação ao indivíduo apontam para a autonomia e, em relação ao social, para uma ordenação democrática, portanto mais justa, da sociedade.

Reforça-se o eixo da avaliação centrado nas condições em que é oferecido o ensino, na formação do professor e suas condições de trabalho, no currículo, na cultura e na organização da escola, bem como na postura dos atores educacionais em seu conjunto, deixando de girar exclusivamente em torno do aluno. Na vertente da sociologia, os referenciais contribuem para apoiar a argumentação de autores que propõem uma avaliação do tipo emancipatório, acentuando seus aspectos políticos e histórico-sociais. Entre os textos que adotam esta orientação, os mais representativos, a nosso juízo, são os de Pedro Demo. Considerando que os aspectos políticos da educação têm que ver com o exercício da cidadania, o autor propõe uma estratégia de formação de sujeitos sociais, dotados de capacidade para se auto definirem, bem como para determinarem o seu destino histórico, de modo tal que logrem conceber e construir sua emancipação política e econômica, assim como a sua trajetória como povo (DEMO, 1990, 1995).

Outros textos tratam a avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade mais abrangente, reportando-se ou ao referencial reprodutivista ou à pedagogia crítico - social dos conteúdos. Pesquisadoras como Marli André (1990, 1996) e Menga Lüdke (1995a) valem-se das reflexões de autores como Sacristán, Perrenoud, Nóvoa, ao tomarem a instituição escolar e sua cultura como centro de análise. Esta mudança de enfoque, que explora sobretudo as relações intermediárias entre as análises macro - estruturais e as abordagens micro, e que já era anunciada ao final dos anos 80, tem aberto novos horizontes que permitem, por sua vez, o ensaio de alternativas de ação.

Entre os textos que trazem o foco da atenção para a escola, inclui-se uma ou outra proposição

acerca das avaliações institucionais. Aqui se enfatiza igualmente o diálogo, a participação, a reelaboração coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos fortemente hierarquizadas e mais democráticas entre as instâncias.

Na vertente pedagógica, Luckesi (1991, 1992, 1996), talvez o principal autor de referência sobre o tema entre os educadores, contribui para lançar luz sobre os pressupostos filosóficos e educacionais das práticas avaliativas no país. Ele advoga a necessidade de qualificar a avaliação, não em razão dela mesma, mas dos fins a que se destina, e mostra que esta, ao conquistar espaço tão destacado nos processos de ensino ao longo do tempo, condicionou a prática pedagógica à "pedagogia do exame".

Discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, reiterando a dimensão política destas atividades e preconizando um trabalho coletivo em que as decisões sejam compartilhadas por todos os envolvidos.

Uma tradição recente, mas que vem se expandindo no Brasil, também se faz representar na bibliografia. Ela refere-se, dentro do paradigma positivista, a novas formas de abordagem da avaliação educacional, sempre dimensionadas para larga escala e, no mais das vezes, animadas por uma particular lógica de implementação das políticas públicas. Os artigos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros explicitam seus propósitos como os de delinear o perfil cognitivo da população com base em informações de caráter censitário, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Eles possibilitam além disto estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população e os novos modelos de organização da produção, refletindo, por exemplo, a preocupação com a competência da mão-de-obra para empregar tecnologia moderna. Permitem ainda articular o perfil educacional da população com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas.

A maior parte dos textos pesquisados dedica-se, contudo, à avaliação de sistema, entendida, já vimos, como avaliação externa e padronizada do rendimento dos alunos das redes escolares. Entre os textos que se referem especificamente a este tipo de abordagem no contexto brasileiro, praticamente quase não foram encontradas análises que se aprofundem no exame dos pressupostos do modelo, o que denota certa insuficiência de interpretação na bibliografia.

Importa ressaltar que nas circunstâncias de monopólio, segundo os princípios de livre mercado, é duvidoso que escolas deficientes tenham iguais oportunidades para responder a incentivos e sanções. Consequência possível de políticas desta natureza pode ser a exacerbação de diferenças cognitivas entre as comunidades ricas e pobres, urbanas e rurais, reforçando disparidades sociais existentes.

Outros artigos mostram que, em anos mais próximos, vêm sendo introduzidas metodologias de operação destes sistemas de avaliação no país, o que viabiliza um grande salto quanto à natureza e ao tratamento das informações educacionais produzidas neste âmbito. A nova modalidade de processamento das informações deriva da Teoria da Resposta ao Item – TRI –, que permite a comparação dos resultados da avaliação da aprendizagem de populações distintas em espaços e em tempos diferentes. A Teoria da Resposta ao Item, em virtude da sua complexidade e da ausência de programas computacionais eficientes, apesar de formulada há cerca de 50 anos, apenas nos últimos 15 vem sendo aplicada em larga escala nas principais avaliações educacionais em diferentes países e, a partir de 1995, no Brasil. Embora supere dificuldades postas pela Teoria Clássica de Medidas, coloca algumas outras tantas, não assinaladas, contudo, na bibliografia consultada.

Diferentemente, portanto, do paradigma anterior, o modelo da avaliação dos resultados da aprendizagem, como também é chamado, demanda e oferece metodologia e instrumentais complexos para serem postos em prática. Ele tem sido associado à ideia da *accountability*, ou seja, à ideia de que a produção e a divulgação de informações sobre os conhecimentos que os alunos adquirem na escola fazem parte da obrigação que tem o Estado de prestar contas à população sobre a qualidade dos serviços que oferece. Esta informação tem vindo, contudo, estreitamente aliada ao reavivamento do princípio liberal que insiste na garantia da liberdade de escolha, pelos pais, da escola que querem para os filhos, como condição fundamental para a proliferação de escolas de melhor qualidade.

Desta forma, meu objetivo presentemente foi o de analisar a avaliação proposta pelo SAEB e o impacto de seus resultados nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais da rede municipal de ensino de Jaboticatubas. Para isto, faço inicialmente algumas considerações acerca de leituras realizadas provenientes da literatura educacional no que diz respeito ao processo de avaliação sistêmica proposta pelo SAEB. Embora o aprofundamento da discussão sobre o papel que as avaliações sistêmicas desempenham em uma dada política educacional seja muito importante e

mesmo necessário, a intenção deste trabalho é mais modesta, pois se trata de um estudo acerca das políticas públicas implementadas para o município de Jaboticatubas a partir dos resultados das avaliações do SAEB. Para isso, discuto alguns conceitos que aparecem articulados de forma intrínseca nesta proposta de uniformizar a avaliação como, por exemplo, os conceitos de qualidade, equidade, centralização, descentralização e procedimentos metodológicos.

A exemplo de conceitos e noções que Pierre Bourdieu (2006) utiliza em suas análises sobre campos diferentes da produção simbólica, argumento que o SAEB pode ser considerado como sendo um espaço ou um campo de produção cultural⁸. Neste campo, os vários agentes envolvidos, quer individual, quer institucionalmente, disputam a autoridade e a legitimidade deste sistema de avaliação, ocupam posições hierarquicamente diferenciadas e estabelecem relações de poder alicerçadas no volume desigual do capital simbólico que possuem. A literatura educacional mostra, além de toda dúvida razoável, que, em uma sociedade específica, os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito da escola.

À luz da Constituição de 1988 (artigo 211), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar, em regime de colaboração com todas as esferas do Poder, os seus respectivos sistemas de ensino. Segundo Souza (1998), esta inovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996) se traduz pela tendência centralizadora na tomada de decisões, cuja coordenação da política nacional de educação é articulada pelo MEC. Desta forma, o MEC se torna um órgão central de comando executivo do sistema federal e os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal acabam perdendo boa parte da sua autonomia, uma vez que ficam subordinados à competência normativa de um órgão central.

A liberdade que as escolas possuem para dar o tratamento que acham mais conveniente aos conteúdos curriculares e implementar os métodos de ensino mais adequados são fatores amplamente destacados nestes estudos. Efetivamente, pesquisas realizadas no espaço escolar vêm indicando que, no limite, os educadores ressignificam as orientações curriculares, imprimindo uma prática particular às atividades de sala de aula, tanto no que tange aos métodos didáticos quanto no que diz respeito à avaliação de alunos. Os textos salientam, ainda, a relevância dos livros didáticos na

⁸ Um campo de produção cultural é, para Bourdieu (2006), um campo intelectual que pressupõe certo espaço de possibilidades espaço este que, por sua vez, orienta sua existência. A ideia, proposta por Bourdieu, da existência de três diferentes tipos de capital (econômico, social e cultural) lança luz sobre as relações e interações sociais mantidas por estes agentes no interior do âmbito institucional do SAEB.

configuração dos conteúdos a serem ministrados, tendo em conta a ausência de formação adequada dos profissionais do ensino e a insuficiência de tempo disponível para reelaborar possíveis planos de ensino adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda na linha de análise de documentos, destacam-se artigos que avaliam as mudanças recentes nos marcos legais da avaliação escolar, argumentando a favor e contra medidas de ampla repercussão nas redes de ensino, tais como a introdução dos ciclos escolares e da progressão continuada, que impedem a repetência dos alunos nas proporções em que ocorre no regime seriado.

Discutir normas e orientações oficiais com base apenas na análise de documentos sempre implica realizar uma leitura parcial da dinâmica que se instaura em razão das mudanças promovidas por novos conjuntos normativo - legais, uma vez que entre o discurso oficial e a prática dos atores escolares há sempre certa distância considerável. No entanto, a despeito das limitações decorrentes da perspectiva adotada, os textos podem contribuir para o debate suscitado, ventilando argumentos críticos e / ou favoráveis às orientações oficiais.

Alguns autores buscam responder a críticas feitas com referência à progressão continuada, salientando que esta não se alia a um possível rebaixamento do ensino e não representa uma aprovação sem critério, pois exige um diagnóstico pedagógico e um plano de trabalho a ser cumprido em etapas subsequentes. Não se trata, portanto, de promoção automática, pois a progressão continuada procura encontrar um caminho de superação da repetência crônica na rede pública de ensino, introduzindo a avaliação contínua e cumulativa, o aproveitamento de estudos e a consolidação da ideia de recuperação permanente.

Para o professor Carlos Roberto Jamil Cury (1997), o que está em jogo é um processo de redefinição das atribuições e competências na área social e de reordenação do aparato político-institucional do Estado que, no plano educacional, transforma o governo federal de sujeito direto da função e da ação docentes, na perspectiva do serviço público, em sujeito indireto, incumbido de funções restritas de controle e avaliação.

Desta forma, atentando para o que afirma a Constituição Brasileira⁹ atual, o ensino fundamental no Brasil está universalizado e consolidado; portanto, esta análise deve-se concentrar na reflexão sobre

⁹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

a definição de sua qualidade, como também nas formas de atingi-la e na questão da igualdade de direitos e de permanência dos estudantes na escola, tendo em vista os padrões socioculturais dos mesmos.

Infelizmente, o Brasil tem ostentado os índices mais baixos de aprendizagem do mundo. O SAEB, realizado a cada dois anos, indica que, partindo de 1995 até 2001, o índice de aprendizagem no Brasil caiu sistematicamente, tendo em vista a evolução das médias de desempenho dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental no Brasil, de 1995 a 2001, nas disciplinas de português e matemática¹⁰.

Estamos em um tempo em que a globalização é assumida como ordem mundial. Portanto, uma análise do contexto político e econômico pode contribuir para a compreensão do processo de formulação e implementação do SAEB. Torna-se cada vez mais evidente que não se pode ter uma visão simplista com relação às propostas implementadas pelo SAEB, no entanto, não podemos negar a influência que os empréstimos e as diretrizes do Banco Mundial exercem sobre a educação brasileira (BONAMINO, 2002).

Na década de 1990, como vimos, a avaliação em larga escala¹¹ irrompeu com força na educação brasileira, levando-nos a ingressar num tempo de avaliação de redes de ensino e de sistemas educacionais (BONAMINO, 2002). Uma das questões centrais que merece ser discutida acerca das implicações do SAEB refere-se à nova organização pedagógica que vem sendo desenvolvida no interior das escolas. Embora o desenho do SAEB tenha sofrido reformulações desde seus primeiros ciclos, algumas destas mudanças ganham destaque especial com a introdução, em 1995, da Teoria da Resposta ao Item (TRI) – páginas 2 e 23 desta monografia - fato que modificou a maneira de formulação e aplicação das provas e interpretação dos resultados, estimulando também novas práticas pedagógicas.

A partir do histórico do SAEB, percebe-se que a opção por determinada perspectiva metodológica

¹⁰ BRASIL. MEC. INEP. (1995) Relatório do 2º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica. SAEB-1993, maio, Brasília.

¹¹ Avaliações da educação em larga escala vêm sendo praticadas, sistematicamente, no âmbito dos sistemas nacional, estadual e municipal de Educação Básica, de modo a informar o rendimento escolar de populações ou subpopulações de alunos em diferentes séries e a influência que sobre ele exercem os fatores escolares (relativos a professores e diretores, às instalações, equipamentos e materiais disponíveis nas escolas) e os fatores socioeconômicos (vinculados à situação social, familiar e cultural do aluno), em um determinado momento, além de acompanhar sua evolução ao longo do tempo.

vem sendo decorrente do que os alunos precisam demonstrar em tais avaliações. Ou seja, o sistema de ensino está voltado para a aquisição de melhores índices de “desempenho” dos alunos e, com isto, para uma conceituação positiva da escola. Identifica-se que os eventuais usos e impactos do SAEB têm suscitado novas formas de organização das escolas, assim como nos próprios sistemas municipais e estaduais de ensino, sendo, no entanto, um sistema municipal o alvo da minha pesquisa.

Se já era complicado aceitar a organização de muitas escolas do ensino médio em função do vestibular, agora fica muito pior, quando vemos que as escolas do ensino fundamental parecem estar sendo estruturadas em função da aquisição de boas notas no SAEB. Então me pergunto: qual a significação das políticas públicas educacionais viabilizadas a partir destes resultados? Estas políticas implementadas, tendo em vista resultados globalizados, realmente comungam com necessidades peculiares das escolas e / ou municípios? Que procedimentos metodológicos estão sendo articulados no interior das salas de aulas, tendo em vista a necessidade de aquisição de bons resultados no SAEB?

A capacidade da avaliação para estruturar e regular práticas pedagógicas e processos de aprendizagem é bem conhecida nas escolas. Quotidianamente, nas instituições de ensino, os alunos são avaliados por meio de notas, conceitos, boletins de desempenho, a fim de se saber até que ponto eles atingiram os objetivos propostos. Mas o que questiono então é, ao sair do âmbito mais estritamente pedagógico e escolar, se a avaliação mudou o seu foco e o seu alcance e procurou articular-se ao processo geral de tomada de decisões, ou seja, se os seus resultados vêm articulando as políticas públicas educacionais vigentes. Neste contexto, a questão da articulação entre descentralização e Avaliação da Educação Básica passa a ser objeto de atenção e análise.

De acordo com Penna Firme (1994), é preciso desmistificar os argumentos que apelam para a necessidade da reprovação no ensino fundamental e médio, pois a exclusão constante de alunos da escolaridade regular é um ato político que serve geralmente à reprodução das desigualdades sociais.

Faz-se necessário, sobretudo, capacitar o professor para ensinar crianças e jovens em qualquer estágio de seu desenvolvimento e habilitá-lo a avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, bem como a se auto - avaliar e avaliar a escola e todo o seu contexto educacional. A aspiração a uma educação de excelência supõe uma luta em duas frentes: com os adultos, a ação vigorosa para

preencher as lacunas de um processo de formação inacabado; com as crianças e jovens, a garantia da escolaridade completa a que têm direito, eliminando pouco a pouco do processo educacional a repetência e a evasão.

Um grupo de estudos empíricos tem como base resultados de testes, exercícios e / ou atividades de avaliação de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. Eles ventilam questões tais como o desempenho de alunos em diferentes áreas do conhecimento e no processo de alfabetização, as possíveis relações entre a maneira como o professor avalia e os resultados obtidos pelos alunos, o papel da interação social na construção cognitiva e as relações entre desempenho operatório e desempenho escolar. Alguns dos textos gravitam em torno da perspectiva construtivista, reportando-se, em regra, à polêmica relação entre os processos cognitivos individuais e as influências do contexto sociocultural. Piaget ressaltou as transmissões e as interações sociais como um dos fatores da construção cognitiva do ser humano, mas não verificou, de forma sistemática, como este conjunto de fatores atuaria sobre a cognição. Em razão disto, vários pesquisadores têm-se dedicado ao estudo do assunto, destacando a importância da natureza sociocognitiva do conflito que ocorre nas situações que envolvem pequenos grupos de crianças, valorizando o papel da interação social na explicação da construção cognitiva individual.

Estudos contemporâneos, além de sinalizarem novas tendências de investigação psicológica do processo de alfabetização, em que tanto o construtivismo como o sociointeracionismo são privilegiados como marcos de referência, reinstalam o interesse pela identificação e compreensão das condições ou requisitos que facilitam ou propiciam a alfabetização. De modo geral, porém, os textos indicam a dificuldade de, em sala de aula, dar-se o salto qualitativo entre o conhecimento espontâneo e os conceitos formais científicos.

Considerando que a avaliação nas escolas usualmente se confunde com a mensuração do desempenho por intermédio de provas / testes e tem como produto resultados numéricos ou conceitos, alguns dos estudos questionam os instrumentos que vêm sendo utilizados para a coleta dos dados que se prestam à fundamentação do processo decisório na área educacional. Apresentam orientações sobre possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem que reflitam nova postura diante de um ensino mais conceitual e relacionado às exigências contemporâneas.

Tratando da análise sociológica acerca das políticas avaliativas contemporâneas, cujo modelo

predominante é o da avaliação estandarizada que visa ao controle de objetivos previamente definidos, assim como as tentativas de homogeneização de conteúdos via estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, compreende-se que estes modelos se exprimem no aumento do poder regulador da ação estatal. Partindo da lógica da “Reprodução,” de Bourdieu, podemos compreender o sistema educacional brasileiro, que, apesar de formalmente defensor das classes populares, continua sendo um sistema totalmente impregnado com a ideologia de manutenção de privilégios educacionais e culturais a grupos já favorecidos socialmente. Desta forma, ao tratar de modo igual quem é diferente, a instituição escolar privilegia aquele que, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Fica assim claro que é ilusória a independência e a neutralidade das instituições escolares brasileiras.

Tendo em vista os resultados, os dados quantitativos mais elementares do sistema escolar brasileiro, acerca do acesso e do fluxo escolar verificados a partir do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), observa-se que o Brasil deu um grande passo na universalização do ensino fundamental.

As informações obtidas mostram que o ensino fundamental brasileiro está praticamente universalizado para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, vitória, aliás, alcançada com décadas de atraso, mesmo em relação a países de menor desenvolvimento econômico da América Latina. É preciso ressaltar, porém, que o direito constitucional ao ensino fundamental não se restringe aos cidadãos daquela idade, e que hoje o sistema educacional brasileiro atende, embora de forma precária, aos cidadãos que não tiveram acesso à educação na idade adequada.

Como se trata de pesquisas que realizam intervenções na escola, os registros dos professores denunciam as dúvidas e incertezas que interferem na sua prática de sala de aula: as concepções conservadoras sobre ensino e avaliação que procuram superar; a descoberta da utilização do erro como suporte para evolução; a necessidade de resgatar a criatividade como elemento fundamental para a relação ensino-aprendizagem e, finalmente, as trocas de experiências com colegas, que lhes proporcionam alguma segurança no desenvolvimento de atividades transformadoras da prática avaliativa. Este tipo de avaliação ganhou relevo no país nos anos 90, tendo predominado neste grupo de publicações o discurso que se preocupa com o esclarecimento das características e finalidades dos sistemas de avaliação e busca as justificativas para adotá-los. Tal discurso servirá, de certo modo, como substrato à fala oficial. Vários dos textos arrolados constituíram apresentações

feitas em seminários promovidos por órgãos de governo, como o Encontro sobre Qualidade da Educação, realizado por iniciativa da Coordenação de Planejamento Setorial do MEC, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná e da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – Orealc / Unesco –, em Brasília, em 1990, e o Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, realizado pelo MEC / INEP e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, em 1992. Todos visavam oferecer subsídios ao desenvolvimento de ações relacionadas ao delineamento e implementação de sistemas de avaliação da educação básica no país.

Tal como para os autores mais identificados com modelos qualitativos dos processos educacionais, aqui também o centro das atenções é a qualidade da educação. O enfoque, no entanto, recai fundamentalmente sobre a possibilidade de estabelecer sistemas de medição para aferi-la.

Comparando-se os textos, constata-se grande convergência entre eles sobre este ponto. Os pressupostos do modelo de avaliação de sistema são claramente identificados com: a) a medida da qualidade da educação, o que supõe estabelecer mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos produtos do processo educativo; b) as bases para o delineamento de instrumentos que meçam a qualidade educativa, com ênfase nos indicadores de qualidade: qualidade de produto (aprendizagem dos alunos) e qualidade do processo de ensino (medidas de acesso à escola, fluxo escolar, características da escola e de investimentos financeiros na educação); c) a mensuração sistemática como meio de fornecer informações para a avaliação, para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e para servir de base ao monitoramento do sistema educacional, com o objetivo de melhorar sua qualidade; d) o gerenciamento do sistema de avaliação e sua implementação. No Encontro sobre Qualidade da Educação, Bessa (1990) ressalta alguns aspectos da proposta endossada pela Orealc / Unesco acerca da medição da qualidade da educação, os quais suscitam reflexões sobre as avaliações até então produzidas para o sistema educacional brasileiro. São eles: a falta de questionamento quanto ao *macro-design* do sistema e quanto aos seus objetivos, estrutura e funcionamento. Considera que a centralização das decisões é um item fundamental nas discussões, visto que estas decisões – expressas na lei e na tradição, funcionando como camisas – de - força – dificultam a solução de problemas que atingem o indivíduo e a sociedade. No mesmo evento, Demo (1990) destaca a separação artificial entre qualidade formal (competência para produzir e aplicar instrumentos, tecnologia, métodos) e qualidade política da educação (competência para analisar e projetar conteúdos históricos em uma perspectiva desejável), como se uma pudesse ser efetivada sem a outra, e assinala a resistência manifesta por parte do *ethos* científico dominante para tratar a

questão de maneira adequada. Plank, Amaral Sobrinho e Xavier (1990), bem como Vianna (1990), apresentam discussões em torno de estratégias de avaliação da "qualidade da educação", inclusive da definição do que entendem como "critérios mínimos de qualidade da oferta educacional". Os primeiros sinalizam duas perspectivas para abordar a qualidade – uma voltada para os insumos, outra para os resultados. Segundo estes autores, o desenvolvimento de procedimentos de avaliação capazes de assegurar que os insumos necessários sejam efetivamente alocados às escolas constitui a última etapa de uma estratégia, que prevê ainda:

- a) a definição de padrões mínimos de qualidade;
- b) a análise dos custos associados à provisão dos insumos necessários;
- c) a implementação de uma política de transferência de fundos que assegure a disponibilidade de recursos suficientes para o atendimento a todas as escolas.

Vianna (1990) propõe um modelo para avaliação da qualidade da educação, que parte de uma análise do contexto nacional, envolvendo características da população, seus valores culturais, investimentos financeiros em educação e a organização das escolas; leva em consideração fatores não diretamente ligados à escola (*status* socioeconômico da família, nível de educação dos pais, atividades fora da escola, entre outros); advoga uma discussão aprofundada sobre a escola em termos de variáveis de entrada, processo e produto. Para o autor, um modelo assim concebido deve relacionar o desempenho dos estudantes a contextos culturais e a práticas educacionais associadas ao rendimento escolar. Chama a atenção para a necessidade de validação dos instrumentos, particularmente para a validação dos testes de escolaridade.

No Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, considerando o interesse pelas questões metodológicas e pela concepção de um sistema que tenha apoio na pesquisa e no trabalho de centros especializados em medidas educacionais, foram selecionadas cinco investigações, realizadas por iniciativa do MEC, da Fundação Carlos Chagas e da Universidade Federal de Pernambuco. Vários outros textos, publicados ainda no início da década, pondo em destaque a realidade brasileira e as iniciativas recentes de implantação de um sistema de avaliação que sirva como apoio à definição e ao monitoramento das políticas educacionais, reportam-se também às experiências de implantação de sistemas de avaliação congêneres no exterior e mencionam a criação do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, pela Unesco, em 1994. Valem-se dos exemplos de fora do país para evidenciar as perspectivas que vêm sendo abertas para a tomada de decisões que, em princípio, seriam capazes de romper com a distância entre a formulação e a execução de políticas educacionais, bem como para indicar, de certo modo, que a experiência

brasileira se desenvolve no âmbito de uma corrente internacional mais ampla que lhe dá respaldo.

Se a relação com os aspectos da produtividade e com o sistema macroeconômico se torna manifesta no discurso brasileiro sobre a implantação da avaliação de sistema, nenhum realce é dado, na bibliografia examinada, aos aspectos concorrenciais, tão acentuados nos países anglo-saxões, onde o modelo ganhou sua configuração para depois disseminar-se internacionalmente.

No Brasil, temos grandes dificuldades de cunho social que impedem o funcionamento eficaz das instituições escolares, principalmente aquelas situadas na periferia das grandes cidades. As duras condições econômicas da maioria das crianças ali existentes e a complexa exclusão social tornam a escola algo distante da vida de muitos alunos. Com vista à sobrevivência imediata, a escola fica relegada a segundo plano.

A divulgação dos dados do SAEB pelos mais diversos meios de comunicação vem sempre associada à ideia de medida de qualidade da educação no Brasil. Entretanto seria necessário explicitar e debater o parâmetro ou o padrão de qualidade pelos quais são feitos julgamentos como estes.

É relevante colocar que um dos objetivos principais do SAEB é o de ser um sistema de aferição da qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Entretanto, vemos que a medida de qualidade pressupõe parâmetros, nem sempre explícitos ou destacados quando da discussão de uma avaliação sistêmica. A partir destes resultados como poderíamos, por exemplo, conceituar a qualidade de duas escolas cujos resultados semelhantes dizem respeito a alunos de camadas sociais diferentes de acordo com a localização geográfica de cada escola? Qual seria então a melhor escola? Que critérios de comparação estão sendo utilizados? Como é visto este resultado em escala estandarizada, como é o caso do SAEB?

Reportando-nos à educação no Brasil, pode-se ressaltar que o SAEB, além da informação sobre o nível dos alunos em relação a competências em Matemática e Língua Portuguesa, fornece importantes subsídios para a compreensão de fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem, embora nem todos os fatores considerados neste modelo de avaliação no Brasil sejam “medidos” no SAEB, pois seus resultados confirmam as relações já trabalhadas na literatura internacional.

A ação ideal para a melhoria dos resultados dos alunos da educação fundamental deveria partir de propostas que harmonizam os valores da sociedade com as leis que regem os sistemas de ensino, uma administração eficiente e políticas escolares fundamentadas em evidências, tudo isto apoiado por uma ação decidida das famílias em que elas deveriam ser conscientizadas, objetivando esta ação. Mas não seria a harmonia apenas um sonho em uma sociedade democrática onde o conflito de ideias está necessariamente presente?

É de suma importância que as intervenções escolares sejam planejadas respeitando as teorias já testadas através da coleta de evidências empíricas, mesmo reconhecendo que as confirmações não são absolutas e que as teorias educacionais explicam os resultados apenas na sua tendência geral, expressando-se junto a grandes variações específicas.

Está muito claro que há, hoje, amplo espaço para a ação nas estruturas escolares com vista à melhoria do desempenho dos alunos da educação fundamental brasileira. A família e a comunidade podem ser não apenas fontes de restrições para a ação da escola, mas também parceiras na implementação dos projetos escolares. Ao longo do exame dos periódicos e textos, verifica-se ainda que há número considerável de autores que se vêm ocupando do tema há pelo menos duas décadas, sugerindo que o campo de estudos está em processo de consolidação. Vários deles têm-se tornado referências importantes, seja pelas análises e discussões sobre modelos, pressupostos e aspectos metodológicos da avaliação e das práticas avaliativas nas escolas, seja pelos esforços de focalizar as informações sobre o rendimento do aluno como elementos que subsidiam a gestão dos sistemas de ensino.

Observa-se entre os textos analisados um número significativo de transcrições de ideias, experiências, reflexões e até mesmo de pesquisas publicadas no exterior que, se por um lado, contribuem para contextualizar a questão no cenário internacional, por outro, revelam a relativa escassez de estudos originais sobre a realidade brasileira.

A categorização adotada no trabalho não permite o agrupamento de textos de acordo com os níveis de ensino. No conjunto dos textos, entretanto, observa-se que apenas um número reduzido deles se refere a um nível educacional específico. Quando isto ocorre, a frequência maior é verificada em relação ao ensino fundamental, tal como já constataram outras investigações do gênero; são

escassos os escritos sobre o ensino médio e muito raros aqueles que focalizam a avaliação em relação à educação infantil.

Entre os artigos que se ocupam mais amplamente com os referenciais teóricos ou com os pressupostos da avaliação, bem como aqueles que tratam seja da avaliação das práticas escolares, seja dos aspectos institucionais da escola, há grande número de textos que se reportam à dimensão qualitativa da avaliação. Deles emerge uma série de características bastante convergentes, que permitem esboçar um paradigma multirreferenciado de avaliação da educação, centrado no processo de aprendizagem, muito mais que no seu produto. Seus fundamentos encontram-se nas áreas do conhecimento que fazem parte da formação do professor, como a sociologia, a psicologia, a filosofia, e própria pedagogia ..., e estão, portanto, mais próximos do seu universo conceitual. São, todavia, raríssimos os artigos que propõem, e tentam aplicar, novas formas de atuar dentro do modelo de avaliação de qualidade amplamente aceito.

Em relação ao paradigma de avaliação qualitativa, o que vem à tona é sobretudo a afirmação de certos pressupostos; no caso da avaliação de resultados, como também é chamada a avaliação de sistema, observa-se o recurso a metodologias e procedimentos altamente sofisticados, bem como o seu incremento nas redes de ensino. O modelo tem lastro naquela vertente econômica que põe como centro das reformas educacionais a mudança no estilo de gestão da escola e propõe mudanças profundas na lógica de operar do setor público. Alimenta-se de um referencial muito distante daquele em que se movem os professores, opera com uma racionalidade que não é a deles e produz muitas incertezas, o que contribui para imprimir resistências à inculcação de uma cultura avaliativa nas escolas. O próprio desenvolvimento de capacidades avaliativas nas unidades gestoras do sistema educacional, mediante a regionalização e a integração dos diversos trabalhos realizados, parece, por sua vez, um objetivo, sem dúvida proclamado, mas realizado apenas parcialmente. Evidencia-se a dificuldade de se estabelecer uma rotina de coleta sistematizada dos dados necessários para a avaliação externa, de se avançar na análise dos resultados, além da falta de mecanismos de divulgação que garantam a assimilação das informações e possibilitem a utilização efetiva da análise dos resultados.

Para ultrapassar o limite de produção da grande quantidade de informações sobre o rendimento dos alunos, a questão que se coloca é se este tipo de avaliação tem, efetivamente, logrado oferecer subsídios valiosos para apoiar o sistema educacional nas ações voltadas à melhoria de sua

qualidade.

Mesmo considerando que o tempo de implementação dos sistemas de avaliação é ainda curto para que deles se possa esperar um retorno expressivo, o silêncio quase total da literatura especializada no que diz respeito à identificação desta dimensão pressuposta no modelo sugere que nada mais justo do que começar a cobrar resultados da avaliação de resultados.

No que diz respeito à avaliação das políticas e programas educacionais, duas questões merecem destaque. A primeira é que grande parte dos estudos focaliza iniciativas e ações implementadas no contexto de alguns estados, principalmente da região sudeste, com especial frequência nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Certamente o fato de os estados e municípios serem as instâncias diretamente responsáveis pelo ensino básico e a região sudeste concentrar o maior percentual dos programas de pós-graduação do país, portanto, uma “massa crítica” considerável, deve ter contribuído para que estas dimensões fossem privilegiadas. No entanto, chama a atenção a grande lacuna de estudos e informações sobre o contexto e as condições histórico - específicas das políticas executadas na grande maioria dos sistemas de ensino dos estados e dos milhares de municípios brasileiros. Além disto, fica também evidente a falta de dados empíricos e análises das políticas que propiciem um quadro mais completo de referências de âmbito regional e nacional.

A segunda é que a maioria das avaliações incide sobre programas que tiveram início na década de 80, alguns inclusive já extintos, ou grandemente alterados. Ainda que se admita a necessidade de certo percurso de tempo para que os programas possam ser avaliados, chama a atenção o fato de que, a despeito de a década de 90 ter passado por profundas e numerosas mudanças nas políticas educacionais, haja número excessivamente reduzido de estudos que tenham apreciado criticamente as suas alterações mais recentes, ou, quando menos, tenham se preocupado com a disseminação de seus achados em mais ampla escala. Ironicamente isto ocorre justamente no contexto das reformas que exaltam a importância da informação para a própria formulação e seguimento das ações governamentais.

Quando os grupos de interlocução são restritos e os resultados permanecem exclusivamente no domínio dos círculos que tomam as decisões no âmbito de governo, a informação pode configurar-se como instrumento de poder com características bastante discricionárias, prestando-se à legitimação dos grupos dirigentes, independentemente da equidade ou adequação das medidas

adotadas. A disseminação de informações bem fundamentadas e em tempo hábil sobre as políticas públicas, não somente para os usuários diretos dos serviços educacionais, como também para a sociedade em geral e para grupos críticos em particular, como, no caso, o público formador de opinião que é aquele das revistas, permite que programas e políticas educacionais sejam apreciados a partir de diferentes óticas e interesses. Esta é condição fundamental para a garantia do diálogo democrático e do exercício pleno da cidadania, que pode ser crucial no momento de preservar iniciativas que estejam beneficiando a amplos segmentos da população, ou na ocasião de dar lugar a novos desenhos de políticas e programas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

ANDRÉ, M. E. D.; DARSIE, M. M. P. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 447-462, out./dez. 1998.

BESSA, Nícia M. Comentários sobre a proposta da OREAL / UNESCO para medição da qualidade em educação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 2, p. 91-98, jul./dez. 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Orgs.). **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1986. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27.833 – 27. 841.

BRASIL. MEC (1993). **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: 1993.

BRASIL. MEC. INEP (2005). **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: 2005.

BRASIL. MEC. INEP (1995). **Relatório do Segundo Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica - 1993**, Brasília, maio 1995.

BRASIL. MEC. INEP (1992). **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB (SAEB-1990)**. Brasília: maio 1992.

BRASIL. MEC. INEP (2007). **Resultados do SAEB: 1995-2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. SAEB (2007). **Relatório de Resultados Nacionais**. Brasília, INEP, 2007.

BRASIL. SAEB (1994). **Novas Perspectivas: 2001-2002**. Brasília: INEP, 1994.

CANDAU, V. M. F.; OSWALD, M. L. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CASTRO, C. M. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar. In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 201-214.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-9, jul. 1997.

DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 323-330, jul./set. 1995.

FIRME, T. P. Mitos na avaliação: diz-se que... **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-62, out./dez. 1994.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCIA, P. B. **Educação: modernização ou dependência?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.

GOMES NETO, João Batista; ROSEMBERG, Lia. Indicadores da qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em aberto**, Brasília, ano 15, n. 66, p. 13-28, abr./jun. 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos sobre educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. P. T. Avaliação externa do ciclo básico: diagnóstico necessário à melhoria da qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 67-84, jan./mar. 1998.

PESTANA, Maria Inês Sá. Avaliação institucional. Entrevista concedida a Vera Peroni. Brasília, MEC. INEP. SAEB, 15 abr.1997. Cassete sonoro.

PILATI, Orlando. (Coord.). **SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: objetivos, diretrizes, produtos e resultados. INEP, série documental: Avaliação n. 1, maio 1995.

PLANK, D. N.; AMARAL SOBRINHO, J.; XAVIER, A. C. R. Uma estratégia para a qualidade do ensino fundamental: os padrões mínimos de oportunidades educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 33-40, jul./dez. 1990.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **A nova LDB**: como entender e aplicar. São Paulo: Thompson, 1998.

Lista de Siglas:

ANEB: Avaliação Nacional de Educação Básica

ANRESC: Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

DAEB: Diretoria de Avaliação da Educação Básica

IAEP: *International Assessment of Educational Progress*

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desempenho da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

FUNBEC: Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e do Desporto

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME: Secretaria Municipal de Educação

PAEMG: Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEP: Sistema de Avaliação da Educação Primária

SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TRI: Teoria da Resposta ao Item

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**A Escrita Espelhada, Percepção Visual e Neurociências:
Revisão das Produções Científicas de 2014 a 2019.**

**Mirror Writing, Visual Perception and Neurosciences:
Review of Scientific Productions from 2014 to 2019.**

SANTOS, Márcia de Souza dos¹

Resumo

“A letra está do lado errado, você a escreveu ao contrário!” Muitas crianças em processo de alfabetização escutam essa frase e são orientadas a escrever a letra do lado correto. Partindo desta ocorrência, este artigo tem por objetivo expor as evidências científicas que tem, por objeto de estudo, as razões que levam um estudante em processo de aquisição da escrita, a fazer letras espelhadas, números espelhados e/ou escrita espelhada. Visando aprofundar a compreensão sobre o funcionamento neuronal durante o processo de alfabetização e letramento. Bem como, apresentar produções acadêmicas que levem a professora alfabetizadora a apreender as razões de tal fenômeno e a partir disto, buscar estratégias para sua prática pedagógica, que possam sanar esta fase. Para tanto este artigo elucidada em que medida a Neurociência aplicada à educação pode contribuir para identificar a escrita espelhada como característica de um transtorno de aprendizagem ou como um processo habitual da alfabetização. Valendo-se da metodologia qualitativa é apresentada uma revisão bibliográfica, com abordagem exploratória. As conclusões indicam que a produção a respeito desse objeto de estudo ainda tem poucos dados no meio científico. Foi possível perceber que a Neurociência está agregando informações significativas na construção do conhecimento a respeito da alfabetização, desde compreensão à melhoria dos resultados desse processo. A partir dos resultados, se constatou que existem vários sinônimos para o termo escrita espelhada e que podem existir muito mais contribuições significativas, além das encontradas, à medida que os estudos sobre os neurônios da leitura avançam.

Palavras-chave: Aquisição da escrita, Neurociências, Alfabetização.

Abstract

“The handwriting is on the wrong side, you wrote it backwards!” Many children in the literacy process hear this sentence and are instructed to write the letter on the correct side. Based on this occurrence, this article aims to expose the scientific evidence that has, as object of study, the reasons that lead a student in the process of acquiring writing, to make mirrored letters, mirrored numbers and/or mirrored writing. Aiming to deepen the understanding of neuronal functioning during the literacy and literacy process. As well as presenting academic productions that lead the literacy teacher to apprehend the reasons for such a phenomenon and from this, seek strategies for her pedagogical practice, which can remedy this phase. Therefore, this article elucidates the extent to which Neuroscience applied to education can contribute to identifying mirror writing as a characteristic of a learning disorder or as a habitual process of literacy. Using the qualitative methodology, a bibliographic review is presented, with an exploratory approach. The conclusions indicate that the production regarding this object of study still has little data in the scientific environment. It was possible to perceive that Neuroscience is adding significant information in the construction of knowledge about literacy, from understanding to improving the results of this process. From the results, it was found that there are several synonyms for the term mirror writing and that there may be many more significant contributions, in addition to those found, as the studies on reading neurons advance.

Keywords: Writing acquisition, Neurosciences, Literacy.

¹ SANTOS, Márcia de Souza Mestranda em Educação e Formação Humana pela UEMG, professora 1º e 2º Ciclo, Psicopedagoga, especialista em Tutoria à distância e especialista em Neurociências aplicada à educação. <http://lattes.cnpq.br/0121843334976519> / <https://orcid.org/0000-0003-4061-2311>

1 - Introdução

Os anos iniciais de alfabetização trazem muitas preocupações e requerem olhares pedagógicos atenciosos das professoras alfabetizadoras ² pois nesse início da fase escolar costuma-se notar tanto habilidades já consolidadas quanto dificuldades ou indícios de transtornos de aprendizagem.

Pensando nessa questão, é interessante entender o processamento de informações nas redes neurais até se tornarem conhecimento no cérebro da criança. Ou seja, compreender o processo de ensino aprendizagem na perspectiva das Neurociências. Durante as fases iniciais as crianças cometem erros diversos levantando hipóteses sobre a escrita, como foi constatado por diversos teóricos especialistas em alfabetização e letramento (SOARES, 2014; FERREIRO, 1985; FERREIRO, 2017; CAGLIARI, 1985).

Dentre esses erros, um evento comum que ocorre durante os primeiros anos escolares é o *espelhamento de letras e/ou números*, conhecido também como *inversão da escrita*, ou *letra espelhada* que consiste na escrita ao contrário/espelhada de letras e/ou números durante a realização de alguma atividade (BOTELHO, 2014; COELHO, 2018; SOARES, 2014).

Ao constatar esse espelhamento podem surgir algumas perguntas na mente de quem alfabetiza. Em outras palavras, o que ocorre no cérebro da criança que resulta na escrita espelhada? Em que medida as descobertas das Neurociências podem contribuir para que os professores ajudem a criança a evoluir exitosamente dessa fase? Alguns transtornos apresentam a escrita espelhada. Diante disso, a questão desta pesquisa é: em que medida a Neurociência pode contribuir para identificar a escrita espelhada como característica de um transtorno de aprendizagem ou como um processo habitual da alfabetização nas produções acadêmicas publicadas entre 2014 e 2019?

Levando em consideração a problemática estabelecida, pode-se inferir algumas hipóteses: a escrita espelhada é ocasionada por falta de estímulo metodológico ou familiar, presente durante o processo de alfabetização. Outra hipótese pertinente é que não existe diferença entre a escrita espelhada de crianças típicas e atípicas. A partir disso, este trabalho pretende mostrar de fato que a escrita espelhada tem razões que podem ser justificadas pela neurobiologia, esclarecendo a respeito do

²O termo é utilizado no feminino, levando em consideração que 91,2% dos profissionais que atuam neste segmento da educação é composta por mulheres. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>

funcionamento do cérebro durante a aquisição do sistema de escrita, em especial de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir desta premissa pontua-se que, outra justificativa para o presente trabalho é que a compreensão da capacidade de analisar e interpretar da informação visual tende a enriquecer as práticas alfabetizadoras ao proporcionar reflexões sobre a ocorrência da escrita espelhada, que é ocasionada pelo Processamento Visual. Tal pesquisa permite evidenciar que mesmo que uma criança possa ver claramente e confortavelmente, é preciso compreender se seu cérebro é capaz de fazer o uso da informação apreendida (PURVES *et al.*, 2010).

Xavier (2018, p. 6) pontua em sua dissertação de mestrado que

Apesar das evidências convergentes da revisão de literatura sobre o impacto na alfabetização a respeito da percepção visual, sua contribuição para o desenvolvimento e previsões feitas pelos contemporâneos modelos computacionais de reconhecimento visual de palavras ainda são escassos³. (TRADUÇÃO LIVRE)

As pretensões deste trabalho justificam-se por proporcionar a divulgação do conhecimento a respeito dos neurônios relacionados à leitura, apontando-se que a sua relevância está em esclarecer e facilitar o trabalho de alfabetização, ao proporcionar informações a respeito do funcionamento cerebral da criança em idade escolar, neuro típica ou neuro atípica, e visando facilitar a aprendizagem da mesma diante disso.

Existe uma diversidade em publicações a respeito da alfabetização e letramento, contudo ao realizar uma busca em base de dados como Capes ou *Google Acadêmico* utilizando como descritores *espelhamento*, *escrita espelhada* e *letra espelhada* constatam-se poucas produções, em especial as que relacionam a escrita espelhada com Neurociências. Ou seja, a relevância deste estudo está no fato de proporcionar contribuições para as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que desconhecem os motivos que ocasionam a escrita espelhada. A discussão deste tema pode contribuir para resolver impasses e dúvidas sobre a ocorrência da escrita espelhada em crianças durante o processo de alfabetização.

O objetivo geral deste projeto é de analisar a influência da Neurociência na compreensão da escrita

³ Texto original: *Despite the converging evidence from the reviewed literature on the impact of literacy in visual perception, its contribution towards the development and predictions made by contemporary computational models of visual word recognition is still scarce.*

espelhada, fato que ocorre durante o processo de alfabetização. Por conseguinte, tem-se por objetivos específicos identificar qual (is) lobo(s) cerebral (is) são ativados durante o processamento da informação e que resultam na escrita espelhada. Delinear o caminho do processamento visual até a representação do código escrito. Investigar de acordo com as Neurociências, a escrita espelhada como fator natural e/ou como característica da dislexia, para pontuar o desenvolvimento padrão do atípico.

2 - A escrita espelhada no processo de alfabetização

A escrita e a leitura são algumas das singularidades específicas do ser humano, que o distingue dos demais seres vivos. Assim, esse processo de ensinar a ler e a escrever é uma construção realizada principalmente pela instituição escolar, ou seja, as novas gerações não nascem com a capacidade de realizarem tal ato por si, precisa ser ensinado. Ferreiro (2017, sp) aponta que “a escrita pode ser considerada como uma *representação* da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”.

De acordo com Cafiero (2005) a leitura pode ser considerada uma “atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura”. Sendo que na percepção do autor, entender a leitura é produzir sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece o que autores como Soares (2014), Cagliari (1985), dentre outros denominam como processo de alfabetização e letramento.

Desde a Educação Infantil o código notacional pode ser ensinado de modo lúdico, contextualizando as letras do alfabeto sem ter a obrigatoriedade de aprendizado, uma vez que o objetivo principal dessa modalidade de ensino é poder propiciar a criança vivências basilares para as próximas etapas. Assim, é relevante a Educação Infantil considerar a percepção de Cagliari (1985, p.58) de que

as competências cognitivas e linguísticas se constroem gradativamente, o que permite estabelecer diferentes competências, de acordo com o estágio do desenvolvimento atingido. A cada estágio cognitivo corresponde uma competência linguística.

O Ensino Fundamental por sua vez, já com outros objetivos, tem por meta a alfabetização e letramento de seu alunado. De acordo com Soares (2014, sp) no glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), “alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema

alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”.

Tal processo de aprendizagem apresenta diversas peculiaridades que geram o fracasso ou o sucesso escolar, sendo influenciado por vários fatores sociais, genéticos, familiares e fatores relacionados à metodologia de alfabetização. Neste projeto, o foco será nos processos neuronais resultantes da influência desses fatores resultam na escrita espelhada, seja por ser uma etapa no processo quanto uma característica de algum tipo de transtorno.

A criança ao ser introduzida no processo de escolarização começa a aprender que se utiliza um alfabeto composto por 26 letras no sistema brasileiro, que elas se caracterizam por letras vogais ou letras consoantes e que por meio delas é capaz de escrever o próprio nome. Dito isto, é interessante pensar nas fases que a criança pode apresentar durante o seu processo de aquisição da escrita, que de acordo com Ferreiro (2017) até conseguir dominar efetivamente as capacidades necessárias para ler e escrever, de acordo com o exemplo disposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução da escrita de acordo com Emília Ferreiro (2017)

FASE	ESCRITA DA CRIANÇA	PALAVRA
Pré-silábica	JFEOWCNVOWIJLASDE	MACACO
Silábica	AKO	
Silábica-alfabética	MAKCO	
Alfabética	MACACO	

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a classificação de Ferreiro (2017).

Neste momento, curiosamente as crianças costumam apresentar uma escrita invertida, ao contrário, identificada como *escrita espelhada*, que nas palavras de Resende (2019, sp) no Glossário do CEALE, pode ser caracterizada por dois tipos de ocorrências descritas no Quadro 2. Neste projeto, os estudos serão concentrados na primeira forma de rotação das letras e também dos números.

A respeito do período histórico em que surgiu o termo *escrita espelhada*, de acordo com a busca realizada em bases de dados como Google Acadêmico, Scielo, Portal de periódicos da CAPES, Portal da BVS, Repositório Institucional da UFJF, Repositório Institucional da Fiocruz ARCA e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTDT); não foi possível identificar nenhum trabalho relacionado à origem desse descritor elencado e o único resultado encontrado foi na última base de

dados, em que se encontrou uma tese defendida em 2015 intitulada [A importância da formação \(psico\) linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização.](#) Pontua-se aqui essa lacuna na história dos processos de alfabetização, pois as palavras *escrita espelhada* é de uso recorrente na fala de professoras alfabetizadoras, de acordo com as experiências profissionais da autora desde artigo e recorrente no discurso dos familiares que participam da vida escolar da criança.

Cabe ressaltar que em produções em outros idiomas e em suas respectivas traduções podem surgir a utilização de outros termos, conforme constatação da breve análise das referências encontradas nas produções científicas (XAVIER, 2018), embora não tenha sido objeto de estudo deste projeto analisar as variações da terminologia utilizada para descrever esse fenômeno corriqueiro na fase de alfabetização.

Quadro 2 – Ocorrências da escrita espelhada

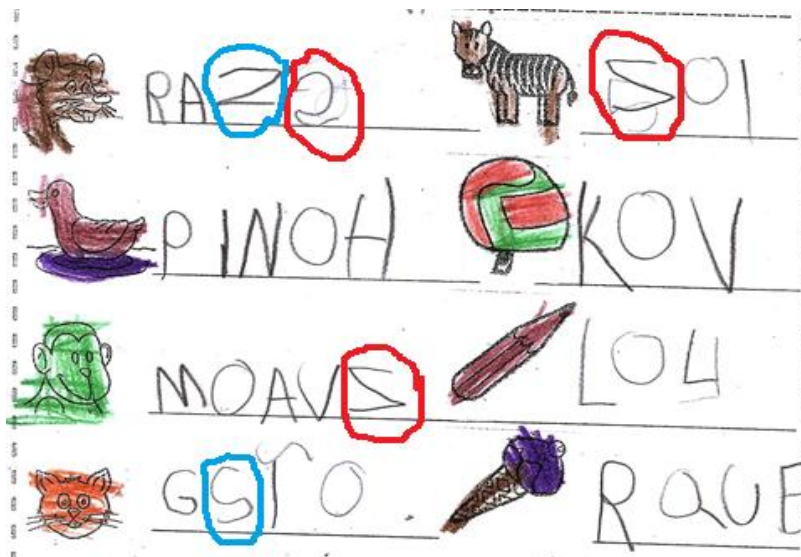
Rotações de letras	Mudança da posição da letra no interior da palavra
1. Rodadas sobre o próprio eixo	exemplo: p e q, b e d, u e n
2. Uma letra tem sua localização modificada dentro da palavra	exemplo: anso para anos, ou coração para coraçãõ

Fonte: Adaptado de Resende (2019), Glossário do CEALE (2014).

Ainda de acordo com Resende (2019) “a escrita espelhada é uma ocorrência comum e frequente nos primeiros anos de escolarização e não pode ser considerada como indício de distúrbios e patologias”. Em outras palavras, faz parte do desenvolvimento cognitivo infantil e a partir do desenvolvimento dessa capacidade, uma criança pode reconhecer que a posição da letra determina sua identidade, e esse aspecto precisa ser observado, sendo os familiares e o professor peças fundamentais para a percepção da posição correta desse código e correção da escrita espelhada, uma vez que cada qual tem posições invariantes.

Exemplos claros disso podem ser notados em crianças no início do processo de alfabetização, sendo que normalmente são utilizadas *letras bastão* – exemplo B/M/Z - para facilitar a percepção visuo-espacial. Isto é, a criança produz o espelhamento, seja de letras ou de números sem perceber que sua escrita está espelhada conforme se pode ver na Figura 1, na atividade de uma criança de seis anos, matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental, que de acordo com Ferreiro (2017) encontra-se no nível pré-silábico

Figura 1 – Auto ditado de uma criança em processo de alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Nas capacidades a se desenvolver durante essa fase existe a valorização do sistema de escrita, para que a criança possa conhecer as convenções da escrita e suas arbitrariedades, sendo esse um primeiro passo para solucionar os problemas que envolvem a escrita espelhada (RESENDE, 2019).

Observe que no auto ditado na Figura 1, circuladas de vermelho estão as letras com escrita espelhada, e de azul percebe-se que a criança consegue realizar a escrita correta da letra. Nesse momento na escola, as crianças são orientadas sobre a necessidade de se levar em consideração a posição das letras, tomando como referência as margens do papel, a direção (da esquerda para direita) e o sentido (de cima para baixo) da escrita da língua materna portuguesa (RESENDE, 2019).

Durante o processo de alfabetização é comum as práticas serem voltadas para introdução das sílabas simples as crianças, seguindo a ordem alfabética. Contudo, na percepção de Resende (2019) é importante desenvolver a prática alfabetizadora levando em consideração o objetivo do desenvolvimento da consciência fonológica e mostrar para a criança que as letras também podem até mudar de som em razão da posição que passam a ocupar; por exemplo, a letra R no início da palavra, como em ROMA (som forte), e a letra R entre duas vogais, como em BARATA (som fraco).

Na sociedade brasileira grafocêntrica atual é importante levar a criança a perceber que na escrita se

é invertida o PAL pelo PLA, ocorre mudança sonora na leitura da palavra. Sendo que de acordo com estudos recentes, sabe-se que quanto mais a sílaba se distancia do padrão CV (consoante vogal), mais chances tem o aprendiz de trocar a ordem das letras - mas essas ocorrências estão num padrão de normalidade comum na fase inicial da escrita e tendem a desaparecer no tempo de consolidação das aprendizagens (RESENDE, 2019) e em caso de persistência dessa característica podem-se investigar quais os motivos que fazem com que essa etapa não seja vencida.

3 - Neurociências e os neurônios da leitura: elucidações a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita

Resende (2019) explicita que bem antes da contribuição de vários estudos linguísticos que se ocuparam das ocorrências da escrita espelhada, que apresentava argumentos que subvertiam a lógica do erro, vigorava na Pedagogia uma perspectiva organicista. O espelhamento de letras era entendido como um problema de natureza neuropsicomotora e de domínio espacial, cuja explicação estava relacionada ao conflito entre hemisférios direito e esquerdo do cérebro, falhas na percepção visual, na lateralidade, no esquema corporal ou em noções espaço-temporais.

Os estudos neurocientíficos permitem esclarecer o funcionamento do sistema visual humano e ainda o funcionamento neuronal da recepção de uma imagem, em especial o sistema notacional de escrita da Língua Portuguesa (XAVIER, 2018). Diante disso, é importante ter conhecimento dos estudos realizados a respeito da cognição infantil brasileira, bem como, das contribuições das pesquisas neurocientíficas a respeito do sistema visual para discorrer sobre a origem da escrita espelhada, para por fim, ter as mínimas bases teóricas para distinguir as características típicas do processo de características singulares de crianças com dislexia.

3.1 Neurociências e os primeiros estudos da cognição infantil no Brasil

No Brasil, o trabalho de Cacilda Cuba dos Santos, na década de 1970, seguiu essa tendência de análise, apontando erros típicos que podem ocorrer tanto na escrita quanto na leitura: confusão entre letras simétricas (p/q; n/u; d/b), inversão da ordem das letras dentro de uma sílaba (pal/pla). Disseminou-se a crença, tanto no meio clínico quanto no meio escolar, de que as inversões de letras poderiam ser indícios definidores da dislexia. (RESENDE, 2019).

Para Gonçalves (2011, p.9), Cacilda conseguiu estudar profundamente as dificuldades da criança na leitura e na escrita, afirmando que “muitas pessoas com inteligência normal não conseguem ler e escrever corretamente” e ele ainda destaca a formação da médica ao explicitar a especialização dela em psiquiatria infantil.

A respeito das dificuldades na criança recorre-se à Cagliari (1985), que reflete que uma criança quando nasce, não fala e não anda, nem por isso se pode afirmar que ela sabe ou não sabe, que fala ou que não. Na visão desse autor, o sujeito já nasce com a faculdade que o permite falar e andar, mas o uso dessa faculdade para fazer coisas específicas dependerá de diversos fatores. “Continuando sua reflexão no campo da Linguística, a faculdade da linguagem é um universal biológico, que o indivíduo traz inatamente” (CAGLIARI, 1985, p.58), porém a aquisição da escrita é uma construção cultural.

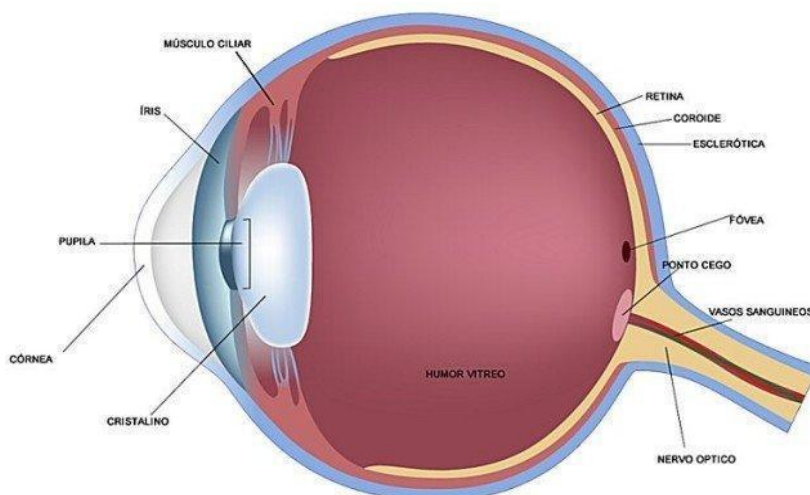
3.2 Sistema visual e as vias centrais da visão

O ser humano que nasce com todas suas faculdades em perfeito estado, tem a possibilidade de se desenvolver plenamente, seja no campo pessoal, social ou profissional. Existem habilidades que lhe são inatas e a visão é uma delas. Purves *et al.* (2010, p.253) indica que “o sistema visual é extraordinário quanto à quantidade e à qualidade das informações que ele fornece acerca do mundo”.

Diante disso, julga-se importante conhecer a anatomia básica do olho, ilustrada na Figura 2, e o processamento de informações da visão, desde o olho até as múltiplas subdivisões do encéfalo. O olho tem a forma de uma esfera e é composto por fluido, sendo tal forma preenchida por três camadas de tecido: *retina* com neurônios sensíveis à luz e transmitem os sinais recebidos; *tracto uveal* composto por três estruturas distintas e contínuas, sendo a coroide composta por leito capilar que é a principal fonte de suprimento sanguíneo para os fotorreceptores da retina e ainda pela melanina que é capaz de absorver luz.

Figura 2 – Anatomia do olho humano⁴

⁴ Imagem disponível no site <https://clnicasantabranca.com.br/procedimentos/exame-de-refracao/>. Acesso em: 20 set. 2022.



Fonte: Exame de Refração, Clínica de Olhos Santa Branca.

Para a luz chegar à retina, primeiro ela atravessa a córnea, passa pela câmara anterior, que é o espaço entre o cristalino e a córnea e preenchido com humor aquoso que tem a função de fornecer nutrientes para essas duas estruturas. Em segundo, passa pela câmara posterior, que é a região entre a íris e o cristalino, conforme Figura 2, tendo ainda os processos ciliares como produtores do humor aquoso e que flui para a câmara anterior através da pupila. (PURVES *et al.*, 2010).

Para sistematizar e facilitar a associação dos conhecimentos inerentes a anatomia do olho foi elaborado o Quadro 3 a partir da leitura de Purves *et al.* (2010), para conjuntamente com a Figura 2 proporcionar assimilação e fácil compreensão a respeito desse órgão vital para compreensão da origem da escrita espelhada.

Quadro 3 – Quadro síntese da anatomia do olho

Camada	Localização	Descrição
Retina	Camada mais interna	Neurônios células amácrinas, células horizontais, células ganglionares, células bipolares e fotorreceptores compostos por bastonetes e cones.
Coroide	Camada adjacente à retina	Conjuntamente com outras duas estruturas contínuas e distintas é chamado de Tracto uveal. A partir da coroide, na parte anterior do olho está o corpo ciliar que circunda o cristalino para ajuste na sua capacidade de refração. A íris, componente mais anterior do tracto uveal, contém dois conjuntos de músculos que contraem ou dilatam a pupila, ajustado por controle neural.
Esclera	Camada mais externa	Tecido fibroso branco e rígido, na parte dianteira do olho, torna-se opaca e transforma-se na córnea.

Fonte: Adaptado de Purves *et al.* (2010).

Levando em consideração essa premissa, segue-se agora para o que acontece com as informações que captadas pelo campo visual. Pois,

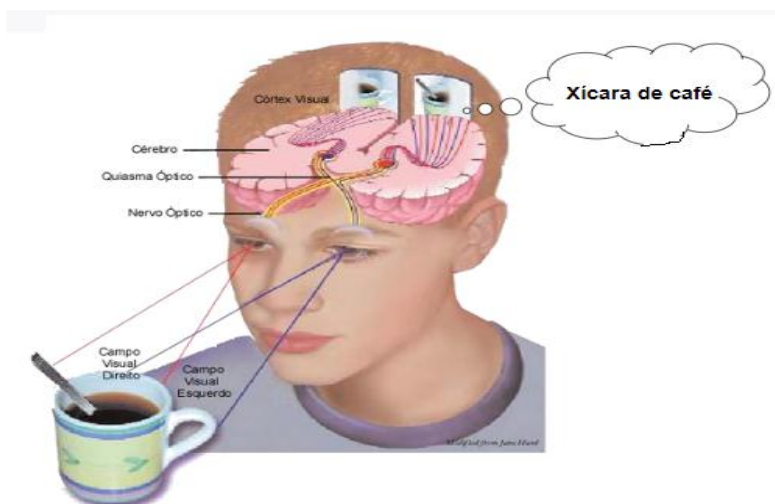
A informação fornecida pela retina desencadeia interações entre múltiplas subdivisões do encéfalo que levam à percepção consciente da cena visual, ao mesmo tempo em que

estimula outros reflexos básicos como o ajuste do tamanho da pupila, o direcionamento dos olhos para o alvo de interesse e a regulação dos comportamentos homeostáticos ligados ao ciclo claro-escuro. As vias e as estruturas que intermedeiam essa ampla variedade de funções são necessariamente diversas. Dentre essas, a via visual primária, da retina até o núcleo geniculado lateral dorsal no tálamo e desse ponto para o córtex visual primário, é a mais importante e certamente o componente mais estudado do sistema visual. Diferentes classes de neurônios nessa via codificam as variedades de informação visual – luminância, diferenças espectrais, orientação e movimento – aquilo que, em última análise, se “vê”. O processamento paralelo de diferentes categorias de informação visual continua em vias corticais que se estendem para além do córtex visual primário, suprimindo uma variedade de áreas visuais nos lobos occipital, parietal e temporal. *As áreas visuais no lobo temporal estão principalmente envolvidas no reconhecimento de objetos*, enquanto as do lobo parietal têm a ver com o movimento. (PURVES *et al.*, 2010, p.289, grifo nosso)

No excerto destacado começa a compreensão do motivo que origina o fenômeno do espelhamento em crianças em fase de alfabetização. As funções iniciais do córtex cerebral estão programadas para identificar objetos e nesse conceito o sistema notacional para aquisição da leitura e escrita não está incluso. No próximo subtópico essa questão será mais bem elucidada.

Ao observar a Figura 3, percebe-se que a circuitaria do sistema visual recebe a informação, sendo que o campo visual direito transmite essa informação para o córtex visual esquerdo e vice-versa. Independentemente da posição em que o objeto esteja o córtex mencionado é capaz de identificá-lo (PURVES *et al.*, 2010).

Figura 3 – Processamento visual de um objeto



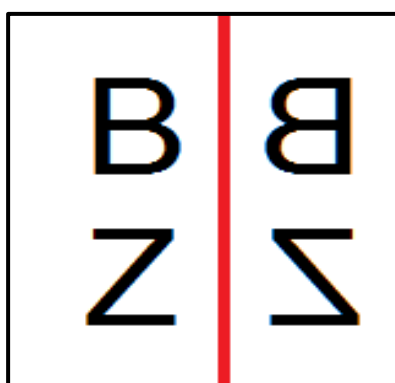
Fonte: Disponível no site Animacorpore (2021).

Cosenza e Guerra (2011) apontam que no nascimento, a criança já tem o circuito básico da visão e é capaz de enxergar, mas a partir de suas interações e das estimulações que receber do ambiente, ela será capaz de ver muito mais do que essa fase inicial, contribuindo para a formação de novas sinapses e manutenção das já existentes.

3.3 Neurociências e educação em prol da compreensão do espelhamento

Para melhor compreensão do termo *escrita espelhada* é preciso compreender alguns princípios da física a respeito de espelho plano. Diante disso, o professor de Física, Paulo Augusto Bisquolo, do colégio COC-Santos (SP), argumenta que quando se está defronte a um espelho plano e vestindo uma camiseta com alguma mensagem, essa mesma frase aparece de modo estranho na imagem refletida, assim como os exemplos de letras invertidas, mostrados nas Figuras 1 e 4.

Figura 4 - Exemplo de letra espelhada



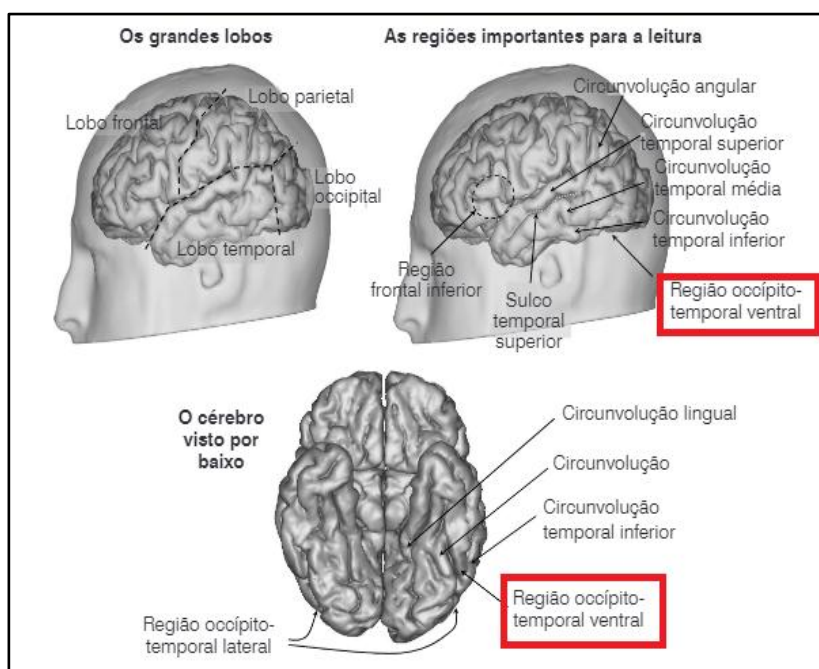
Fonte: Elaborado pela autora.

Esse fenômeno se chama **enantiomorfismo**, ou seja, no espelho plano objeto e imagem são enantiomorfas. Isso explica porque quando levantamos o braço direito a nossa imagem levanta o esquerdo, e também o fato das ambulâncias e carros de bombeiro terem os seus dizeres escritos de dessa forma na sua frente. Observe que o que está escrito nesses veículos é para ser lido pelo motorista, que fará isso através do espelho retrovisor. Desse modo, para o motorista, a mensagem aparecerá de maneira correta. (BISQUOLO, 2007, sp, grifo nosso)

Pensando nessa questão no funcionamento do corpo humano, Scliar-Cabral (2010) diz que é possível encontrar uma região no sistema nervoso central universalmente responsável pela especialização do reconhecimento da palavra escrita, sendo ela a região occipitotemporal ventral esquerda, conforme

Figura 5. Segundo este autor, os resultados das pesquisas demonstram que, independentemente do tipo de escrita (logográfico, ideográfico, silábico ou alfabético), é sempre a mesma região do cérebro que é ativada quando submetida a tais estímulos.

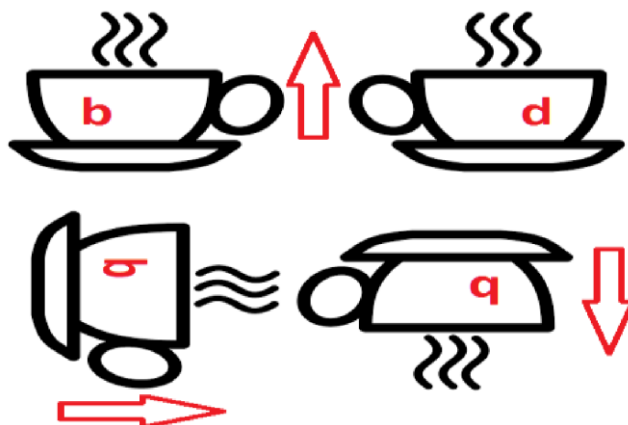
Figura 5 – Anatomia do cérebro humano relacionado à leitura



Fonte: Dahaene (2012, p.8, grifo nosso).

Na percepção de Dahaene (2012) a capacidade de reconhecer as figuras simétricas faz parte das competências essenciais do sistema visual, uma vez que esse sistema é o responsável pelo reconhecimento dos objetos seja lá qual for a orientação que apresente. Os processos iniciais de escolarização, principalmente o que consiste em introduzir o alfabeto faz com que, de modo inconsciente para as professoras, uma criança *desaprenda* a generalização em espelho que o cérebro é apto a fazer.

Figura 6 – Rotação de um objeto com exemplo de rotação da letra



Fonte: Elaborado pela autora. Imagem original disponível em: <
<https://br.pinterest.com/pin/53698395552500909/?lp=true>>.

Esse processo denominado por Dahaene (2012) de *reciclagem neuronal* ao se pensar que o córtex visual foi programado para reconhecer objetos e que a escrita não está inclusa nesse pacote. Deste

modo,

os circuitos do córtex visual dos primatas possuem certa margem de adaptação ao ambiente na medida em que a evolução os dotou de uma plasticidade e de regras de aprendizagem. Os mesmos neurônios que reconhecem a forma dos rostos ou das mãos podem igualmente desviar suas preferências a fim de responder a objetos artificiais, a formas fractais ou mesmo às letras (DAHAENE, 2012, p.22).

Retomando Scliar-Cabral (2010), tem-se que em relação aos neurônios da região responsável pelo reconhecimento da palavra escrita existe um potencial nos neurônios do córtex occipital ventral esquerdo que será aproveitado, após aprendizagem, para o reconhecimento dos traços das unidades que constituem os sistemas escritos. Assim, ao invés de se ter uma xícara de café diante do campo visual como demonstra a Figura 6, a criança terá à sua frente letras ou números e que demandam uma atenção para sua orientação correta.

Após os sensores da retina receberem o sinal luminoso, a área primária da visão o codifica como manchas que são pulverizadas e depois estruturadas em traços invariantes primários, processados em paralelo no córtex occipital ventral de ambos os hemisférios, o que permite a sua articulação em perceptos mais complexos e, conseqüentemente, o reconhecimento dos objetos, inclusive das faces, independentemente do ângulo de visão, da distância ou da iluminação. (SCLiar-CABRAL, 2010)

A construção deste aporte teórico permite constatar que o espelhamento da escrita é o potencial do ser humano em suas estruturas primitivas de inicialmente perceber as letras como objetos e que a variação de sua rotação não interfere no seu reconhecimento.

A teoria de Scliar-Cabral (2010) aponta que em tal processamento, são desprezadas as distinções entre direção para a esquerda e para a direita, ou entre para cima e para baixo, pois os neurônios simetizam a informação, como um mecanismo para provocar respostas mais rápidas aos estímulos. “Tal potencial é a capacidade de tais neurônios para o reconhecimento de traços elementares invariantes que compõem os perceptos visuais das faces e objetos, comum aos primatas” (SCLiar-CABRAL, 2010, p.44).

Por sua vez, Dahaene (2012) pontua que a leitura se instalou num sistema neuronal pré-existente que cedeu alguns dos seus recursos para o seu funcionamento. As letras e unidades ortográficas maiores do que a letra, até à palavra, são reconhecidas por esse sistema localizado numa área específica que por essa razão foi designada como Área da Forma Visual da Palavra (*Visual Word Form Area*, VWFA), situada na região inferior do sistema visual ventral no sulco occipitotemporal lateral

esquerdo, região originalmente dedicada ao reconhecimento de objetos

4 - A escrita espelhada e a relação com a dislexia

A escrita espelhada é vista como um dos sinais perceptíveis de um quadro de dislexia, contudo ao decorrer deste trabalho pontuou-se que é uma etapa que faz parte do processo de alfabetização e que o aparecimento dessa isoladamente não determina se uma criança é dislexa ou não. Mas, afinal o que é dislexia?

“A palavra dislexia vem do grego *dys*, que significa difícil, mal e *lexis*, que significa palavra, frase” (GONÇALVES, 2011, p.12) e uma das características desse transtorno é que “as crianças disléxicas parecem apresentar um problema no processamento da orientação de estímulos enantiomorfos” (BOTELHO, 2018, p. 10). Na percepção de Costa e Silva (2014, p.36) “a dislexia pode ser explicada como uma dificuldade na aprendizagem da leitura, após serem descartadas outras possíveis causas”. Já para Resende (2019)

A dislexia é a uma dificuldade específica no módulo fonológico, ou seja, uma dificuldade para reconhecer, associar e ordenar os sons e as letras; os outros campos da linguagem, como o discurso, a sintaxe e a semântica não são afetados, e também não há comprometimento intelectual, auditivo ou visual. (RESENDE, 2019, sp)

Ao longo da história essas crianças são vistas muitas vezes como preguiçosas ou mesmo indisciplinadas, mas a questão é que as dificuldades da pessoa com dislexia persistem mesmo quando ela está interessada e motivada na atividade, mesmo quando sua escolarização proporciona metodologias e estímulos adequados, bem como, quando está inserida em um ambiente sociocultural favorável (RESENDE, 2019).

Destarte, são crianças que apresentam problemas envolvendo a consciência fonológica que podem variar desde dificuldades para nomear as letras, reconhecer rimas, ordenar as letras na escrita de palavras (nixuga para enxugar); confusão entre letras parecidas (cinento para cimento); trocas surdas/sonoras (ituta para estudar); omissões de letras (epicacao para explicação), até mesmo a escrita espelhada. Tendo por característica as falhas no processamento linguístico da leitura pela via fonológica. (RESENDE, 2019)

Contudo, Souza e Silva (2014) apontam que através de pesquisas tem-se conhecimento de

treinamento intensivo voltado para a habilidade de associar os fonemas com as letras resultando num efeito positivo para crianças disléxicas.

5 - Metodologia e construção da análise de dados

Como fonte de dados foram utilizados o Portal de periódicos da CAPES e o *Google Acadêmico*, no primeiro foram utilizados como descritores: *alfabetização*, *neurociências* e *escrita*, utilizar o termo *escrita espelhada* ou *letra espelhada* inviabilizou os resultados, deste foram obtidos nove resultados dentro do recorte temporal proposto, conforme observa-se no Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos disponíveis no Portal CAPES

	ARTIGO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE	ANO
1.	Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual	Patrícia Martins de FREITAS Denise Oliveira RIBEIRO	Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Neuropsicologia.	2019
0.	Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura	Rosângela GABRIEL	Leitura. Escrita. Ensino de línguas. Ciências cognitivas.	2017
0.	Evidences of Factorial Structure and Precision of Phonemic Awareness Tasks (TCFe)	Dalva Maria Alves GODOY Hugo COGO-MOREIRA	consciência fonológica; validade do teste; alfabetização	2015
0.	Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI	Maria Regina MALUF	ciência da leitura; sistema alfabético; psicologia cognitiva; alfabetização	2015
0.	Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso	Mário MEDEIROS Edileuza de Lima BEZERRA	educação; neurociências; aprendizagem significativa.	2015
0.	A influência da oculomotricidade e do reflexo-vestíbulo-ocular na leitura e escrita	Renata SALES José Fernando COLAFÊMINA	Leitura; Escrita; Movimentos Sacádicos; Acuidade Visual	2014
0.	As neurociências e a leitura: proposta Scliar de alfabetização	Lidiomar José MASCARELLO	Proposta Scliar de Alfabetização. Aprendizagem de leitura e escrita. Neurociências.	2014
0.	Perfil linguístico, familiar e do gênero de escolares com diagnóstico de dislexia de uma clínica escola	Nathane SANCHES Marques SILVA Patrícia ABREU Pinheiro CRENITTE	Dislexia; Linguagem; Aprendizagem	2014
0.	Atuação fonoaudiológica na equoterapia	Lila Maria Ornelas VALLE Aparecida Yumi NISHIMORI Kátia NEMR	Equoterapia Assistida; Fonoaudiologia; Sistema Estomatognático	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O primeiro resultado, da mestranda Ribeiro (2019) não apresenta o termo *escrita espelhada* ao longo do artigo, contudo apresenta um *corpus* em que seu objetivo foi descrever brevemente o perfil

funcional da deficiência intelectual, demonstrando técnicas que favorecem a adaptação curricular para essas crianças ao estabelecer a relação entre educação e Neuroplasticidade, o que vem a contribuir com os conhecimentos que as Neurociências podem ocasionar na compreensão da escrita espelhada e melhorar os índices de alfabetização no país.

O artigo da pesquisadora Gabriel (201), segundo resultado encontrado, não apresenta o descritor *escrita espelhada*, mas faz menção aos avanços das Neurociências apontando que ao longo das últimas décadas, vários estudos vêm demonstrando que as alterações comportamentais decorrentes do aprendizado da leitura correlacionam-se com alterações na anatomia cerebral e na forma como nosso cérebro processa informações.

O terceiro resultado apresentado por Godoy e Cogo-Moreira (2015), é o resultado de uma pesquisa sistemática no campo da fonoaudiologia para avaliar a consciência fonológica, habilidade determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita, contudo levando em consideração os objetivos da presente pesquisa esse resultado não foi considerado para compor a construção do *corpus* desta pesquisa.

O quarto resultado de autoria de Maluf (2015) também *não contempla* o aparecimento da escrita espelhada durante o processo de alfabetização, pois apenas é exposta a tese de que a Ciência da Leitura vêm permitindo compreender como funciona o cérebro humano na aprendizagem da leitura em sistemas alfabético-ortográficos e os elementos que deveriam compor as bases de um programa efetivo de ensino da leitura.

No quinto resultado realizado por Medeiros e Bezerra (2015), também não aparece o descritor supracitado, e o artigo é uma pesquisa-ação, realizada tendo por embasamento teórico diversos trabalhos publicados em inglês. O trabalho desses autores partiu da hipótese de que os profissionais da educação necessitam conhecer as teorias das neurociências que descrevem os processos neuropsicológicos envolvidos na aprendizagem para que tenham subsídios para desenvolver metodologias favorecedoras de ensino de qualidade e condizentes com o perfil de seus alunos. Embora, tenha conhecimentos relativamente inerentes ao tema proposto, o artigo foi *excluído*.

No estudo realizado por Sales e Colafêmino (2014), sexto resultado, apresenta uma pesquisa puramente da área de medicina, sendo um estudo realizado do tipo descritivo e experimental,

aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo sob o Protocolo no 6726/2007, que também *não contempla* o objeto de estudo desta pesquisa em questão

O sétimo resultado, do pesquisador Mascarello (2014), não apresenta também o descritor já supracitado, entretanto fala da reciclagem neuronal e de como o cérebro processa e faz a discriminação visual de objetos para letras, dentre outros assuntos pertinentes a pesquisa sobre o espelhamento na escrita.

No oitavo resultado, Silva e Crenitte (2014) traçam o perfil dos pacientes com diagnóstico de dislexia, levando em consideração a temática da escrita espelhada ressalta-se nessa pesquisa a alteração nas habilidades de memória visual, por meio da análise de prontuários de indivíduos. Embora não utilizem o descritor escrita espelhada, explanam claramente da importância discriminação visual, sendo um artigo válido nas contribuições teóricas.

Por fim, o nono resultado apresentado por Valle, Nishimori e Nemr, *não é válido*, pois descreve a formação dos fonoaudiólogos que atuam em equoterapia e as linhas gerais da intervenção fonoaudiológica na área proposta pelos mesmos.

Ao utilizar o site *Google Acadêmico*⁵ foram utilizados como descritores as palavras: *espelhamento*, *"escrita espelhada"* e *letra espelhada neurociências*. O uso das aspas no descritor é para especificar melhor a busca realizada e refinar os resultados da busca, obtendo-se assim o resultado de cinco produções dentre os anos de 2014 a 2019, tendo o Quadro 5 para clarear esses apontamentos.

Quadro 5 – Artigos obtidos no site Google Acadêmico

	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE	TIPO	ANO
1.	L.I.Neu e o enigma das letras	NASCHOLD, Angela Chuvas; PEREIRA JÚNIOR, Antonio.	-	Livro	2016
0.	Ensino da leitura: como as letras são introduzidas no livro didático porta aberta - 1º ano	<u>Araújo, Cristiane</u> <u>Menezes de</u>	Leitura, Ensino, Alfabetização, Letramento, Livros didáticos Traços invariantes das letras Consciência fonêmica Consciência fonológica Livro didático	Dissertação	2017

⁵ Link do resultado de busca disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2015&q=espelhamento,+%22escrita+espelhada%22+e+letra+espelhada+neuroci%C3%A4ncias&hl=pt-BR&as_sdt=0,5

0.	A importância da formação (psico) linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização	Felippe, Andréa do Prado	Alfabetização. Formação inicial. Pedagogia. Linguística. Psicolinguística.	Dissertação	2015
0.	Atividades complementares para o desenvolvimento da escrita alfabética com alunos do 2º ano em estágio pré-silábico	<u>Macêdo, Rosemary Gomes</u>	Alfabetização. Atividades para desenvolvimento da escrita alfabética. Hipótese Pré-silábica. Hipótese silábica.	Tese de pós-graduação	2015
0.	Arte de biofeedback: uma proposta epistemológica para a compreensão da mente corporificada	Hosana Celeste Oliveira	<u>Arte de biofeedback</u> <u>Arte generativa</u> <u>Arte e tecnologia médica</u> <u>Arte e neurociência</u> <u>Corporificação</u>		2019

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos resultados encontrados, o primeiro trabalho foi *excluído*, pois ao realizar a leitura na íntegra constatou-se que o trabalho menciona apenas a palavra *espelho*, não contemplando o objeto de pesquisa em questão.

O trabalho de Araújo (2017) é uma dissertação de mestrado em Letras, que apresenta como fundamentos teóricos metodológicos os trabalhos de Scliar-Cabral alinhando às descobertas avançadas da neurociência, da psicolinguística, da linguística e das ciências voltadas à educação, com ênfase nas estratégias de ensino que relevam a importância do reconhecimento dos traços gráficos que identificam as letras e da consciência fonêmica e fonológica nesta fase inicial da alfabetização, sendo que a autora denomina como processo Scliar de alfabetização ao longo de sua pesquisa.

O livro L.I.Neu (2016) é sucinto, objetivo e com uma linguagem acessível de se trabalhar. A história se passa com um pequeno robô cujo significado do nome é Leitura na Interface com as Neurociências e a respeito do assunto da escrita espelhada é possível encontrar uma explicação clara e objetiva a esse respeito na página 49.

O quarto resultado da busca é do pesquisador Prado (2014), que apresenta em sua dissertação de mestrado em Linguística, a tematização a importância da formação linguística e psicolinguística do professor alfabetizador visando práticas alfabetizadoras de sucesso. Para isso o autor pautou sua pesquisa em dois eixos de investigação, o bibliográfico e o documental. No primeiro, em que faz levantamento dos aportes teóricos indispensáveis à compreensão dos processos implicados na alfabetização apresenta como tópico inerente ao objeto de estudo desta pesquisa a articulação dos traços das letras; a escrita espelhada e o processamento da leitura. O segundo se refere à análise documental que o autor faz sobre o currículo de formação inicial do professor alfabetizador.

O quinto resultado, a dissertação de mestrado em Linguística e Ensino de Macêdo objetivou contribuir para a melhoria da situação de aprendizagem entre crianças em fase de alfabetização propondo a realização de atividades sistemáticas tendo como aporte teórico Lemle e Scliar-Cabral. Dentro do subtópico *Contribuições da neurociência para aquisição da leitura e escrita* aparece o termo escrita espelhada e em outras partes do texto também.

Diante de tudo isso, a respeito dos dois quadros elaborados, levando em consideração a coluna palavras-chave e o resumo das obras, se nota que o objeto de estudo desta pesquisa não é contemplado à princípio, o que requereu a leitura na íntegra de todos os trabalhos selecionados. Enfim, dos 14 resultados indicados pelo portal Capes e pelo site *Google Acadêmico* 6 trabalhos foram excluídos e 8 puderam ser analisados de acordo com os critérios de inclusão.

6 - Considerações finais

Este estudo englobou conhecimentos a respeito da aquisição da escrita de crianças em fase inicial de alfabetização, fundamentada pelos conhecimentos da Neurociências para encontrar a justificativa da escrita espelhada, distinguindo o que é desenvolvimento típico dessa fase do que é atípico e que pode ser investigado como característica da dislexia.

As crianças em processo de alfabetização são o foco dos anos iniciais de alfabetização levando em consideração a quantidade de especialistas que tratam de tal temática como Soares (2014), Cagliari (1985), Ferreira (2017, 1985), dentre outros. A partir dessa premissa, reitera-se que o objetivo geral estabelecido inicialmente nesta pesquisa foi de analisar a influência da Neurociência na compreensão da escrita espelhada, fato que ocorre durante o processo de alfabetização. Para isso, realizou-se uma revisão de literatura compreendida entre o ano de 2014 ao primeiro semestre de 2019 e que resultou na seleção de 8 produções.

Diante de tal pesquisa, constatou-se a partir dos dados obtidos que existem ainda poucas produções acadêmicas a respeito da relação entre aprendizagem e os motivos que ocasionam a escrita espelhada. Ressalta-se que foram utilizados como descritores os termos que aparecem no glossário Ceale que é referência nos estudos sobre alfabetização e letramento. Contudo, percebemos ao longo da pesquisa que outras palavras podem ser utilizadas como sinônimo de *letra espelhada* tais como

escrita invertida, enantiomorfismo, letras ao contrário, escrita inversa dentre outros termos que não chegaram ao conhecimento desta pesquisa.

Por conseguinte, retomando os objetivos específicos, a partir da construção do *corpus* foi possível identificar que o lobo cerebral que está diretamente ligado à função da leitura é occipitotemporal ventral esquerda (DEHANE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2010). A escrita espelhada ocorre porque o cérebro da criança ainda não passou pela reciclagem neuronal (DEHANE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2010) e ainda não consegue realizar a diferenciação de objetos para as letras e números que tem uma posição correta no sistema de escrita.

A investigação, de acordo com o embasamento teórico obtido pelas Neurociências voltadas para a educação, permite afirmar que a escrita espelhada é fator natural durante os primeiros anos em que a criança está tendo contato com a aquisição do sistema da escrita. Posteriormente, a persistência dessa característica pode ser investigada como característica da dislexia, para pontuar o desenvolvimento padrão do atípico. Conforme descrito por Botelho (2018) é necessário uma investigação, descartando outras hipóteses para constatar se a criança apresenta problema no processamento da orientação de estímulos enantiomorfos, podendo ser apontado um quadro de dislexia.

7 - Referências

BISQUOLO, Paulo Augusto. **Espelhos planos** (1): imagem de ponto e objeto extenso. UOL Educação. 2007. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/fisica/espelhos-planos-1-imagem-de-ponto-e-de-objeto-extenso.htm>>. Acesso em 28 jul. 2019.

BOTELHO, Alexandre Monte. A automatização da discriminação de letras em espelho: um estudo com alunos do 1.º ciclo de escolaridade. 2018. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Évora.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 50 – 62, nov. 1985.

COELHO, Bárbara Rafaela Ferreira. **Impacto da literacia e da informação sensoriomotora na discriminação da orientação evidência em crianças letradas e pré-letradas**. 2014. Disponível em: < <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78616/2/34385.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Stanislas Dehaene; tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012

FERREIRO, E. **Educação e Ciência.** Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** Cortez Editora, 2017.

GONÇALVES, Jorge Ivomar. **Ultrapassando barreiras:** reflexões sobre as dificuldades contratadas pelo indivíduo disléxico. Monografia. Universidade Candido Mendes. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206074.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PURVES, D. , Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Katz, L. C., La Mantia, A-S., McNamara, J. O. Sensações e Processamento Sensorial. In: **Neurociências.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RESENDE, Valéria Barbosa de. In: **Glossário CEALE/Faculdade de Educação da UFMG.** p. 229-231. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espelhada>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SCLIAR-CABRAL. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 43-47, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8119/5808>>. Acesso em: 20 jul. 2022

SOARES, Magda B. In: Glossário CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. p. 229-231. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOUZA E SILVA, Sabrina Pereira. **A neurociência frente à prática social da leitura;** 2014; Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em Neurociência Pedagógica) - Faculdade Integrada AVM. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/124857563-Documento-protegido-pela-lei-de-direito-autoral.html>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

XAVIER, Eduardo Guilherme Plath. **From Pixels to Letters Discrimination of orientation contrasts during visual word recognition,** MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA. Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38269/1/ulfpie053319_tm.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022

Os processos de indução profissional de professores de Belo Horizonte

The process of professional induction of teachers in Belo Horizonte

SOUZA, Sandra Medina de¹

Resumo

O objetivo deste trabalho foi problematizar os processos de Indução Profissional experienciados por professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME BH) à luz da literatura concernente aos Programas de Indução Profissional Docente presentes na América Latina. Um estudo que pretendeu aproximar as realidades vivenciadas pelos professores que atuam nas escolas públicas de Belo Horizonte com a de docentes de outras localidades na Latino Americanas. Para tanto, realizou-se entrevistas com 10 (dez) professores da RME BH de diferentes níveis e modalidades de ensino e uma análise teórica de autores recentes e pertinentes à temática no âmbito da formação continuada de professores. Percebeu-se que, para os professores da Rede em comparação com os colegas de outras localidades latino americanas ocorrem processos distintos, mas ainda sim, semelhantes em alguns pontos, que contam com ações de institucionalização de políticas públicas em prol da Inserção Docente incipientes, fundamentais para a profissionalidade docente e sua continuidade na carreira.

Palavras-chave: Programas de indução profissional docente. Os professores na América Latina. Formação continuada.

Abstract

The objective of this work was to problematize the Professional Induction processes experienced by teachers from the Municipal Network of Belo Horizonte (RME BH) in the light of the literature concerning the Professional Teacher Induction Programs present in Latin America. A study that sought to bring together the realities experienced by teachers who work in public schools in Belo Horizonte with that of teachers from other locations in Latin America. To this end, interviews were carried out with 10 (ten) teachers from RME BH of different levels and teaching modalities and a theoretical analysis of recent authors relevant to the theme in the context of continuing teacher education. It was noticed that, for the teachers of the Network, in comparison with colleagues from other Latin American locations, different processes occur, but still, similar in some points, which have incipient, fundamental actions of institutionalization of public policies in favor of Teacher Insertion. for teaching professionalism and career continuity.

Keywords: Professional teacher induction programs. Teachers in Latin America. Continuing training.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Atualmente é professora educação básica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, mediadora Rede Parceira Educação Infantil, já atuou como gestora pedagógica de projetos de incentivo e promoção a leitura na Gerência de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação e membro da equipe de Educação Integral. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura literária, infância, trabalho docente, profissional em educação, profissão docente, noção de competências e redes de ensino pública e privada. <http://lattes.cnpq.br/1892698906379599/>

1- Introdução

Neste estudo, entendendo a relevância dos Programas de Indução Profissional para os professores iniciantes, objetiva-se investigar os relatos dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME BH) a partir da literatura que aborda a institucionalização e implementação desta política educacional na América Latina.

A evasão de profissionais do magistério nas escolas tende a ser altas nos primeiros anos de atuação (ANDRÉ, 2012) conforme pesquisa internacional desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fato preocupante que aponta para necessária institucionalização de programas sistemáticos de orientação e acompanhamento do fazer docente iniciante nas escolas.

Um Programa de Indução atento às demandas do professor nos seus primeiros anos, seus anseios, inquietações e angústias no fazer e ser docente, com uma formação contínua e permanente contribui para constituição da sua identidade profissional (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), acarretando na sua possível permanência na escola.

Pelas entrevistas realizadas com um grupo de 10 (dez) professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME BH) identificou-se situações de angústia, ansiedade considerada pelos autores, uma busca solitária pela sua inserção profissional e a necessária continuidade na instituição escolar. Foram relatadas ainda, dificuldades no planejamento e manejo de classe, mas, ao mesmo tempo, entusiasmo e vontade de aprender e ensinar.

Logo, este sentimento de culpabilização expressa e vivenciada pelo professor ao não cumprir todas as atividades planejadas; a não efetivação da aprendizagem de todos alunos no devido ano/ ciclo; a falta de controle diante do comportamento inadequado dos alunos; a dificuldade em manter a sala de aula sempre organizada; o não conseguir atender a todas as solicitações e demandas de pais e responsáveis e instituição, e tantas outras cabem ser acolhidas a fim de promover aprendizagens e manter-se em sua profissão, corroborando para a não evasão da docência.

Conforme afirmam Marcelo e Vaillant (2017) os desafios dos iniciantes são semelhantes aos professores experientes, porém vivenciados com maior intensidade. Muitos aprendem por ensaio e

erro, comparando-se a um ideal que não existe. Ou seja, são extremamente exigentes consigo mesmo, constroem um ideal, possivelmente desenvolvido ao longo da formação e ao iniciar a atuação se deparam com uma realidade diferente.

Este Programa propõe-se a acompanhar tais percepções da prática docente pelos iniciantes, que se não forem bem conduzidas e tratadas em suas devidas proporções podem ocasionar em desgastes emocionais, intelectuais, cognitivos, que podem ocasionar na desistência da atuação como professor.

É nos primeiros anos que a identidade do professor se consolida, são nestes primeiros contatos com a escola que eles se sentem, se vêem, desenvolvem capacidades e habilidades, confiança e respeito em si, reconhecimento por seus pares, pais e estudantes (MARCELO e VAILLANT, 2017).

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico com olhar humanizado e atento à realidade escolar e sua constante e diversa relação com o conhecimento, com os alunos, os pais, a comunidade, os pares e as instâncias reguladoras da educação nacional, eis um dos desafios dos Programas de Indução Profissional Docente.

Nascimento, Flores e Xavier (2019) consideram que somente a partir do ano 2.000, são organizadas propostas de Indução entre os países latino americanos, diferentemente de outros países no mundo que desde a década de 1980 tratam desta temática.

Os autores pesquisados identificaram iniciativas de Programas de Indução Profissional Docente no Brasil, Colômbia, Chile, México, Peru e República Dominicana (ANDRÉ, 2012; MARCELO e VAILLANT, 2017 e NASCIMENTO, FLORES, XAVIER, 2019).

Estes países foram considerados abaixo, apresentando suas principais características e suas relevantes peculiaridades em atenção à proposta de formação continuada destinada aos professores iniciantes.

Revisão de Literatura

A fundamentação teórica do trabalho foi dos seguintes autores: André (2012); Marcelo e Vaillant

(2017) e Nascimento, Flores e Xavier (2019), Gatti, Barreto e André, 2011 e Pereira (2010), que abordam as temáticas referente aos Programas de Indução Profissional e Formação Continuada docente.

2 - Metodologia da Pesquisa

O percurso metodológico adotado para a realização do trabalho foi a análise dos autores que abordam temáticas relacionadas ao tema em estudo: os Programas de Indução Profissional na América Latina.

Para realizar a problematização dos processos de Indução Profissional experienciados pelos 10 (dez) professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME BH) que apresentaram em entrevistas semi-estruturadas (Anexo I), realizadas por meio da rede social Whatsapp relatos referentes a suas experiências iniciais na docência.

3 - Resultados e Discussão

As entrevistas com os professores da RME BH contaram com 09 professoras e 01 professor. Dentre eles, 05 formadas em Pedagogia com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano - 1° e 2° ciclos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); 02 licenciadas em Letras e 02 licenciados em Matemática atuantes em turmas dos anos finais (6° ao 9° ano - 3° ciclo) do Ensino Fundamental e 01 professora formada em magistério atuando na docência para educação infantil. (Anexo II)

Descritivo dos Professores Entrevistados (Formação e atuação profissional)

<i>Formação</i>	<i>Atuação</i>	<i>Quantidade</i>
Pedagogia	Anos Iniciais (1° e 2° ciclos e EJA)	05
Licenciatura Letras	Anos Iniciais (1° e 2° ciclos e EJA)	02
Licenciatura Matemática	Anos Finais (3° ciclo e EJA)	02
Magistério	Educação Infantil	01

Todos os professores entrevistados informaram que não contaram com um Programa de Indução Profissional Institucional organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED PBH) no período em que assumiram o cargo público nas escolas.

Destaque para alguns relatos em que os professores desabafam sobre a falta de atenção e acolhida

nos primeiros contatos com a Escola:

Na PBH o tratamento era de choque! (Professora 2, Pedagoga, atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental)

Quando cheguei na escola, me falaram que eu daria Geografia e História, me deram os livros didáticos e me mandaram para a sala. Alunos jovens, segundo as colegas, a pior turma. Pois referiam os alunos mais velhos. (Professora 3, Pedagoga, atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental)

Não houve acompanhamento não A orientadora pedagógica apenas orientou meu trabalho e as demandas pedagógicas. (Professor 8, Matemático, atuação anos finais do Ensino Fundamental)

Os períodos de inserção profissional dos docentes entrevistados aconteceram entre 1995 a 2008. Em 2019 foi introduzido um momento de acolhida pela SMED PBH dos professores iniciantes com apresentações dos setores da SMED no auditório.

No Brasil Marcelo e Vaillant (2017) consideram as ações das secretarias estadual e municipal, propostas de formação apresentadas por universidades e o PIBID em 2007.

Dentre as iniciativas das secretarias municipais no Brasil, destaca-se da Escola de Formação Permanente do Magistério (Esfapem) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Sobral, no Estado do Ceará, que contam com um Programa de formação destinado aos professores iniciantes na rede de ensino, legitimado pela Lei Municipal n. 671, de 10 de abril de 2006 (ANDRÉ, 2012).

Com um atendimento ao professor uma vez por semana durante o horário noturno, sem dispensa no horário de trabalho aconteciam as formações. Em contrapartida, o iniciante recebia 25 % do salário base para participar.

Contava ainda com a participação de, no mínimo, 50% da carga horária no Programa Olhares, destinado à cultura e arte. Envolve momentos com artesãos, encontros com escritores, visitas a espaços museais, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas.

E ainda a participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral, um evento que reúne docentes da rede pública e privada do município. André (2012) aponta que, a SEMED/ Sobral não propõe mentoria ou tutoria em sua proposta de trabalho.

Nascimento, Flores e Xavier (2019) apresentam a experiência do Rio de Janeiro, a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire (E/EPF) criada em 2012 pelo decreto 35.602 de 09/05/2012 (publicado no D. O. Rio de 10/05/2012).

Com um Curso de Formação Básica destinado aos aprovados na primeira etapa do processo seletivo do concurso público. Acontece em 10 dias, 8 horas diárias, durante duas semanas. É disponibilizada uma bolsa no valor 50% do salário base de um professor da rede. Ocorre a mentoria por meio de um professor com pelo menos 10 (dez) anos de regência de turma na Rede Pública Municipal de Ensino, que será responsável pela orientação aos novos docentes admitidos em concurso, durante o primeiro ano de atuação profissional.

Outras iniciativas contam com a inserção de cursos atreladas ao concurso público, todas de caráter formativo, são as Secretaria Estadual do Espírito Santo (SEE ES) e Secretaria Estadual do Ceará (SEE CE). (ANDRÉ, 2012)

As parcerias entre universidades e escolas em prol dos iniciantes são o PIBID de 2007, em que os estudantes de graduação, os licenciandos, vão até a escola, são orientados por professores em efetivo exercício e com a participação e intervenção ativa dos professores universitários propõe o desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola.

André (2012) apresenta o Bolsa Alfabetização, proposta presente no Estado de São Paulo em 2007, que conta com a supervisão dos professores universitários de estudantes atuando nas escolas do estado. E ainda o Bolsa Estagiário de Jundiaí (SP) é ofertado aos estudantes do curso de Pedagogia que atuam nas escolas.

Nascimento, Flores e Xavier (2019) apresentam a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que entre 2004 e 2007, propõe o programa de tutoria virtual no Portal de Professores da UFSCAR, destinado aos professores iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental e com até cinco anos de exercício profissional.

Cada professor era acompanhado por um mentor que, uma vez por semana, entrava em contato pelo ambiente virtual, para troca de e-mails, mensagens e envio de materiais. Os mentores se reuniam,

semanalmente, com a equipe de pesquisadores da universidade para estudos de casos, discussões de textos, relatos escritos e conversas sobre o desenvolvimento do Programa.

Pelas entrevistas realizadas com os professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME BH) foram identificadas algumas situações em que eles contaram com professores, colegas de escola, que exerceram, em algum momento esta função de mentoria, dentre os relatos destaca-se da professora 7:

Lembro quando entrei na EM xxx a Conceição me ajudou assim mostrando onde era cada sala, o que era feito e o que se poderia fazer. Mostrou onde era armário, sala de TV, auditório, quadra, biblioteca, livros onde pegar, mimeógrafo. Lembro que ela era coordenadora a noite (Professora 7, Formada em Matemática, com atuação anos finais no Ensino Fundamental)

As funções exercidas por esta colega, conforme o relato da professora 7, caracterizam-se mais como uma apresentação do espaço físico e de sua infraestrutura. Mas, para a professora foi uma iniciativa importante, destacada na entrevista como um meio de acolher e recebe-la na Escola.

Nota-se que não é identificada uma política pública do governo federal que institui um Programa de Indução Profissional Docente no Brasil, o que acontece são ações que promovem atividades de orientação (no período do concurso ou posteriormente), formação ao longo de um ano (geralmente) e tutorias.

Na Colômbia a proposta é de caráter informal e voluntário, os professores das Escolas Normais Superiores atuam como tutores dos concluintes das licenciaturas, os mais experientes ajudam os principiantes, uma espécie de apadrinhamento. (ANDRÉ, 2012)

No Chile, em 2005, o Ministério da Educação constitui uma Comissão formada por acadêmicos, professores e profissionais do Ministério que durante 3 meses estudavam acerca de um Programa de Formação Mentores, o CPEIP.

Mas, a quantidade de mentores formados era ínfima, diante da quantidade de professores do país. Por isto, em 2016, por meio da Lei 20.903, se institui o Sistema Nacional de Indução (MARCELO e VAILLANT, 2017) que objetiva trazer maior organicidade para o processo de orientação e acompanhamento do professor nos primeiros anos de atuação.

A proposta acontece dentro do ano escolar, em 10 meses, com dedicação semanal de 4 a 6 horas.

Contam com acompanhamento de mentores. O diretor define o mentor, administra e implementa o Processo de Indução, propõe atividades, orienta as oficinas. Um Programa muito recente, em meio a ásperos debates, um marco no conjunto de reformas do país.

No México pela Lei, 11 set 2013 se institui o acompanhamento por um tutor por 2 anos, este deve apoiar, acompanhar e assessorar, academicamente, o ensino e as necessidades educativas em prol dos alunos, propor estratégias para melhoria habilidades profissionais e resultados avaliação de desempenho dos professores iniciantes.

É proposto duas modalidades de tutoria, a presencial e online, mas parece não estar funcionando, os incentivos para os tutores sem resultados suficientes, encontram dificuldade para efetivar acompanhamento, dinâmicas grupos de trabalho entre pares.

No Peru surge a Lei de Reforma Magisterial, 2012, regulamentada em 2013. O perfil do iniciante e o professor sem experiência, ou inferior a 2 anos na rede pública. O Programa se inicia imediatamente após sua nomeação, tem duração de 6 meses, objetiva fortalecer competências profissionais e pessoais deste professor; facilitar sua inserção na escola; promover compromisso e responsabilidade.

A execução do Programa acontece por meio de um professor mentor pertencente à mesma instituição ou Unidade de Gestão Educativa Local (UGEL) ou, ainda, a instituição educativa mais próxima.

Aos iniciantes cabe manter contato mentor; elaborar planejamentos, executar as atividades programadas e as avaliações; comparecer às reuniões com o mentor; participar das atividades de integração da escola e apresentar evidências do seu trabalho, quando solicitado.

Na República Dominicana surge o Pacto Nacional para Reforma Educativa (2014-2030) que estabelece um compromisso com um programa de indução. A formação experimental pelo INAFOCAM (Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério).

O INDCTIO – INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo) e Grupo de Investigação IDEA (Universidade Sevilla – Espanha) apresentam uma proposta construtivista e conexionista, que parte de estudos sobre redes neurais; defende a autoformação e o desenvolvimento profissional em evidência e as experiências de aprendizagem que despertem a qualidade da docência.

4 - Considerações finais

Marcelo e Vaillant (2017) consideram que os Programas Institucionalizados acontecem no Peru, Chile e México. A duração do Programa é de 6 meses no Peru, 2 anos no México e nos outros países pesquisados, o tempo do Programa acontece no ano escolar.

As estratégias pedagógicas de maior destaque são apontadas na República Dominicana com os Círculos de Aprendizagem.

No Brasil que não é identificada uma política pública do governo federal de instituição de um Programa de Indução Profissional Docente, alguns programas de caráter inovador propõem cursos preparatórios no processo seletivo, formação em serviço, incentivo ao trabalho de pesquisa de docentes em início de carreira, objetivando não somente o desenvolvimento profissional, mas a ampliação do universo cultural dos professores (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Pelas entrevistas realizadas se confirma este fato, surgem algumas iniciativas, como a relatada pela professora 7, formada em Matemática, de uma espécie de mentoria, em que se apresenta a escola e sua infraestrutura física e materialidade, mas, não se identifica uma regulamentação legal com orientações de um Programa de Indução.

Dentre as iniciativas no Brasil, destaca-se da Escola de Formação Permanente do Magistério (Esfapem) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Sobral, no Estado do Ceará, que contam com um Programa de formação destinado aos professores iniciantes na rede de ensino, legitimado pela Lei Municipal n. 671, de 10 de abril de 2006 (ANDRÉ, 2012).

Todos os países afirmam que a Indução contribui significativamente para a qualidade do trabalho docente. Marcelo e Vaillant (2017) consideram ser relevante que os professores tenham experiências formativas dentro da escola e fora dela, observação, feedback, reflexão, colaboração

dos professores experientes e também com os seus pares (os iniciantes).

A indução profissional e o acompanhamento de professores iniciantes no nosso país e na América Latina ainda são um desafio para a maioria dos sistemas de ensino. Refletem a necessidade de reconhecimento e valorização da formação como fator imprescindível na constituição da profissionalidade docente. (NASCIMENTO, FLORES e XAVIER, 2019).

Agradecimentos

Agradeço a Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação pela oportunidade de estudo destes teóricos para aprofundar o conhecimento a respeito dos Programas de Indução Profissional Docente na América Latina.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr, 2012.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S., ANDRÉ, M. E. D. de A. e ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

MARCELO, Carlos e VAILLANT, Denise. Políticas y Programas de Inducción em la docencia em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1224-1249, out/dez, 2017.

NASCIMENTO, M. das G., FLORES, M. J. B. P. e XAVIER, D. B. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem fronteiras**. v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nascimento-flores-xavier.pdf>>. Acesso em: 20/07/2019.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA,

L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/10.pdf>>. Acesso em: 18/07/2019.

ANEXO I

Roteiro da Entrevista Semi-Estruturado

1. Quando foi sua primeira experiência em sala de aula ? (escola) Como professor?
2. Em qual instituição? Pública? Privada?
3. Como você foi recebido na escola ?
4. Teve alguém que te acolheu e acompanhou seu trabalho? Te orientou?

ANEXO II

Relatos de experiência dos professores na integra

Professora 1 - Pedagoga, atuação anos iniciais no Ensino Fundamental:

Eu cheguei na escola já com a notícia de que me mandaram pra escola errada porque lá não tinha vaga. Durante três anos foi essa luta até que consegui ser estável na escola.

Quando eu cheguei na escola o diretor me deixou ficar com uma professora que estava dobrando. Porque ela teria que sair pq eu cheguei. Então até acabar o mês ficava nos duas. Pra eu conhecer os meninos e pra ela não perder a dobra. Deu metade de um mês porque cheguei depois quase fim do ano cheguei em novembro. Eu fui pela minha experiência de faculdade mesmo. A professora me dava dicas me falava de cada aluno. Mas sobre montar material e o que usar. Foi por minha conta mesmo. 2002.

Na hora de escolher turmas sempre tinha as professoras antigas de casa que esperavam eu escolher pra depois falar o que eu escolhi e que eu ficasse com o que sobrou.

Professora 2 - Pedagoga, atuação anos iniciais no Ensino Fundamental:

Iniciei como professora da rede pública há 13 anos (2006). Na época lecionava para educação infantil em Contagem, ótima experiência. Mas durou pouco. Um ano depois, passei no concurso da PBH e me exonerei para assumir o cargo de professor de primeiro e segundo ciclos. Daí em diante, minha vida virou um calvário: na PBH o tratamento era de choque! As vagas das melhores escolas nunca estavam disponíveis para os recém chegados. O discurso é que primeiro devemos ir pra longe e depois ir tentando vaga pra mais perto. Um grande erro de logística!

Enfim, passei por várias escolas, sempre localizadas longe do meu outro trabalho (orientadora educacional no Estado) o que me fazia ter que pegar mais de um ônibus e ficar sem almoço, pois não dava tempo. Nas escolas, o tratamento variou de unidade pra unidade.

Às vezes era ignorada, ora era tratada como apenas mais um na rede, ora fui aceita no grupo... Passei pela vila dos catadores de papel, tirol, Vila Ouro Preto, taquaril...

Na escolha peguei uma escola próximo a Contagem. Já fui bem tratada e acolhida como todo profissional deveria ser. E estou até hoje! Fim

Professora 3, Pedagoga, atuação anos iniciais no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Eu já tinha experiência na universidade como professora. Participei de um programa de monitoria, receberia orientações e acompanhamento de uma professora universitária. Depois, assumi algumas turmas dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura como professora substituta. Mas quando fui para a educação básica foi muito diferente. Como eu trabalhava durante o dia, só podia pegar aulas na PBH à noite. Me mandaram para Venda Nova, divisa com Ribeirão das Neves. Muito longe da minha residência.

Quando cheguei na escola, me falaram que eu daria Geografia e História, me deram os livros didáticos e me mandaram para a sala. Alunos jovens da EJA, segundo as colegas, a pior turma. Pois referiam os alunos mais velhos.

Era muito difícil dar aula, os alunos não paravam de conversar entre eles.

Professora 4, Pedagoga, atuação anos iniciais no Ensino Fundamental: Fui muito acolhida.

Uma senhora chata.

Professora 5, Pedagoga, atuação anos iniciais no Ensino Fundamental:

Cheguei na escola e já me enviaram pra sala sem o planejamento. Sem acolhida.

Cheguei na escola e já me enviou pra sala sem o planejamento. Iniciei no estado em 1999 e foi nesses anos todos assim.

Toda vez que trocava de escola. 8 escolas que troquei.

Na PBH em 2007 do mesmo jeito. Sem acolhimento. Só Emei Baleia que abrimos juntas. Marconi foi um horror. Na época sem nenhuma apresentação.

Professora 6, Letras, atuação anos finais no Ensino Fundamental:

Eu entrei na rede em.1995! Foi a minha experiência em sala de aula.

Quando cheguei a escola fui muito bem recebida pela vice-diretora e em seguida pela diretora. A escola, por estar em uma favela, não era muito procurada, então todos que escolhiam a escola eram sempre recebidos com muita alegria!

Era o primeiro ano de escola plural. Todos estavam bastante apreensivos e desorientado com as mudanças. Então foi um ano de bastante aprendizado e estudo

Fui bem orientada, mas, como citei anteriormente, todos tinham muitas dúvidas quanto à escola plural

Professora 7, Matemática, atuação anos finais no Ensino Fundamental:

No estado primeiro passei pelo trauma das designações. Uma coisa horrorosa. Não sei se você já passou. Depois você começa a trabalhar na rede estadual e as pessoas te olham com cara feia porque: é designado, ou é jovem, ou tem curso superior etc... Me lembro que no meu primeiro dia e EE xxx uma professora me perguntou " se eu tinha mestrado". Como se aquele não fosse o meu lugar. Na época, o diretor me defendeu. Mas designações é: "olho por olho, dente por dente" cada um só pensa em si e em passar a perna no outro pra ficar com a vaga. Fora as diretoras que "escondem vagas" para seus protegidos. ...

Ninguém ajudava no estado não. Simplesmente me deram uma caixa com giz e apagador e o livro do professor daquele ano. So isso. E eu que me virei. Eu tirava mais dúvidas e conversava com colegas da faculdade e com os professores da faculdade que nos ajudaram

Quando eu entrei na PBH eu já tinha experiência em sala de aula. Então não tive dificuldades nesse sentido. Mas na EM xxx era uma brigaiada política. Não gostava do clima escolar lá não. Lembro que na primeira semana uma coordenadora lá teve um embate com um aluno de liberdade assistida e ele ameaçou ela de morte. No dia seguinte ela foi transferida. Trabalhei com esta coordenadora uns 3 dias só. Depois desse lance fiquei com receio. No primeiro mês eu só chorava e queria voltar para o Estado. Na EM xxx lembro que tinha pessoas que me ajudavam, tinha abundância de materialidade que no estado não tinha. No estado pra xerocar as provas tinha que pedir 10 centavos para os alunos. Várias vezes eu paguei xerox do meu bolso de trabalhos e provas

Lembro quando entrei na EM xxx a Conceição me ajudou assim mostrando onde era cada sala, o que era feito e o que se poderia fazer. Mostrou onde era armário, sala de TV, auditório, quadra, biblioteca, livros onde pegar, mimeógrafo. Lembro que ela era coordenadora à noite.

Professor 8, Matemática, atuação anos finais no Ensino Fundamental:

Minha primeira experiência foi como regente auxiliar (designado) Escola Estadual. Fui bem recebido, porém não tinha os mesmos benefícios e regalias de um professor efetivo.

Não houve acompanhamento não. A orientadora pedagógica apenas orientou meu trabalho e as demandas pedagógicas... Após isto apenas se houvesse algum problema maior em sala de aula intervinha.

Professora 9, Letras, atuação anos finais no Ensino Fundamental:

Aulinhas particulares em escolas de bairro. Um querendo engolir o outro. Um querendo engolir o outro. Seguir as orientações da outra professora. Diretora toda hora na minha sala, olhando. Foi muito humilhante, a pior situação que vivi na minha vida. Na escola pública eu já estava no SESI, já tinha 8 anos de magistério, 1º formação em magistério, depois eu fiz letras, 17 anos de rede. Na EM xx fui muito bem recebida. Sofria preconceito porque eu trouxe coisas de escola particular

Professora 10 , magistério, professora para Educação Infantil

Fui recebida por uma professora. Não houve nenhum acolhimento diferenciado para quem está começando no primeiro dia de trabalho. Não recebi nenhuma orientação em relação às atividades da minha função.

Relato de caso

Performances Coreográficas no Contexto Escolar: Práticas Pedagógicas De Danças Brasileiras no Município De Betim/MG

Choreographic Performances in the School Context: Pedagogical Practices of Brazilian Dances in the Municipality of Betim/MG

NORONHA, Alexandra A. dos Santos¹

A dança é uma das manifestações artísticas mais antigas, antes de falar, escrever a humanidade se expressava através de gestos, movimentos corporais e dança. Nessa perspectiva, Noronha (2022) explana que a dança utiliza o corpo como principal instrumento e de maneira criativa manifesta seus sentimentos, histórias e ideias com movimentos ritmados ao som de uma música ou não.

Este texto é um recorte de minhas experimentações e práticas com o ensino de dança na Educação Básica na rede pública municipal na cidade de Betim/MG e de minha pesquisa de mestrado intitulada “*Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa*”.

Esse trabalho ocorreu no período de 2017 a 2019, em três escolas municipais, localizadas em regiões periféricas dessa cidade, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas aconteceram no contexto das disciplinas de Arte e Educação Física, seguindo as propostas da BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, pretende-se contribuir para as práticas pedagógicas e promover reflexões sobre o ensino de dança em dança na Educação Básica.

A metodologia utilizada é a de cartografia, na qual se expõe um recorte do diário de bordo de uma artista-docente. Conforme Lemos e Oliveira (2017), a metodologia cartográfica pensada por Deleuze e Guattari (1996) constrói territórios, diversas linhas: “a cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações,

¹ Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga, Pedagoga pela Univ. Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do CID-UNESCO. E-mail: alexandranoronha@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1410423753264077> <https://orcid.org/0000-0002-3099-3715>

pessoas, lugares [...]” (LEMOS; OLIVEIRA, 2017, p. 42).

O referencial teórico, baseia-se em Foucault (1998) e Deleuze (1996) em relação ao discurso do corpo; na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “performance coreográfica”.

Deleuze (1996), por sua vez, promove uma reflexão sobre o estatuto do corpo e o movimento nas artes por meio da noção de sensação do corpo: [...] “O corpo em movimento, quando atinge o estado de dança, não se reduz a uma forma, a uma representação, nem a uma mecânica. Antes, pelo contrário, sua leveza singular afeta-nos sobremaneira” (Deleuze, 1996, apud Martins, 2010, p. 101).

Para Foucault (2013), “corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico” (p. 10). O corpo é sempre visível, chama a atenção, não há como escapar do corpo, não se move ou remove sem o corpo, “o corpo humano é ator principal em todas as utopias”, pode ser um “ator utópico” ao “maquiar-se, tatuar-se, mascarar-se”, quando entra em cena interpreta, canta e dança (Foucault, 2013, p. 12).

Ao construir essa proposta de ensino de dança no contexto escolar primeiramente realizei um planejamento anual dessas disciplinas de acordo com a nova BNCC (2018). Adotei a Abordagem Triangular para o ensino de dança, na qual devemos aprender, praticar e refletir sobre ela: “o tripé fazer, apreciar e contextualizar” faz parte das relações que integram o conhecimento da “[...] arte, da dança como arte – a primeira das relações fundamentais e significativas para o ensino de arte na sociedade contemporânea” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 62). Além disso, esta abordagem enfatiza o contexto da dança, podendo ocorrer mudanças, reinterpretações e reorganizações, consiste num aprofundamento entre Educação e Arte/Dança, promove uma reflexão entre artistas educadores.

Desse modo, na disciplina de Artes trabalhei com as artes integradas, utilizei técnicas teatrais, jogos rítmicos e brincadeiras, enfatizei principalmente as danças populares brasileiras e danças urbanas.

A título de exemplo podemos pensar na bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch, a qual usufruía da subjetividade, dos sentimentos, das sensações e das experiências de vida dos bailarinos para criar

suas coreografias. Os trabalhos apresentados por ela eram revestidos de movimentos e elementos da vida cotidiana com a intenção de mostrar que são tão artificiais quanto os da cena. A metodologia coreográfica adotada por ela consistia em perguntas e respostas que ela mesma fazia aos seus bailarinos no improviso e, a partir delas, criava todos os elementos do espetáculo, as suas *performances*.

As minhas experimentações e práticas com ensino de dança eram construídas pelas rodas de conversa, jogos corporais e brincadeiras direcionadas às atividades de psicomotricidade e consciência corporal, bem como algumas técnicas teatrais como mímica, brincadeiras de imitação, olhar fixo sobre um objeto, técnica de máscaras e jogos rítmicos. Destaco que a Abordagem Triangular foi essencial no ensino de dança, pois ela entrelaça o fazer, apreciar e contextualizar e propicia um diálogo da Educação com a Arte/Dança.

Utilize em suas práticas pedagógicas com ensino de dança priorize o diálogo, explore as expressões corporais e o conhecimento dos educandos, realize permutas de experimentações entre docente e educando, criando um ambiente democrático. Comemore o Dia Internacional da Dança em sua escola com apresentações e palestras de dança, essa data foi criada em 1982 pelo Conselho Internacional de Dança (CID) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), escolheu-se a data de 29 de Abril em homenagem ao dia de nascimento de Jean-Georges Noverre (1727-1810), um mestre do balé francês. Assim sendo, esta data celebra o Dia da Dança em todos os países do mundo por milhões de bailarinos, coreógrafos e amadores.

No contexto escolar a dança está presente em jogos, brincadeiras, cantigas de roda e festividades escolares e danças populares brasileiras, nesse sentido, o folclore brasileiro é diversificado e inclui lendas, contos, mitos, músicas, danças, brincadeiras e cantigas de rodas. As danças folclóricas são caracterizadas pelas expressões populares e culturas de um determinado povo – vale dizer que elas ocorrem em seus locais de origem e que nos demais ambientes consiste numa representação artística.

Essas danças contam uma história, que pode se originar a partir de manifestações religiosas ou não, detêm personagens e figurinos característicos, muitas realizadas em forma de desfiles ou cortejos, com a presença de música ao vivo e canto dos praticantes, para demonstrar felicidade e contagiar todos aqueles que assistem. Além disso, as danças folclóricas são ensinadas através da oralidade.

As manifestações culturais brasileiras são um grande arquivo de tradições populares – o nosso patrimônio cultural –, além de determinarem a formação da nossa nação. Identificamos por meio de nossa história, hábitos, costumes, danças populares e folclóricas. Não podemos esquecer a nossa ancestralidade. As festividades escolares são importantes devido à presença das danças brasileiras e outros estilos, embora, sejam menos executadas, ao surgirem em cena elas demonstram um riquíssimo valor cultural, étnico, histórico e as experiências estéticas desenvolvidas, a dança integra a formação as tradições brasileiras e da humanidade.

Experimente a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, na sua prática docente. Por exemplo, ao ensinar o samba, primeiro conte a história do samba, seus principais compositores e intérpretes, fale de Cartola, Carmem Miranda, Adorivan Barbosa, dentre outros. Após comentar sobre o samba-enredo, dos desfiles das escolas de samba, ensine o passo do samba. Pratiquem e experimentem. Ao finalizar, construa a coreografia. Não faça o processo inverso ou corte etapas. Utilize tecnologia, vídeos, fotografias como materiais de suporte, evite cópias de coreografias e repetição excessiva, sem mecanização da dança.

Busque uma dança simples, com os passos e movimentos característicos da dança que propôs ensinar, afinal os coreógrafos partem de bases de dança. Faça uma dança dinâmica, varie ritmos, estilos, posicionamentos, desenhos e infinitas linhas. pesquise por profissionais de dança renomados, inspire-se nos trabalhos deles, mas não copie. Sugiro pesquisar sobre Pina Bausch, Kenny Ortega, danças populares, danças étnicas e danças urbanas, porque são as minhas grandes fontes de inspiração para compor minhas performances coreográficas.

O professor de dança deverá articular o fazer, o apreciar e o contextualizar em dança, utilizar em sua prática docente a Abordagem Triangular aprendemos a dançar praticando a dança e refletindo sobre ela, um “corpo que pensa dançando e dança pensando”. O ensino de dança contribuirá com questões de raça, etnia, gênero, identidade, religião e culturas diversas, ampliando o conhecimento dos docentes e quebrando paradigmas pré-estabelecidos. Incluir danças urbanas, danças populares brasileiras e danças afro-brasileiras é pertinente para compreender as diferenças multiculturais. Ressalto que o corpo é uma questão multicultural, encontramos diferentes biotipos, expressões e movimentos corporais diferenciados, ele também é um lugar de discurso e de luta.