

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO

**FATORES DETERMINANTES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS
8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROVA BRASIL NO
ESTADO DO PARANÁ**

MARIA JOSÉ PEREIRA

MARINGÁ
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO

**FATORES DETERMINANTES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS 8ª SÉRIES
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROVA BRASIL NO ESTADO DO PARANÁ**

Tese apresentada por MARIA JOSÉ PEREIRA,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem
e Formação de Professores, da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos requisitos
para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nerli Nonato Ribeiro
Mori

MARINGÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central – FECILCAM, Campo Mourão – PR.).
(Bibliotecária: Vaudice Donizeti Rodrigues. CRB 9 RP02/2012)

Pereira, Maria José.

P436f Fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries do ensino fundamental na Prova Brasil do Estado do Paraná/ Maria José Pereira.- Maringá: UEM, 2012. - 225 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Educação. 2. Avaliação. Prova Brasil. Língua Portuguesa. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21 ed. 370

MARIA JOSÉ PEREIRA

**FATORES DETERMINANTES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS 8ª SÉRIES
DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROVA BRASIL NO ESTADO DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Marquezine – UEL – Londrina

Prof^º. Dr. José Maria de Paiva – UNIMEP – Piracicaba

Prof^ª. Dr^ª. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Doralice Aparecida Paranzini Gorini - UEL –
Londrina (Suplente)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Terezinha Belanda Galuch – UEM
(Suplente)

Maringá, março de 2012

Ao meu pai, Geidieli Pereira (*In memoriam*) e à minha mãe, Hilda Machado Pereira, que, mesmo semianalfabetos, deixaram o trabalho no campo e foram arriscar a vida na cidade para que eu tivesse acesso à escola.

AGRADECIMENTOS

A nobreza da gratidão ainda é pouco diante daqueles que nos ajudaram a romper desafios, ultrapassar as mais diferentes barreiras durante o percurso da pesquisa. Em especial, agradeço à Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori, por ter-me aceito como orientanda e depositado confiança na execução de importante projeto sob sua coordenação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pelo empenho e zelo na organização do projeto de formação de professores e pesquisadores de repercussão regional e nacional.

Às coordenadoras do programa, professoras Dra. Rosângela Célia Faustino e Dra. Maria Cristina Gomes Machado, aos Secretários do programa, Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima, pelas valiosas orientações e informações sempre que solicitadas.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro a este projeto, sem o qual as coletas de dados nas escolas ficariam inviabilizadas.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), pelo fornecimento de parte dos dados utilizados neste estudo, que não estão disponíveis na plataforma.

Às professoras doutoras Áurea Maria Paes Leme Goulart, Elsa Midori Shimazaki, Maria Cristina Marquezine, Maria Terezinha Belanda Galuch e professor doutor José Maria de Paiva, pela leitura atenta e imprescindíveis sugestões, que propiciaram o encaminhamento e a conclusão desta pesquisa.

Aos professores do doutorado, que não mediram esforços na produção e socialização do conhecimento e muito contribuíram para essa formação: professoras doutoras Áurea Maria Paes Leme Goulart, Nerli Nonato Ribeiro Mori, Teresa Kazuko Teruya e professor doutor João Luiz Gasparin.

Ao professor mestre Achilles Delari Jr., pela leitura da primeira parte da 4ª seção deste trabalho e valiosas sugestões.

À amiga Terezinha Lima Pereira, que não mediu esforços na realização da leitura do texto e oportunas sugestões.

Às escolas e aos educadores paranaenses que permitiram a realização da pesquisa empírica, proporcionando-nos um maior conhecimento dos desafios enfrentados pelas instituições escolares na sociedade contemporânea.

Aos colegas de curso, Andréia Nakamura Bondezan, Maristela Rosso Walker e Marta Regina Furlan, pela amizade e companheirismo.

À amiga Cristina Cerezuela Jacobsen, companheira de viagem, pela sua ousadia em aceitar o desafio na realização deste projeto e pelas acolhidas em sua casa.

Ao Diretor da UNESPAR/Campus de Campo Mourão, Antônio Carlos Aleixo e todos os colegas do Departamento de Pedagogia, pelo apoio recebido durante o tempo em que permaneci afastada de minhas atividades na Instituição para dedicar-me à pesquisa.

Às amigas e companheiras de trabalho, pelo incentivo e presença constante nos momentos mais difíceis de minha vida: Dalva Helena de Medeiros, Cleudet de Assis Scherer e Evaldina Rodrigues.

Todo sujeito aprende, o que o professor necessita é encontrar as vias dessa aprendizagem.

Mori.

PEREIRA, Maria José. **Fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries do ensino fundamental na Prova Brasil no Estado do Paraná.** (227 f.). Tese de Doutorado em Educação – Área de concentração: ensino, aprendizagem e formação de professores. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2012.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar os fatores determinantes no desempenho de alunos do Ensino Fundamental no Paraná na Prova Brasil de Língua Portuguesa de 2007. A pesquisa pautou-se na análise dos documentos disponibilizados no *site* do MEC/INEP e as respostas aos questionários aplicados concomitante à Prova aos alunos, professores, diretores e escolas. Para a investigação empírica utilizamos entrevistas semiestruturadas com diretores, professores e pedagogos de seis escolas paranaenses que apresentaram os maiores e os menores escores na avaliação das 8ª séries em 2007. Para a análise dos dados recorremos à Teoria Histórico-Cultural, que defende a importância da mediação para que a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorram. Os resultados indicam que os fatores determinantes no desempenho dos alunos se imbricam numa trama de relações que não podem ser analisadas individualmente, como se existissem separadas das relações socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridas as escolas. Podemos apontar, entretanto, como fatores especificamente escolares, a falta de qualidade na formação dos professores e, conseqüentemente, deficiências no encaminhamento metodológico e na escolha dos conteúdos de sua prática pedagógica, bem como ausência de material de apoio pedagógico (como revistas informativas, jornais, revistas em quadrinho e outros). Concluímos que a escola deve se preocupar em organizar sua ação pedagógica de modo a levar os alunos a aprenderem a sentir, pensar, avaliar e agir, ou seja, a assimilar elementos que constituem a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens. Ela deve cumprir sua função de ensinar e não há necessidade de ficar se preparando para a avaliação. É, no entanto, imprescindível conhecer o nível e a qualidade dos conhecimentos dos alunos para poder planejar as políticas e as ações educacionais. Assim, é importante uma maior divulgação e trabalho sobre a Prova Brasil no contexto escolar e maiores cuidados na sua aplicação. Além disso, frente à política nacional de educação inclusiva, a avaliação deve ser pensada e planejada para os alunos, inclusive aqueles oriundos dos diferentes segmentos étnico-culturais ou com características diferenciadas da maioria da população.

Palavras-chave: Avaliação. Prova Brasil. Língua Portuguesa.

PEREIRA, Maria José, **Performance of determinants factors from 8th grade students of fundamental school of Parana state on Brazil test.** (227 f.) PhD Thesis in Education – Concentration area: teaching, learning, teachers' formation. Maringá State University. Advisor: Professora Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2012.

ABSTRACT

This study aimed investigate the performance of determinants factors of Parana's fundamental school on Portuguese language evaluation of Brazil Test 2007. The research was based on the analysis of available documents on MEC/INEP website and the results of surveys associated to the test done by students, teachers, principals and schools. For the empirical investigation semi-structural interviews were done with principals, teachers and pedagogues of six Parana's schools that showed the biggest and smallest result on the 8th grade evaluation of 2007. For the analysis of data the Historical-Cultural Theory that defends the importance of the mediation for learning and development of superior psychic functions was called on. The results show that determinants factors on students' performance are imbricate in a plot of relations that cannot be analyzed individually as if existed separated socioeconomic and cultural relations in which are inserted the schools. We can point, however, as specific school factors, the poor formation of teachers and, consequently deficiencies on the routing methodology and on the choice of contents and its pedagogical practices, default of pedagogical material support, like magazines, newspapers, charges etc. We conclude that the school must organize a pedagogical action to lead students to feel, think, evaluate and act, in other words, to assimilate elements that compose the humanity produced historical and collectively by men. It must do its function of teaching and there's no need to be getting prepared for evaluation. However it is important to know the students' level and quality of knowledge so educational politics and actions can be planned. So a better disclosure and work about the Brazil Test on school context and better care on its application. Besides, in relation to inclusive national education politics, the evaluation must be thought and planned for all students including those from different cultural ethnic groups or with different characteristics from most of the population.

Keywords: Evaluation, Brazil Test, Portuguese Language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – História em quadrinho	53
Figura 2 – História em quadrinho - Garfield.....	57
Figura 3 – Localização das Escolas e os Respective Núcleos Regionais	61
Figura 4 – História em quadrinho	86
Figura 5 – Texto do aluno da Escola D	90
Figura 6 –Tarefa escolar do aluno da Escola E.....	92
Figura 7 – Tarefa escolar do aluno da Escola E.....	92
Figura 8 – Orientação da tarefa escolar	93
Figura 9 – Produção de texto do aluno.....	94
Figura 10 – Produção de texto do aluno.....	95
Figura 11 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F.....	100
Figura 12 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F.....	102
Figura 13 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F.....	103
Figura 14 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F.....	104
Figura 15 – Visão geral do desempenho em Língua Portuguesa – 8ª séries – Prova Brasil de 2007.....	111
Figura 16 – Mapa regional do Estado do Paraná.....	115
Figura 17 – Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES, Estado do Paraná	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de leitura estabelecidos pelo PISA	39
Quadro 2 – Descritores de leitura estabelecidos pelo PISA	39
Quadro 3 – Semelhanças e diferenças do SAEB e Prova Brasil.....	44
Quadro 4 – Descritores e tópicos de Língua Portuguesa da Prova Brasil – 8ª série.	46
Quadro 5 – Categoria administrativa das escolas e as médias em 2007	61
Quadro 6 – As atividades de Língua Portuguesa que os professores realizam com os alunos	83
Quadro 7 – Localização das escolas por região.....	114
Quadro 8 – Comparativo do perfil do Estado do Paraná e municípios pesquisados	115
Quadro 9 – Dados da Escola A	116
Quadro 10 – Dados da Escola B	117
Quadro 11 – Dados da Escola C	117
Quadro 12 – Dados da Escola D	118
Quadro 13 – Dados da Escola E	118
Quadro 14 – Dados da Escola F	119
Quadro 15 – Questões dos questionários da Prova Brasil e variáveis geradas para avaliar o nível socioeconômico dos alunos	121
Quadro 16 – Escolaridade dos pais ou responsáveis, participação na vida escolar dos filhos e presença da leitura em casa.....	123
Quadro 17 – Aspecto da vida escolar e capital cultural.....	124
Quadro 18 – Livros e outros materiais de leitura.....	128
Quadro 19 – Número de computadores com internet x número de alunos.	129
Quadro 20 – Formação dos professores.....	149
Quadro 21 – Número e percentual de Instituições, por categoria administrativa: Brasil, Região Sul e Estado do Paraná.....	151
Quadro 22 – Formação dos Pedagogos.....	153
Quadro 23 – Formação dos Diretores.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média de proficiência em Língua Portuguesa no Estado do Paraná em 2007	60
Gráfico 2 – Média geral do Brasil e Estado do Paraná em Língua Portuguesa.	110
Gráfico 3 – Médias das escolas pesquisados - 2005 e 2007	111
Gráfico 4 – Incidência de pobreza x média das Escolas	125
Gráfico 5 – Índice de alunos que têm computador em casa	126
Gráfico 6 – Início da escolarização	130
Gráfico 7 – Índice de pais ou responsáveis que incentivam os filhos a fazer o dever de casa e os trabalhos escolares	136
Gráfico 8 - Índice de pais ou responsáveis que incentivam a escolarização dos filhos	137
Gráfico 9 - Nível de escolarização das mães ou responsáveis das Escolas A, B e C	138
Gráfico 10 - Nível de escolarização das mães ou responsáveis das Escolas D, E e F	138
Gráfico 11 – Nível de escolarização dos pais ou responsáveis das Escolas A, B e C.....	141
Gráfico 12 – Nível de escolarização dos pais ou responsáveis das Escolas D, E e F	141
Gráfico 13 – Número de livros em casa	142
Gráfico 14 – Instituição formadora dos professores	150

LISTA DE SIGLAS

ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
AM	– Amazonas (Estado)
APM	– Associação de Pais e Mestres
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEFR	– Common European Framework of Reference
CONTEE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
DCE	– Diretrizes Curriculares Estaduais
DEAES	– Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior
EDURURAL	– Educação Rural
IAPAR	– Instituto Agrônomo do Paraná
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituição de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	– Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	– Língua Portuguesa
MEC	– Ministério de Educação
NRE	– Núcleo Regional de Educação
OCDE	– Organisation for Economic Cooperation and Development
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
PB	– Prova Brasil
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	– Produto Interno Bruto

PISA	– Programme for International Student Assessment
PLD	– Programa do Livro Didático
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
RBEP	– Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
PR	– Paraná (Estado)
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	– Sistema de Avaliação da Educação do Ensino Público de 1º Grau
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	– Secretaria da Educação
SETI	– Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SSP	– Secretaria de Segurança Pública
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	22
2.1	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	31
2.1.1	Prova Brasil.....	43
2.1.2	Avaliação na Prova Brasil	46
3	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	59
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	59
3.1.1	População de amostra.....	60
3.1.2	Coleta de dados	62
4	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E PENSAMENTO	66
4.1	LINGUAGEM E PENSAMENTO	66
4.2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ.....	77
4.2.1	A ação pedagógica segundo os professores.....	82
5	DESEMPENHO DOS ALUNOS PARANAENSES NA PROVA BRASIL E A REALIDADE DAS ESCOLAS PESQUISADAS	109
5.1	REALIDADE DAS ESCOLAS PESQUISADAS	113
5.1.1	Localização das escolas pesquisadas e o perfil do alunado.....	114
5.2	ANÁLISE DOS DADOS.....	124
5.2.1	Materiais didático-pedagógicos existentes nas escolas.....	127
5.2.2	Trajetória escolar dos alunos	130
5.2.3	Posicionamento dos professores a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos avaliados na Prova Brasil.....	137
5.2.4	Formação dos professores da disciplina de língua portuguesa e equipe pedagógica que atuam nas escolas	149
5.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	155
5.3.1	Formação continuada.....	156
5.3.2	Contexto escolar e a Prova Brasil	165
5.3.3	Contexto de sala de aula e a Prova Brasil	176

5.3.4 Expectativa da escola e a Prova Brasil.....	180
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICES	212
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DOCENTE	213
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR PEDAGOGO (COORDENADOR PEDAGÓGICO)	215
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DIRETOR.....	217
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	219
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	221
ANEXO	222
ANEXO A - PROVA BRASIL: ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA	223

1 INTRODUÇÃO

Independentemente dos interesses definidos a cada Reforma Educacional, a escola não pode perder de vista sua função e compromisso de ensinar o aluno a pensar, avaliar e agir, ou seja, a assimilar elementos que constituem a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens, elementos que, infelizmente, não têm sido evidenciados pelos dados de pesquisa dos institutos do MEC, pois, apesar de o Brasil estar, no momento, com 96,4% das crianças nas escolas, elas não estão conseguindo apropriar-se do conhecimento de forma satisfatória, de acordo com o esperado para sua série. De acordo com os dados do Ministério de Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), o “[...] Brasil conta hoje com mais de 50 milhões de alunos matriculados em escolas de educação básica” (BRASIL, 2009a, p. 5). A expansão de matrícula, todavia, não significa democratização do ensino, pois precisamos garantir, àqueles que entram para a escola, acesso aos conhecimentos científicos.

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e Ministério de Educação (MEC), no ano de 2007, denominada de Prova Brasil (PB), cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mostraram resultados divergentes dentro do Estado do Paraná, com médias que variaram entre 173,56 a 289,03, conforme mostra o Gráfico 1, p. 58.

Ao considerar que o Estado possui as mesmas orientações curriculares e programas de formação continuada para todos os professores da rede estadual de Ensino Fundamental, coordenados pela Secretaria de Educação (SEED), os diferentes índices alcançados pelas escolas nos inquietaram. Assim, então, nos propusemos investigar quais são, de fato, os fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos das 8^a séries¹ na prova de Língua Portuguesa de 2007 no Estado do Paraná.

Trata-se de uma pesquisa por amostragem², da qual delimitamos para essa investigação três escolas que atendem alunos das 8^a séries do Ensino Fundamental

1 O termo “8^o série” será utilizado no decorrer do texto tendo em vista que a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado do Paraná ocorreu entre os anos de 2006 e 2007, em cumprimento à Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (BRASIL, 2011d).

2 O estudo integra um projeto maior, coordenado pela Professora Dr^a Nerli Nonato Mori, da Universidade Estadual de Maringá, intitulado: Fatores Determinantes do Desempenho na Prova

que apresentaram os maiores escores; e três com os menores escores na Prova Brasil do ano de 2007 em um universo de 1.841 escolas, do Estado do Paraná, que participaram do exame.

A Prova Brasil é um desdobramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1988, com objetivo de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990 (BRASIL, 2009a).

No SAEB a avaliação é realizada por amostragem, abrange escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental, da 4ª e 8ª, bem como o 3ª ano do Ensino Médio. A Prova Brasil, por sua vez, teve sua primeira aplicação no ano de 2005, paralela à avaliação do SAEB, utilizando os mesmos procedimentos do SAEB. Participam da PB somente alunos das escolas públicas das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Todos os alunos são convocados a participar da prova, no entanto, nem todos comparecem. Os resultados são divulgados por municípios e por escolas. Dessa forma, os resultados das avaliações possibilitam o estabelecimento da análise pelas escolas participantes para tomada de decisão quanto aos procedimentos a serem adotados em função das médias alcançadas.

Como anunciamos no início deste texto, as médias são bastante heterogêneas no Estado do Paraná, o que fez gerar nosso problema de investigação.

Como mencionamos anteriormente, o estudo foi realizado por amostragem e abrangeu três escolas de 8ª séries que atingiram as maiores médias e três com as menores médias, totalizando seis escolas, distribuídas em diferentes regiões do Estado. O fator preponderante que justificou a escolha das escolas envolvidas na pesquisa, como referimos no início do texto, foram as diferentes médias obtidas. Com essa amostragem acreditamos ter atendido o objetivo da pesquisa, de identificar os fatores determinantes dos resultados alcançados no Estado do Paraná.

Delimitamos como específicos, os seguintes objetivos:

- situar a avaliação nacional no contexto das políticas públicas de educação;

- discutir o ensino da Língua Portuguesa e o desenvolvimento da linguagem na perspectiva da teoria histórico-cultural;
- analisar a concepção de linguagem implícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, sua relação com a Prova Brasil;
- investigar a ação pedagógica dos seis professores de Língua Portuguesa das escolas participantes na pesquisa;
- analisar o desempenho dos alunos paranaenses na Prova Brasil e a realidade das seis escolas envolvidas na pesquisa.

No primeiro momento da pesquisa consistiu em mapear as médias das escolas mediante dados disponíveis na página oficial do MEC/INEP. Em seguida, contactamos as direções das escolas para apresentar o projeto de pesquisa e convidá-las a participarem.

No segundo momento realizamos estudos dos documentos sobre a Prova Brasil e elaboramos entrevistas semiestruturadas para os professores, pedagogos e diretores das escolas em questão. O roteiro das entrevistas se constituiu em cinco categorias básicas: caracterização do sujeito; caracterização da escola; formação inicial e continuada; contexto escolar e a Prova Brasil; expectativa da escola e a Prova Brasil³.

A elaboração da entrevista passou por uma testagem do conteúdo com a participação de três profissionais da Educação Básica para verificar se as questões atenderiam os objetivos propostos. Identificadas falhas em algumas delas, o questionário foi reformulado, mantendo a estrutura conforme APÊNDICES A, B e C, (p. 214, 216 e 218).

Antes de nos concederem as entrevistas, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D, p. 220).

Para conhecer as práticas pedagógicas dos professores, além das entrevistas, analisamos os Currículos citados nos Projetos Pedagógicos, Planos de Ação Docente da disciplina de Língua Portuguesa, o Registro de Classe e Livros Didáticos utilizados pelos professores, bem como cadernos de alguns alunos.

3 A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada em colaboração com a Prof^a Cristina Cerezuela Jacobsen – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Como fontes secundárias utilizamos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional "Anísio Teixeira" (INEP), como: a) respostas ao questionário do aluno aplicado com a finalidade de coletar informações sobre aspectos de sua vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural; b) respostas ao questionário aplicado aos professores e diretores; respostas do formulário preenchido pelo aplicador do exame sobre as condições de infraestrutura das escolas.

A segunda seção deste trabalho tem por objetivo contextualizar o projeto de avaliação nacional do qual fazem parte o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. A terceira seção aborda os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de cunho explicativo, teve em Triviños (1987) e Gil (2007) respaldo teórico para o procedimento da investigação.

Na quarta seção avaliamos o Ensino da Língua Portuguesa e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem e pensamento na perspectiva da teoria histórico-cultural. Nessa, investigamos a relação das Diretrizes Curriculares e a Prova Brasil, com o objetivo de analisar se a Prova realmente avalia o que a escola trabalha.

O desempenho dos alunos paranaenses na Prova Brasil e a realidade das escolas pesquisadas estão explicitados na quinta seção, incluindo a posição dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem, considerando a situação dos alunos da série avaliada pela Prova Brasil. Consideramos como sujeitos da pesquisa os alunos e professores das séries avaliadas, em virtude de os questionários analisados terem sido aplicados pelo MEC/INEP a esse público. Ainda nessa seção analisamos a formação dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e dos integrantes da equipe pedagógica que atuam na escola, cruzando as informações dos questionários aplicados pelo MEC/INEP com dados obtidos durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, pedagogos e diretores das escolas pesquisadas.

Com base nas informações obtidas, é possível inferir que um conjunto de fatores é determinante nos resultados das avaliações externas, consideradas de larga escala. Dentre eles assinalamos as condições reais apresentadas pelas escolas, desde a qualidade na formação dos professores, materiais didático-pedagógicos disponíveis, o nível de escolarização dos pais, também aspectos da vida escolar e o contexto socioeconômico.

É inegável que fatores extraescolares expliquem diferentes desempenhos dos alunos, todavia não podemos negligenciar a função da escola como instituição privilegiada no ato de ensinar. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar as condições especificamente escolares, pois não podemos esperar que as condições socioeconômicas vigentes no mundo capitalista, responsáveis pela má distribuição dos bens materiais e simbólicos, mudem, para depois realizarmos um ensino sistematizado e intencional nas escolas, para que os alunos se apropriem dos conceitos científicos, função primeira da escola. Assim, o compromisso com um ensino de qualidade é obrigação da escola pública, pois essa é a única instância à disposição de boa parte dos filhos dos trabalhadores para que possam ter acesso aos conhecimentos científicos.

2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

O objetivo desta seção é situar, no âmbito das reformas educacionais que se realizaram na década de 1990, no Brasil, como se efetivou o projeto de avaliação educacional, especificamente a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

Para melhor compreensão sobre as políticas públicas de educação na atualidade, nesta seção fazemos um recorte do contexto sócio-histórico a partir de 1980, uma vez que as reformas ocorridas durante os anos de 1990 foram engendradas nessa época, na tentativa de dar respostas às crises econômicas e políticas dos anos de 1970 -1980, agravadas pela ditadura militar no país.

Os projetos de educação, na transição dos anos de 1980 para 1990, foram concebidos como um investimento social, com a função de fornecer respostas a demandas incididas das transformações produtivas e o desenvolvimento econômico e social, o que permanece até os dias atuais:

Na transição do regime militar para a democracia no Brasil (1985-1989), a reconstrução das instituições democráticas colocou inúmeras demandas ao Estado e à sociedade, acentuando a urgência de enfrentar os novos desafios das transformações mundiais. Nesse contexto, os contornos da regulação da educação básica foram delineados pela forma de atuação político-administrativa do governo central, ao tempo em que tinha curso a redefinição de marcos institucional e jurídico, notadamente no processo constituinte que, instalado no ano de 1987, culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988. (FREITAS, 2007, p. 22).

Nos momentos em que a sociedade entra em crise, a escola e outras instituições da sociedade são convocadas a responderem por essa crise. Como afirma Nagel (1992, p. 1), “[...] as grandes exigências feitas com respeito à educação são correlatas [...] às crises sociais. Crise na sociedade gera, automaticamente, forte reivindicação educativa”.

Em todos os contextos históricos houve transformações no plano econômico, político e social, no entanto neste trabalho vamos nos ater ao final do século XX, momento em que essas mudanças se acirraram, com a crise internacional do capitalismo impondo à educação o objetivo de formar mão de obra capaz de

contribuir para o crescimento econômico, em resposta aos novos conceitos do processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador.

De acordo com as pesquisas de Antunes (1997, p. 15), “[...] a década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política”. Dentre essas transformações, o autor assinala a infiltração dos avanços “[...] tecnológicos, a automação, a robótica e a microeletrônica no universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 1997, p. 15).

Conforme as interpretações de Noronha:

A cada período do desenvolvimento social e econômico encontramos projetos pedagógicos a ele correspondentes que respondem a demandas e percepções de mundo. As concepções de processo de ensino e de avaliação seguem essa lógica. Dessa maneira, podemos inferir que as mudanças no mundo do trabalho têm implicações também para a concepção de avaliação. Os mecanismos de controle e seletividade operados através da avaliação acabam por sofrer, portanto, a influência do modo como a sociedade produz e organiza sua distribuição de bens, entre eles, a educação. (NORONHA, 2002, p. 66).

Documento preparado por funcionários do Banco Mundial, denominado de “Prioridades e Estratégias para a Educação: análise do Banco Mundial”, afirma que:

A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, das indústrias e dos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudança da tecnologia delineiam a possibilidade de obter um crescimento econômico sustentável com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias têm determinado as prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender a crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir sem dificuldade novos conhecimentos e deve contribuir na constante expansão do saber. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1, Tradução nossa).⁴

4 No texto em espanhol, lê-se: “La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, de las industrias y de los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Estas circunstancias han determinado las prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por

No entendimento do Banco Mundial (1996), a educação é fator determinante para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza. Uma de suas prioridades é, portanto, investir na educação básica⁵ e atentar para os resultados desse investimento mediante estratégias avaliativas de acesso, permanência e qualidade do ensino para que atenda os interesses do mercado.

Para que o exposto acima se cumpra, o Banco Mundial propõe a aceleração das reformas educacionais e orienta os governos para que se tenham em conta, nessas reformas, as análises econômicas, ou seja, comparar os benefícios da educação na formação de mão de obra produtiva, refletida nos salários. Propõe, ainda, que se estabeleçam normas de mensuração dos resultados mediante avaliação da aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 1996):

A atenção aos resultados envolve também o estabelecimento de normas sobre o rendimento, em particular para as escolas primárias e secundárias, e o desenvolvimento de uma avaliação para observar o que os estudantes aprendem. As normas, os planos de estudos e a vigilância são mais eficazes quando estão diretamente vinculados por meio de incentivos apropriados. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1, tradução nossa).⁶

O enunciado acima confere à avaliação nacional a função de controlador e regulador da escola e do próprio currículo. A chamada autonomia pedagógica passa a deslocar-se da escola para os órgãos avaliadores do Estado.

Segundo Frigotto (1996) e Noronha (2002), além do Banco Mundial (BM), são mentores das reformas educacionais, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados, com o propósito de integração econômica e

parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

5 O Banco Mundial entende como Educação Básica os primeiros 8/9 anos de escolarização.

6 La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento, em particular para as escolas primárias e secundárias, y el desarrollo de um sistema de evaluación para vigilar lo que aprenden los estudiantes. Las normas, los planos de estudio y la vigilancia son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante incentivos apropiados. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11).

a valorização da educação básica para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, para atender a lógica do mercado.

Isso nos ajuda a entender o Relatório da UNESCO organizado por Jacques Delors (1998), quando insiste na necessidade de formar trabalhadores aptos a utilizar as novas tecnologias e na necessidade de flexibilidade qualitativa da mão de obra:

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelam um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar respostas a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou a formação profissional estritamente necessárias, mas formando cientistas, inovadores [...]. A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. (DELORS, 1998, p. 71).

A leitura do documento nos auxilia a desvelar a ideologia implícita à defesa de uma educação básica que possibilite a formação de um trabalhador com capacidade de abstração, pois essas são as exigências dos sistemas de informática que operam não com a matéria-prima real, mas com representação do real. O mercado exige, conseqüentemente, um trabalhador com elevada capacidade de abstração e tomada de decisões.

A propalada “valorização humana do trabalhador”, presente no discurso neoliberal, de formação de um cidadão e de um trabalhador polivalente, flexível, participativo, decorre das mudanças no mundo do trabalho. Esses princípios básicos são incorporados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como podemos identificar no volume introdutório:

Hoje em dia não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional. Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima ‘aprender determinados conteúdos’. (BRASIL, 1998, p. 44).

Na mesma linha de raciocínio tomamos emprestadas as ideias de Kuenzer (2005), que busca explicitar, em seu texto, o papel atribuído ao Estado neoliberal no que diz respeito à educação e à relação com o mundo do trabalho. Procura clarificar as diferenças entre as categorias neoliberais de educação e trabalho com as da pedagogia socialista. Kuenzer explana a necessidade do esclarecimento em decorrência da apropriação indevida de pressupostos da pedagogia socialista pelo discurso e práticas neoliberais, motivo por que alguns concluem que as “[...] propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho” (2005, p. 78).

A autora, em sua exposição sobre a pedagogia toyotista⁷, aponta que esta fala em competências cognitivas complexas, mas sempre com o intuito de atender as exigências e demandas do capital. Em seu discurso de reconstituição da unidade, decorrente da fragmentação taylorista⁸/fordista⁹, essa proposta pedagógica objetiva, na verdade, “[...] evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital”. (KUENZER, 2005, p. 80).

Fundamentando-se em Gounet (1999), Kuenzer (2005) afirma que, embora pareça que a nova forma de organização e gestão do trabalho amplia o conteúdo do trabalho e valoriza o trabalhador, na verdade, esvazia mais sua atividade e o explora ainda mais. Essa forma de organização visa substituir o trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa do toyotismo, com discurso pedagógico de criativo e autônomo, mas, na realidade, um simples tarefeiro esvaziado do conhecimento técnico e de compromisso político.

7 O toytismo deriva do sistema Toyota (1947-1970). Originou-se no Japão como resposta às difíceis condições econômicas enfrentadas a partir do final da Segunda Guerra Mundial e pela necessidade de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. O sistema, segundo seu criador, Taiichi Ohno, adapta-se bem às condições de diversificação mais difíceis e é para isso que ele foi concebido (PINTO, 2010).

8 O taylorismo foi criado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Uma de suas mais importantes obras foi: “Princípios de Administração Científica,” publicada nos Estados Unidos em 1911, resultante de um artigo preparado por ele para apresentação na Sociedade Americana de Engenheiros Mecânicos. Para Taylor (1970), o tipo de gestão proposto para a indústria pode ser aplicado com força igual a todas as atividades sociais; na gestão do comércio, das igrejas, das instituições filantrópicas, das universidades e dos departamentos governamentais.

9 O sistema fordista, assim denominado pelo fato de ter sido criado por Henry Ford (1862-1947). Ford acreditava que o novo tipo de sociedade (de produção e consumo em massa) poderia ser construído simplesmente com aplicação adequada ao poder corporativo. Para ele, o trabalhador necessitava de tempo e renda para consumir os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores (HARVEY, 1996).

Kuenzer (2005) estabelece, ainda, a comparação entre o trabalho pedagógico no toyotismo e nas pedagogias de base socialista. O trabalho pedagógico com base nos fundamentos do socialismo deve agir de modo a oportunizar aos sujeitos o desenvolvimento de características de seres humanos, enquanto na de base toyotista visa o disciplinamento intelectual, cultural, político e ético, desenvolvendo uma concepção de mundo o mais consensual possível. Desta maneira, enquanto a pedagogia socialista objetiva a emancipação do sujeito trabalhador em sua plenitude, a de cunho toyotista vislumbra apenas atender as demandas da mão de obra requerida pelo capital.

A autora, acima citada, argumenta que as tendências pedagógicas de base fordista/taylorista deram origem a propostas curriculares com organização rígida de conteúdos, sequenciamento, que eram transmitidos, ano após ano, por meio de método expositivo, cópias, questionários. A habilidade cognitiva exigida era a memorização, articulada ao disciplinamento necessário naquele momento à vida social e ao trabalho.

Tanto Kuenzer (2005) como Meszàros (2008) elucidam que essas propostas eram adequadas para um modo de produção com processos de base rígida, desenvolvimento de algumas habilidades psicofísicas necessárias para o exercício da ocupação: compreender os passos, memorizá-los e repeti-los numa determinada sequência.

As mudanças no mundo do trabalho, como a flexibilização e a especialização da produção, e também a terceirização ocorridas a partir dos anos de 1990 com a globalização da economia e reestruturação produtiva, requerem outro trabalhador e essa demanda deve ser repassada às escolas. A mudança da base eletromecânica para a microeletrônica, ou seja, do modelo rígido para o modelo flexível de produção, demanda o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e comportamentais daqueles que vivem do trabalho. Em decorrência disso:

A crescente incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, [...]. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer – o que vale dizer, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos -, passa a ser mediada pelo conhecimento,

compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores. (KUENZER, 2005, p. 86).

Kuenzer cita algumas dessas habilidades para que possamos compreender melhor as exigências de conhecimento reivindicadas aos trabalhadores e às escolas que os formam.

Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eger prioridades, criticarem respostas, avaliar procedimentos, resistir pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2005, p. 86).

Essa pesquisadora cita texto de sua autoria, de 1999, expondo que a memorização exigida no fordismo/taylorismo é substituída no toyotismo pela capacidade de usar o conhecimento científico em todas as áreas com o objetivo de resolver problemas novos de modo original. Não basta apenas o domínio de conteúdos, mas de metodologias de trabalho intelectual multidisciplinar em níveis crescentes de complexidade, para atender as novas exigências do mundo do trabalho.

A competência ética, nessa proposta pedagógica, é entendida como compromisso com a qualidade de vida social e produtiva. Exigem-se novos comportamentos que substituam as práticas individuais por práticas coletivas que permitam compartilhamento de responsabilidades, informações e de conhecimentos.

Kuenzer (2005) diferencia polivalência do trabalhador e politécnica. A primeira consiste na ampliação da capacidade para aplicar novas tecnologias, sem mudança qualitativa dessa capacidade; politécnica é o domínio intelectual da técnica por meio de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética: “A politécnica cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente [...]” (KUENZER, 2005, p. 89).

A autora critica a processos por ela designados de “empurroterapia”, que, preocupados em melhorar as estatísticas educacionais, utilizam-se de aceleração de fluxo, progressão automática, entre outros, que não contribuem para a democratização das oportunidades escolares, proporcionando certificação vazia,

que, na aparência de inclusão, gera, de fato, a exclusão social. Que isso faz parte da cartilha toyotista de fornecer mão de obra disciplinada técnica e socialmente.

A análise das concepções que alicerçam políticas educacionais no país nos permite dizer que é inegável a interferência dos organismos internacionais. Podemos verificar, a título de exemplo, que as propostas do Banco Mundial para a educação mantêm consonância com o Documento “*Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, elaborado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (CEPAL/UNESCO, 1992).

A comissão propôs, no documento, a articulação entre transformação produtiva, equidade e conhecimento, considerados como pilares das reformas para a região (América Latina e Caribe). Estabeleceu, ainda, como finalidade, criar condições educacionais para inserir os países no progresso científico-tecnológico como forma de promover a equidade social. De acordo com a CEPAL, para o exercício pleno da moderna cidadania é necessário o domínio dos códigos da modernidade, entendidos como conjunto de destrezas necessárias para participar da vida pública e de desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. E, para tal, compete à educação cumprir o papel central na produção do conhecimento, considerando que os sistemas educacionais da América Latina e Caribe apresentam resultados insuficientes em termos de capacitação científica e tecnológica para concorrer no mundo globalizado.

Cabe-nos, apesar de não ser nosso objeto de pesquisa, destacar que o caráter educativo, acima referido, coloca para os países um desafio: as condições para concorrer no mercado globalizado estão em melhorar o nível educacional, de acordo com a lógica do mercado. Essa apologia, oriunda do ideário neoliberal, aponta a educação como responsável pelo desenvolvimento econômico e social dos países periféricos.

Segundo Shiroma; Campos; Garcia (2005, p. 433), “[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitas à interpretação e a recriação”. Cada região (país ou Estado) tem suas idiosincrasias, decorrente de sua história, de seu desenvolvimento econômico, de sua ideologia política que, por conseguinte, interferem na propagação desses textos. Todavia, os esforços para tornar o sistema educacional coetâneo das mudanças no setor produtivo e colocar o país em

condições de competir com novas tecnologias de mercado começaram a ser efetivadas, no caso do Brasil, com medidas institucionais, materializadas na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) e, em seguida, com a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394) e, com ela, a institucionalização de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, como forma de legitimar o ideário emanado dos documentos produzidos pelos organismos internacionais, mencionados acima.

Noma (2011) faz-nos uma alerta sobre as recomendações e as orientações educacionais formuladas internacionalmente:

[...] é importante salientar que a amplitude dessas reformas educacionais não pode ser analisada como uma determinação exógena aos interesses existentes no interior dos países. É preciso considerar a articulação das forças políticas internas que protagonizaram o modelo de políticas educacionais forjado além das fronteiras, pois para a sua implantação contaram com ativa participação e o consentimento de atores das esferas regionais e nacionais. (NOMA, 2011, p. 131).

De acordo com Shiroma; Campos; Garcia (2005, p. 436), “[...] as múltiplas leituras pelos textos admitidas, as diferentes interpretações e reinterpretações de que são objeto podem provocar a contestação de seus significados e resultados”. Tal premissa nos autoriza a inferir que os diretores, as equipes pedagógicas das escolas, os professores e os alunos podem pensar e fazer uma educação para a emancipação dos sujeitos e não para atender a primazia do mercado.

A despeito dessa temática, Afonso (2001) assim se posiciona:

[...] se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumento de controle social e como forma de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégia de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalista. (AFONSO, 2001, p. 22).

A escola pública, como lócus de disseminação do conhecimento sistematicamente elaborado às classes populares, não pode ser ignorada como instância privilegiada na instrumentalização desses sujeitos para a conquista dos

direitos sociais e desvelamento da realidade. Para isso, porém, é mister oferecer um ensino de qualidade, independentemente da classe social ou cultural à qual pertencem seus usuários.

Para atender os objetivos de nossa pesquisa, na sequência contextualizaremos o projeto de avaliação em larga escala em redes de ensino no conjunto das políticas públicas dos anos de 1990.

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

O recorte histórico dos anos de 1990 se deve à trajetória da avaliação educacional que se firma enquanto uma política de Estado, pois, anteriormente a esse período, segundo pesquisas de Freitas (2007) e Horta Neto (2007), as experiências em avaliação ocorriam de formas esparsas em alguns Estados brasileiros, de acordo com a concepção de pesquisa de seu tempo. Segundo Freitas (2007), no tratamento dado à avaliação no período entre 1956 e 1964, predominou o enfoque sociológico da pesquisa em educação, que perseguia “[...] a obtenção de informações sobre a relação entre práticas educacionais e necessidades sociais econômicas da população nas distintas regiões brasileiras” (FREITAS, 2007, p. 14).

Nos anos pós-1964 e anos de 1970, conforme a autora citada, “[...] as pesquisas e os estudos com enfoque econômico ganharam proeminência no Brasil” (FREITAS, 2007, p. 15). Os temas tratados nesses anos com mais frequência foram: a educação como investimento, os custos educacionais e a relação entre educação escolar e demanda de profissionais. Freitas (2007), ao citar Gouveia (1971), menciona que ela constatou, durante esse período, “[...] que alguns estudos apresentados como ‘avaliações’ não faziam uso de metodologias que os qualificassem como tal”. Entre os anos de 1970 a 1976, a autora observou que os estudos tinham enfoque voltado para a elaboração de currículos e a avaliação de cursos ou programas, a construção de instrumentos de avaliação ou pesquisa (FREITAS, 2007, p. 15):

A preocupação com a eficiência interna do processo ensino-aprendizagem marcou a pesquisa educacional no período de 1976-1979, conforme mostrou estudo de Castro (1980 apud Sousa, 1994). É por essa trilha que se chegou, no início dos anos de 1980, a

algumas pesquisas que recorrem a procedimentos de avaliação em larga escala [...]. (FREITAS, 2007, p. 15).

Podemos distinguir três níveis da avaliação: avaliação em larga escala é aquela realizada em redes de ensino de todo país, envolvendo escolas estaduais, municipais e particulares, também chamada de avaliação externa e tem como finalidade avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional e não o aluno individualmente; a avaliação institucional é aquela feita pelo coletivo da própria escola. A avaliação da aprendizagem em sala de aula é de responsabilidade do professor, tem como referência o projeto político-pedagógico da escola e os conteúdos ministrados no bimestre do ano em curso e tem como objetivo avaliar o rendimento individual de cada aluno.

Como assevera Freitas (2006, p. 2), “[...] a avaliação é dimensão inevitável do humano. Faz parte da própria concepção de homem, que permanentemente constrói juízos de valores sobre os fatos que vivencia com a finalidade de reconsiderar o futuro”. Para o autor, a avaliação faz parte do processo educativo, seja no âmbito das práticas pedagógicas da sala de aula, seja da própria instituição escolar ou dos sistemas educativos. Neste trabalho a ênfase é dada à avaliação do sistema educativo, também denominada de avaliação em larga escala.

Freitas (2007, p. 2) considera a avaliação em larga escala uma “[...] estratégia de governo¹⁰ educacional resultante da ação política, institucional e administrativa do Estado [...]”, com a finalidade de regular e monitorar a educação brasileira. A autora mostra, em sua pesquisa, que, desde o momento em que o Estado brasileiro organizou o setor educacional em âmbito nacional (anos de 1930), “[...] a medida-avaliação e a informação estatística foram vistas como vias promissoras para a regulação da educação deixada ao encargo das unidades federativas” (FREITAS, 2007, p. 185).

Quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade. Quando se trata de uma avaliação em âmbito nacional, é necessário atentar para as incumbências da União, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394/1996, artigo 9º (BRASIL, 1996), especificamente nos incisos V e VI. No inciso V, a lei determina que seja de competência da União coletar, analisar e disseminar

10 A autora entende por ‘governo’ da educação o complexo constituído pela política e administração educacional (FREITAS, 2007, p. 2).

informações sobre a educação. O inciso VI estabelece que a União deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

A principal atividade de avaliação do sistema educacional concentra-se, atualmente, no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Esse órgão federal foi criado em 1937, por lei, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, ele modificou sua denominação, pelo Decreto-Lei nº 580, de julho de 1938, para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com a finalidade de realizar estudos sobre os problemas educacionais (BRASIL, INEP, 1938).

As competências atribuídas ao Instituto de Estudos Pedagógicos eram:

- a) Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos e processos pedagógicos;
- d) promover investigação no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica. (BRASIL, 1938, p. 1).

O texto acima mostra a amplitude das funções do Instituto. Dentre elas podemos destacar o de promover o intercâmbio com instituições estrangeiras. Isso denota a preocupação em acompanhar métodos e processos pedagógicos utilizados em outros países, culminando na realização de estudos no campo da psicologia aplicada, em uma concepção de pesquisa voltada para a tradição psicopedagógica, naquele momento histórico. Percebemos, ainda, o papel do Instituto na disseminação dos testes voltados para a orientação profissional, uma vez que era também de sua competência prestar assistência técnica aos serviços dos estados e dos municípios.

Cada uma das competências do Instituto foi dividida em seções, a saber: “[...] a) secção de documentos e intercâmbio; b) secção de inquérito e pesquisas; c) secção de psicologia aplicada; d) secção de orientação e seleção profissional” (BRASIL, 1938, p. 2).

O Decreto-Lei 580 manteve, ainda, como incumbência do Instituto, a função de seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União. Não consta no documento consultado nenhuma referência à avaliação (BRASIL, 1938).

Em 1944, o Instituto tornou-se referência no país, principalmente com a criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), veículo de divulgação de pesquisas e informações educacionais.

Ao assumir a direção do INEP em 1952, Anísio Teixeira, em seu discurso de posse, propunha uma forma de avaliação que não fosse restrita a dados estatísticos, mas que pudesse oferecer parâmetros para avaliar a educação não só em seus aspectos externos.

Os aspectos externos a que se refere Anísio Teixeira são os dados estatísticos que mostravam o número de escolas e de modalidades de ensino existentes no país, número de alunos, número de professores. O que ele desejava é que houvesse uma metodologia que avaliasse a qualidade do ensino ministrado nas escolas, as práticas desenvolvidas no interior das salas de aulas, bem como os conteúdos trabalhados. E, ainda, o nível de conhecimento apresentado pelos egressos de cada nível, como podemos verificar na citação abaixo:

Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às **práticas educacionais**. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdo e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem à educação conseguindo atingi-los.

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam ao nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo.

Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. (TEIXEIRA, 1952, p. 75, grifo do autor).

O conteúdo do discurso de Anísio Teixeira nos permite afirmar que a preocupação com um sistema de avaliação que pudesse subsidiar as políticas públicas de educação não é atual. Mostra, ainda, uma preocupação em prestar conta para o país da qualidade de ensino oferecida à população.

Tomando como referência as pesquisas de Freitas (2007), podemos dizer que o interesse pela avaliação como forma de monitoramento da educação nacional não foi inaugurada nos anos 1990, como afirmam alguns autores. O que ocorreu em 1990 foi uma reorganização da regulamentação estatal delineada com a reforma da Constituição Federal de 1988. Desde então, a avaliação vem se expandindo no cenário da educação brasileira como componente importante na implementação de políticas públicas de educação.

O INEP, que praticamente ficou sem função no final da década de 1980 e início dos anos 1990, tendo sido ameaçado de extinção, em 1997 se revitaliza, transformando-se em um importante órgão de “[...] produção e disseminação de informações para subsidiar as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo” (CASTRO, 1999, p. 1):

O espaço de atuação do novo INEP começou a ser delineado com as reformas conduzidas pelo Ministério da Educação a partir de 1995, fortemente orientadas pela descentralização das políticas de educação básica. Com a redefinição das competências e responsabilidades dos três níveis de governo, efetivada por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), emergiu com maior nitidez o novo papel a ser desempenhado pelo INEP, como órgão responsável pelo desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e da produção das estatísticas educacionais. (CASTRO, 1999, p. 1).

A Lei Federal nº 9448, de 14 de março de 1997, transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP) em Autarquia Federal, com as seguintes finalidades:

I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e desenvolvimento e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
V – subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL, 1997, p. 1).

O objetivo aqui não é historiar todo o processo de mudanças das finalidades do INEP durante os seus mais de 70 anos de atuação, mas situar em que momento a Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica passa a ser de responsabilidade desse órgão. Como podemos verificar nas finalidades elencadas acima, com a reestruturação do INEP em 1997, todas as avaliações, nos três níveis de ensino, passam a centralizar-se nesse órgão, além do sistema de estatísticas educacionais, reunindo elementos para subsidiar a formulação de políticas educacionais. Permanece como sua finalidade a articulação “[...] com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral” (BRASIL, 1997, p. 1).

No auge das políticas neoliberais, a partir dos anos 1990, aparecem os primeiros estudos internacionais, sob a denominação de PISA¹¹ – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos. Esse programa tem por finalidade estabelecer comparações entre os resultados obtidos por estudantes de diversos países. Para tanto, é elaborado um mesmo teste, cujo principal objetivo é produzir indicadores sobre o desempenho dos sistemas educacionais. Participam dessa avaliação alunos na faixa etária dos 15 anos. O critério de seleção é a idade e não o

¹¹ Programme for International Student Assessment.

grau de escolaridade em que se encontram. A avaliação é realizada por amostragem, definida com base no Censo Escolar.

O Programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),¹² do qual participam países membros e convidados. Em 2006 participaram 30 países membros da OCDE e 27 países convidados. O Brasil inicia sua participação, como convidado, no ano 2000 (BRASIL, 2010c).

A avaliação é realizada a cada três anos e inclui cadernos de prova, abrangendo três áreas distintas, dentre elas, Leitura, Matemática e Ciências. Os estudantes também respondem a um questionário de pesquisa socioeconômica e cultural. De acordo com informações do MEC/INEP (BRASIL, 2010b), em cada edição a ênfase recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2006, essa ênfase se deu em Ciências, entretanto houve, também, questões de Matemática e Leitura. Dos países participantes no PISA, em 2006, o Brasil ficou em 48º lugar em leitura. Apenas 1,1% dos estudantes atingiram o nível mais alto de proficiência e 44,5% alcançaram o nível 2. Nesse nível, subentende-se que o aluno foi capaz de localizar informações diretas, fazer vários tipos de inferências simples, compreender o significado de determinadas partes de um texto e usar algum conhecimento acumulado para compreender um texto.

Para uma maior compreensão do que significam esses níveis de leitura, transcrevemos, no Quadro 1, o que o PISA estabeleceu para a área de avaliação em Língua Portuguesa e os níveis de desempenho tomado como referência para a interpretação dos resultados.

¹² Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE).

Nível 5 - Maior que 626

Recuperação da informação	Interpretação	Reflexão
Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação. Deduzir quais informações no texto são relevantes. Lidar com informações extensas.	Demonstrar compreensão completa e detalhada do texto não familiar.	Avaliar criticamente ou levantar hipótese, que leve ao conhecimento específico. Lidar com conceitos que são contrários a expectativas e que levem a um entendimento profundo de textos longos e complexos

Nível 4 – entre 553 e 625

Localizar e combinar diversas partes relacionadas de informação, das quais muitas poderão apresentar diferentes critérios, em um texto de contexto e forma familiar. Deduzir qual a informação no texto é relevante.	Usar um alto nível de dedução do texto para compreender e aplicar categorias num contexto não familiar, inferir o significado de uma parte do texto, tendo em conta o texto como um todo. Lidar com ambiguidades. Mostrar entendimento preciso de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiar.	Usar conhecimento formal ou público para levantar hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento preciso de textos longos e complexos
--	---	--

Nível 3 – Entre 481 e 552

Localizar e, em alguns casos, reconhecer a relação entre as partes de informação que contemple múltiplos critérios. Lidar com informações concorrentes, tais como ideia oposta às expectativas ou expressões que contenha duplo sentido.	Integrar várias partes do texto a fim de identificar a ideia central, entender a relação ou construir o significado de uma palavra ou frase. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes.	Fazer conexões ou comparações, dar explicações ou avaliar as características presentes em um texto. Demonstrar entendimento detalhado com relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimentos menos familiares para estabelecer relação com o texto em um sentido mais amplo.
--	--	--

Nível 2 – Entre 408 e 480

Localizar uma ou mais partes de informação, as quais podem encontrar múltiplos critérios. Lidar com informações concorrentes.	Identificar a ideia principal no texto, entender as relações e construir significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas.	Fazer comparações ou conexões entre o texto e conhecimentos externos, ou explicar uma característica do texto baseando-se na experiência pessoal e atitudes.
---	---	--

Continuação...

Nível 1 – Entre 335 e 407

<p>Localizar uma ou mais partes independentes de uma informação relatada explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouco ou nenhuma informação concorrente com a informação requerida.</p>	<p>Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor num texto de tópico familiar, quando a informação requerida no texto não é proeminente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.</p>	<p>Fazer conexões simples entre informações do texto e conhecimentos simples do cotidiano.</p>
---	--	--

Quadro 1 – Níveis de leitura estabelecidos pelo PISA

Fonte - OCDE/PISA. 2003, p. 126-127

Abaixo apresentamos um resumo dos marcos referenciais do PISA, em termos do letramento na área de leitura.

<p>Definição e características</p>	<p>Avalia a capacidade de um indivíduo de entender, empregar, refletir sobre textos escritos, para alcançar objetivos, desenvolver conhecimentos e participar da sociedade. Mais do que decodificar e compreensão literal, o letramento em leitura implica a interpretação e reflexão, bem como a capacidade de utilizar a leitura para alcançar os próprios objetivos na vida.</p>
<p>Domínio de Conhecimento</p>	<p>Formato dos materiais de leitura: - Textos contínuos de diferentes tipos, como narração, exposição e argumentação; - Textos descontínuos, que incluem gráficos, tabelas, listas, etc.</p>
<p>Competências</p>	<p>Tipos de tarefas: - Localizar informações; - Interpretar textos; - Avaliar e refletir sobre textos.</p>
<p>Contexto e situação</p>	<p>Contexto em que se produz o texto: - Privado; - Público; - Ocupacional; - Educativo.</p>

Quadro 2 – Descritores de leitura estabelecidos pelo PISA

Fonte: PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos, 2011.

O PISA (2009) toma as categorias de leitura definidas de acordo com o Parâmetro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR): leitura no uso

particular, leitura no uso privado, leitura para o trabalho e leitura para a educação e os adapta para os testes, como: contextos pessoais, públicos, ocupacionais e educacionais.

Os textos pessoais referem-se àqueles que têm a intenção de satisfazer os interesses pessoais do leitor, tanto práticos quanto intelectuais, como, por exemplo, cartas, biografias, ficções e textos informativos que se destinam a satisfazer a curiosidade como forma de lazer ou de recreação. Os textos públicos são aqueles relacionados à sociedade, como: documentos oficiais, eventos públicos. Os ocupacionais são leituras que apresentam tarefas que devem ser cumpridas imediatamente, como procurar trabalho nos classificados de um jornal, seguir direções até chegar ao local de trabalho. Os educacionais são textos produzidos especialmente para a instrução, tais como livros e *software* destinados à aprendizagem interativa (PISA 2009).

Como podemos observar, o PISA é um exame criado no âmbito de uma agência de cooperação econômica, a OCDE, que por sua vez, focaliza sua avaliação em um conjunto de competências consideradas essenciais para os sujeitos inserirem-se no mercado de trabalho.

O marco referencial do PISA em termos de leitura difere do SAEB e da Prova Brasil quanto à “[...] competência de avaliar e refletir sobre os textos”. As demais competências são iguais. Na avaliação de 2009, o PISA contemplou questões sobre como os jovens utilizam as novas tecnologias. Na categoria de leituras pessoais, o uso da mídia eletrônica inclui e-mails, mensagens instantâneas e *blogs* em forma de diário. Na categoria de leituras educacionais ocorre o uso de *software* de aprendizagem interativa (PISA, 2009).

O fato de a avaliação centrar-se na idade e não no nível de escolarização contribui para que os países que têm uma grande defasagem idade/série fiquem em desvantagem com relação a outros países.

No Brasil, o Programa é coordenado pelo INEP, que define os estratos para a amostra e a seleção é feita pelo Consórcio Internacional que administra o PISA (BRASIL, 2010b).

De acordo com Freitas (2007), Horta Neto (2007) e Bonamino e Franco (1999), os primeiros estudos com objetivo de se implantar um sistema de avaliação no Brasil aconteceram dentro do Programa EDURURAL, financiado com recursos do Banco Mundial para atender às escolas da área rural do Nordeste brasileiro. Ele

tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária e diminuir a repetência e evasão. Assim, a primeira experiência ocorreu no sentido de avaliar o desempenho dos alunos beneficiados pelo projeto e compará-los com os não beneficiados. Com essa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), por meio do qual a primeira avaliação ocorreu em 1990. Essa avaliação tinha o propósito de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas. Para adequar a sua nomenclatura àquela adotada na Constituição, em 1991 o SAEP passa a ser denominado de Sistema de Avaliação a Educação Básica (SAEB).

Pesquisas realizadas por Freitas (2007) apontam que a avaliação ganhou relevância como política de Estado principalmente com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Como resposta ao compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003)¹³, que, entre outros pontos, ressalta a importância de implementar o:

[...] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. (BRASIL, 1993, p. 56).

Com a finalidade de garantir a prerrogativa acordada no processo de discussão do Plano Decenal de Educação (1993 – 2003), com relação à avaliação, o ministro da Educação Murilo de Avellar Hingel, em 27 de dezembro de 1994, assina a Portaria nº 1.795, que institucionaliza o SAEB, justificando, no próprio documento, que a experiência na organização e condução de processos avaliativos acumuladas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) demandava adequada institucionalização do sistema.

¹³ O Plano Decenal elaborado pelo Brasil foi o primeiro documento oficial resultante da Declaração de Jomtien (1990), durante os Governos Itamar Franco; Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998); (1999 – 2002). (BRASIL, PNE, 2003).

Segundo Bonamino e Franco (1999), a origem do SAEB está relacionada com as demandas do Banco Mundial (BM). Embora, as primeiras avaliações (1990, 1993) não tenham sido financiadas por empréstimos do BM, isso foi ocorrer depois, a partir de 1995 e 1997. Mesmo assim, o BM já exercia um papel indutor da política de avaliação. As pesquisas realizadas por esses autores mostram que, no primeiro ciclo de aplicação do SAEB, foram envolvidos equipes de especialistas e professores, em cada Estado, na avaliação dos conteúdos. Na aplicação e correção das provas participaram os especialistas das secretarias estaduais de educação, instruídos pela Fundação "Carlos Chagas".

Para o segundo ciclo, os testes foram reformulados, devido às críticas e às observações dos responsáveis pela aplicação e correção das provas, além de pareceres emitidos pelas equipes pedagógicas de secretarias estaduais de educação. Dentre as modificações indicados aparecem questões como:

[...] a elaboração de itens que medissem outras habilidades além da memorização, o uso de vocabulários adequados às diversas regiões, a formulação de enunciados mais esclarecedores da tarefa proposta e o cuidado especial com as ilustrações, de modo a evitar distorções na interpretação. (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 116).

Concomitante à análise desses pareceres, o MEC faz levantamento das propostas curriculares sugeridas pelas secretarias estaduais de educação e encaminha os resultados para “[...] especialistas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para elaboração de uma grade curricular sintética, que contemplasse os conteúdos comuns por séries (1^a, 3^a, 4^a, 5^a, 7^a e 8^a) [...]” (BRASIL, s.d. [a] apud BONAMINO e FRANCO, 1999, p 117).

As grades curriculares, com os conteúdos mínimos de Português, Matemática e Ciências, foram novamente encaminhadas às secretarias estaduais para avaliação de especialistas em currículos nas respectivas áreas e por professores com experiência em sala de aula (BONAMINO e FRANCO, 1999).

Com relação às avaliações dos itens da provas, segundo os autores, foram elaborados, por especialistas de universidades, 40 itens de Português e Matemática que comporiam os testes. Escolas de aplicação de duas universidades brasileiras realizaram a pré-testagem, “[...] com objetivo de testar a clareza do enunciado e o nível de dificuldade da questão, seguida de um processo de ajustes e reformulações” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 117).

Inicialmente, eram avaliadas as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas da rede pública de ensino, com provas que abrangiam Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Devido às significativas diferenças com relação aos conteúdos das grades curriculares, o MEC optou por avaliar somente as séries conclusivas (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental.

Na avaliação de 1997, foi acrescentada a disciplina de Ciências aos alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e foram acrescentadas as disciplinas de Física, Química e Biologia nas provas aplicadas aos alunos de 3ª série do Ensino Médio.

Ainda no ano de 1997 foram elaboradas pelo MEC/INEP as Matrizes de Referências, as quais foram atualizadas em 2001 em razão da disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a efetivação dessa atualização, foram consultados currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação, professores da rede pública e privada e examinados livros didáticos mais utilizados na rede (BRASIL, 2007a).

Para o ciclo de 2005, o SAEB sofreu novas modificações, estas promovidas mediante a Portaria de nº 931, de 21 de março do mesmo ano, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que mantém a mesma característica e objetivos do SAEB, aplicado até 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), para avaliar apenas as escolas públicas do ensino básico que estejam localizadas nas zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos 20 alunos matriculados. Os conteúdos avaliados na ANRESC (Prova Brasil) envolvem os conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura e interpretação), Matemática (foco na resolução de problemas), sendo avaliados alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular.

2.1.1 Prova Brasil

A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também chamada de Prova Brasil, é “[...] um instrumento de medida das competências leitoras e matemática aplicado em praticamente todas as crianças e

jovens matriculados na quarta e oitava séries [...]” (BRASIL, 2009a, p. 5). Teve sua primeira edição em 2005, a segunda em 2007 e a terceira em 2009.

Da mesma forma que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os testes da Prova Brasil avaliam competências construídas, habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2009a).

O SAEB e a Prova Brasil são duas avaliações complementares. Abaixo reproduzimos o quadro comparativo disponível na página oficial do INEP/MEC, com algumas alterações para fim de atualizações, destacando as diferenças e semelhanças de cada um dos exames:

SAEB	Prova Brasil
A primeira aplicação ocorreu em 1990.	A prova foi criada em 2005.
A primeira edição foi em 1990, com aplicação a cada dois anos.	Sua primeira edição foi em 2005, a segunda em 2007 e a terceira em 2009.
Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas).	A Prova Brasil avalia habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas).
Avalia estudantes do ensino fundamental, de 4 ^a e 8 ^a séries e também estudantes do 3 ^o ano do ensino médio.	Avalia apenas estudantes do ensino fundamental, de 4 ^a e 8 ^a séries.
Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais.	A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.
A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova.	A avaliação é censitária: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil que possua no mínimo 20 alunos ou mais, matriculados na série, devem fazer a prova.
Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.	Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.
Aplicação simultânea à Prova Brasil.	A aplicação de 2009 ocorreu em novembro.
Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil fazem uma única avaliação.	Parte das escolas que participam da Prova Brasil ajuda a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral.

Quadro 3 – Semelhanças e diferenças do SAEB e Prova Brasil.

Fonte - Adaptado de Brasil, 2010d.

- Matrizes de Referências do SAEB e Prova Brasil

As Matrizes de Referências estão subdivididas em seis tópicos e esses, em descritores, a saber:

Procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relações entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística (BRASIL, 2007a, p. 7).

A cada um desses tópicos ou temas que compõem a matriz de Língua Portuguesa estão associados descritores apresentados, logo abaixo, conforme organização realizada para 8ª séries.

Descritores	Tópico I - Procedimento de Leitura
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores	Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5	Interpretar texto com auxílio da material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores	Tópico III - Relação entre Textos
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Descritores	Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores	Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e efeitos de Sentido
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da expressão de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Descritores	Tópico VI - Variação Linguística
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Quadro 4 – Descritores e tópicos de Língua Portuguesa da Prova Brasil – 8ª série.
Fonte: BRASIL, 2007a, p. 32-33.

Os descritores são os mesmos da matriz de 3ª série do Ensino Médio, o que modifica são os itens. Os itens construídos para os testes de 4ª séries e para a 8ª série do Ensino Fundamental, de acordo com as orientações do MEC/INEP (2009a, p. 23), “[...] requerem processos cognitivos mais simples para a resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados se encontram em faixas etárias e escolaridade menos avançadas”. De um mesmo descritor, portanto, derivam itens de graus de complexidade distintos, para avaliar o que a aluno sabe de acordo com o seu nível de escolarização.

Quanto à confecção das provas, são elaborados 21 cadernos para cada série. Dessa forma, dois alunos não respondem necessariamente às mesmas questões, uma vez que existem, no total, 77 itens de cada disciplina da 4ª série e 91 itens de cada disciplina da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, distribuídos pelos 21 cadernos de prova.

Cada caderno de prova é constituído por quatro blocos, dois deles são destinados a respostas de Língua Portuguesa e os outros dois abordam as questões de Matemática. Os testes são de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas de respostas para cada questão, das quais somente uma está correta.

Os alunos de 4ª série respondem a 22 itens de português e 22 itens de matemática, enquanto que os estudantes de 8ª série e do 3º ano do ensino médio respondem a 26 itens de português e a 26 de matemática. O tempo estipulado para a prova é de 2 horas e 30 minutos.

Embora a avaliação esteja centralizada no INEP, a elaboração e aplicação dos testes são terceirizadas às empresas contratadas exclusivamente para esse fim.

2.1.2 Avaliação na Prova Brasil

A forma de elaboração das questões do SAEB e Prova Brasil (PB) foi estabelecida com o propósito de verificar capacidades cognitivas envolvidas no ato de “[...] compreender determinadas operações mentais que os sujeitos utilizam para

estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas” (LOCATELLI, 2000, p. 139). O teste exige a familiaridade com diferentes gêneros textuais, dentre eles artigos de opinião, notícias, quadrinhos, contos, fábulas, etc.

De acordo com as Matrizes de Referência do SAEB/Prova Brasil (2007a), a concepção de leitura presente na avaliação vai além das habilidades de decodificação na ação de ler. Exige que o leitor saiba identificar não somente o que está dito, mas o que está suposto no texto, ou seja, as ideais implícitas no texto. O MEC/INEP (2007a) compreende a leitura como uma atividade complexa e que exige uma ampla atividade do intelecto, bem como as habilidades cognitivas superiores de: “[...] reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” (BRASIL, 2007a, p. 7).

A Prova Brasil avalia competências e habilidades apresentadas pelos alunos das séries avaliadas, “[...] competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (BRASIL, 2009, p. 21).

A elaboração das Matrizes de Referências, Tópicos e Descritores teve como suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, por sua vez, fundamentam-se numa concepção de que é tarefa do aluno “[...] construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (BRASIL, 1998, p. 72).

O fragmento acima, retirado do volume introdutório dos PCN, nos fornece pistas para afirmar que eles estão permeados pela abordagem construtivista, de enfoque cognitivista, fundamentado na teoria genética de Jean Piaget (1896 – 1980) e seus colaboradores. Tal afirmação encontra consistência na concepção de conhecimento como resultado do “[...] processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares” (BRASIL, 1998, p. 72). Esse processo de assimilação depende da fase de desenvolvimento e dos conhecimentos que já construiu anteriormente. O professor exerce o papel cooperativo no processo de aprendizagem do aluno.

Outra perspectiva teórica presente nos PCN, cunhada por David Paul Ausubel (1918 - 2008), também na abordagem cognitivista, é a “teoria da aprendizagem

verbal significativa”. Evidenciamos o princípio da aprendizagem significativa na concepção de aprendizagem defendida nos PCN:

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1998, p. 72).

Os especialistas que participaram na elaboração dos PCN têm conhecimento da existência da Teoria Histórico-Cultural, pois fazem uma referência da “teoria da atividade”, nas formulações de Vigotski, Luria e Leontiev, em nota de rodapé na página 71 do volume introdutório dos PCN (1998). A adoção dessa perspectiva teórica, no entanto, contraria os pressupostos políticos neoliberais que imperam no país.

Na sequência deste texto reproduzimos, a título de ilustração, alguns exemplos de itens, destinados à 8ª série, relacionados aos seus respectivos tópicos.

De acordo com as Matrizes de Referência (2007a, 2009a), o Tópico I, referente aos procedimentos de leituras, agrega um conjunto de descritores que indicam as capacidades linguísticas necessárias à leitura de diferentes gêneros textuais, como: saber localizar informações explícitas e fazer interferências sobre informações que ficam subentendidas ou pressupostas no texto; identificar a ideia central, perceber a intenção do autor, fazer a distinção entre opinião e fato, inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Com o Descritor 1 - o MEC/INEP (2007a, 2009a) pretende avaliar se o aluno é capaz de localizar uma informação, que pode estar expressa literalmente no texto ou manifesta por meio de paráfrase. Esse descritor corresponde a uma habilidade considerada elementar. Exemplo de item:

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

(Fonte: PASTORI, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, jul. 1998, p. 40-41. In: BRASIL, 2009a, p 57).

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- (A) A venda de narcóticos.
- (B) A falsificação dos remédios.**
- (C) A receita de remédios falsos.
- (D) A venda abusiva de remédios.

Fonte: BRASIL, 2009a

Ao retirar o texto de uma revista semanal, aqueles que formulam esse instrumento de avaliação pressupõem que o ensino da língua portuguesa nas escolas está atendendo a uma de suas atuais indicações quanto ao uso de textos do cotidiano comunicativo complementar ao livro didático.

O exemplo abaixo pode ilustrar o que o MEC/INEP denominou de descritor (D20), relacionado ao “tópico IV” e tem como objetivo identificar se o aluno é capaz de “[...] reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos” (BRASIL, 2007a, p. 42-43). Vejamos:

Texto I

Sem-proteção

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 a 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. “Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à auto-estima e à sociabilidade”, diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista – as pomadas, automedicação mais freqüente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros [...]. (COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro/2001 – p. 138).

Texto II

Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

23% lavam o rosto várias vezes ao dia

21% usam pomadas e cremes convencionais

5% fazem limpeza de pele

3% usam hidratantes

2% evitam simplesmente tocar no local

2% usam sabonete neutro

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são:

- (A) Semelhantes.
- (B) Divergentes.
- (C) Contrários
- (D) Complementares**

Fonte: BRASIL, 2007a, p. 43.

A interpretação dos dois textos requer do aluno a capacidade de estabelecer comparações. Para Menchiskaia (1969), o ato de comparar exige dos sujeitos que se estabeleçam semelhanças e diferenças entre os objetos ou fenômenos, separar aspectos ou qualidades, por uma ou outra particularidade, segundo sua constituição. No caso acima apresentado, o aluno deverá separar o que há de comum nos dois textos e atentar para o enunciado da questão, ou seja, o que é solicitado que se faça e quais as alternativas apresentadas. O texto exige, ainda, a compreensão dos significados das palavras (semelhantes, divergentes, contrários, complementares), somado ao conhecimento do conteúdo explicitado, para que ele dê a resposta certa de acordo com o que se pede do texto.

Para Vigotski (2001a), precursor da teoria histórico-cultural, o significado da palavra é o microcosmo da consciência e a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos. O significado das palavras, na dupla função de representação e análise, constitui e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento. As generalizações começam com base em alguns signos fundamentais das coisas e dos fenômenos.

Conforme alerta Menchinskaia (1969), a comparação não pode acontecer sem uma análise, mas não se reduz a esse processo, pois com ela sempre se estabelece uma relação determinada entre os objetos ou entre as partes ou qualidades deles. Por esse motivo, podemos inferir que a comparação é, ao mesmo tempo, uma operação de síntese, mas existe uma relação e ao mesmo tempo uma distinção entre as operações cognitivas de comparação, análise e síntese. Elas se complementam reciprocamente.

O que parece ser uma tarefa simples para um leitor experiente, apresenta-se complexa para um aluno que não está familiarizado com determinados gêneros textuais. Ele poderia responder que os dois textos são semelhantes.

A seguir apresentamos um exemplo de item referente ao tópico III - descritor 21 – “Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (BRASIL, 2009a, p. 75):

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

(Antunes Filho. Veja, 11/mar/96. In: BRASIL, 2009a, p. 75).

Texto II

Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

(Veja, 24/jan/96. In: BRASIL, 2009a, p. 76).

Com relação ao tema “telenovela”

(A) Nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.

(B) No texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.

(C) No texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.

(D) No texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Fonte: BRASIL, 2009a, p. 76

Embora diferente do que se requer no descritor 20 (D20), que é “[...] reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema [...]” (BRASIL, 2009a, p. 72), o descritor 21 demanda, do aluno, as mesmas operações cognitivas de comparação, análise e síntese para identificar os pontos divergentes entre dois textos.

A título de exemplo, recortamos um item do simulado de Língua Portuguesa para a 8ª série do Ensino Fundamental referente ao D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.



Figura 1 – História em quadrinho

Fonte: Angeli. Folha de São Paulo, 25/041993. In: Brasil, 2009f, p. 11.

Na tirinha¹⁴, há traço de humor em:

- (A) “Que olhar é esse, Dalila?”
- (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
- (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
- (D) **“Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”** (BRASIL, 2009f, p. 11).

Para assinalar a resposta de maneira a atender ao comando do item de identificar no texto o traço de humor o aluno deve “[...] entender que o que é dito corresponde, na verdade, ao contrário do que é explicitamente afirmado” (BRASIL, 2009a, p. 92).

Menchinskaia (1969), ao discorrer sobre a capacidade de compreensão da linguagem, sejam palavras isoladas, orações e composição coordenada, coloca essa capacidade como condição indispensável para as relações sociais das pessoas, para a atividade produtiva no grupo, bem como, para a assimilação do significado literal de um idioma ou seu sentido figurado, ou seja, uma mensagem explícita em determinado texto ou contexto; a título de exemplo, cita a ironia, a sátira, a brincadeira.

O mesmo item utilizado para avaliar a capacidade do aluno em identificar efeito de ironia, pode, também, servir para avaliar a capacidade de interpretação de “[...] texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinho, fotos). (Descritor 5).” (BRASIL, 2009a, p. 67). Exemplo:

A atitude de Romeu em relação à Dalila revela

- (A) Compaixão.
- (B) Companheirismo.
- (C) Insensibilidade.**
- (D) Revolta.

¹⁴ O termo “tirinha” é utilizado no simulado das provas enviadas às escolas pelo MEC/INEP.

Nesse caso, o item está solicitando do aluno que “[...] demonstre compreensão do texto a partir da combinação da leitura do material escrito e do material gráfico (o gesto, a atitude, o discurso)” (BRASIL, 2009a, p. 68).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, (1997), que servem de referência à Prova Brasil:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 1997, p. 21).

Denota-se, na citação acima, a visão construtivista presente nos PCN, quando diz que “[...] o leitor realiza um trabalho ativo de **construção** de significado” (p. 21, grifo nosso). Os PCN não fazem referência ao sentido que o leitor dá ao texto tomando como referência as marcas que cada gênero apresenta. Não se lê da mesma forma um texto literário e um texto científico, um conto de fadas e um cálculo matemático:

Um texto admite várias leituras, mas não qualquer interpretação, pois tem um núcleo de significado possível e não é o leitor que atribui a ele qualquer sentido. Mesmo que esse texto fosse uma mensagem cifrada ou tivesse um sentido simbólico, haveria algumas leituras possíveis e outras não. Estudar os mecanismos constitutivos do sentido do texto não é impor uma única leitura – é ensinar os limites da interpretação. (FIORIN e SAVIOLI, 2007, p. 4).

O fragmento acima confere à escola a função de ensinar o aluno a ler e interpretar mediante o contato com diferentes textos. Essas capacidades não são adquiridas espontaneamente e elas exigem a presença de um professor leitor que faça a mediação entre o texto e o aluno, ajudando-o a identificar as marcas específicas de cada gênero, seja eles textos científicos, jornalísticos, literários, informativos e outros.

Para os pesquisadores da abordagem histórico-cultural, dentre eles o neuropsicólogo soviético Luria (1994, p. 89), “[...] o processo de interpretação de um texto artístico não apresenta menor complexidade do que a decodificação de um texto científico, embora seja diferente o caráter das dificuldades que ali surgem”.

Conforme afirma o pesquisador citado:

É precisamente na exploração do texto artístico que a interpretação não é uma simples decodificação do significado de frases isoladas ou de todo um contexto, mas um complexo caminho entre o **texto amplo e seu sentido interno**.

Cada texto artístico oculta certo **subtexto** interno, que exprime o **sentido** de uma dada obra (ou trecho), os motivos de determinados personagens que o leitor deve inferir da descrição do comportamento e, por último, a relação do autor com a sua narração, os acontecimentos e atos. Daí a tarefa que se coloca ante o leitor de uma obra de arte não consistir, absolutamente, na assimilação da narração produzida por essa obra, mas na revelação do subtexto, na interpretação do sentido, na elucidação dos motivos dos personagens e na atitude do autor em relação aos acontecimentos narrados. (LURIA, 1994, p. 89, grifo do autor).

Estudos realizados por Luria (1994) mostram, ainda, que interpretar um texto escrito é diferente de um enunciado oral. O enunciado oral conta com um grande número de fatores extralinguísticos suplementares da comunicação, como conhecimento da situação, gestos, mímicas, entonação da voz, o que não acontece no enunciado escrito. Nesse, o leitor necessita considerar, para a sua interpretação, unicamente as estruturas lógico-gramaticais da linguagem:

A interpretação de um texto descritivo, narrativo, explicativo e artístico (psicológico) coloca o interpretador diante de tarefas completamente diferentes e requer uma profundidade de análise inteiramente distinta: para interpretar uma linguagem descritiva é bastante entender o significado direto das frases (às vezes dificultado pela compreensão do contexto comum); no discurso narrativo, a interpretação do contexto geral é muito importante; no texto explicativo (científico), a compreensão do contexto geral é apenas uma etapa inicial que deve passar à comparação dos componentes isolados, ao cotejo destes entre si e à decodificação do sentido geral ou da lei geral, cuja argumentação ou ilustração é construída pelos fatos apresentados na comunicação. Por último, a interpretação de um texto artístico (que à primeira vista pode parecer insignificante) pressupõe um processo mais complexo de decodificação com passagem subsequente do texto ao contexto, do conteúdo externo ou da ideia geral a uma análise profunda do sentido e dos motivos que às vezes devem basear-se não no simples processo de decodificação lógica, mas nos fatores de decodificação emocional chamados de conhecimentos 'intuitivos'. (LURIA, 1994, p. 77-78).

Sem se ocupar das diferenças terminológicas com relação a gênero e tipologia textual, como fazemos hoje, Luria opõe as funções psicológicas envolvidas na interpretação, por um lado, dos textos descritivos, narrativos e informativos e de outro, dos textos artísticos. Destaca a diferença dos textos artísticos para os demais, indicando que aqueles exigiriam, ou exigem, conhecimentos para além da

formalidade linguística. Inferências propiciadas pelo conhecimento de outros textos – intertextos –, de outros discursos – interdiscursos – e pelas operações discursivas que rejeitam a leitura lógica da gramática formal.

Quanto se tem um conhecimento da informação a ser interpretada, faz-se desnecessária a decodificação minuciosa das estruturas lógico-gramaticais. Ou seja, os sujeitos são capazes de interpretar um texto com base em situações conhecidas presentes na consciência. Ele pode contar com o que Luria chama de “conjeturas extracontextuais” (LURIA, 1994, p. 78).

Retomando a pesquisa de Luria, encontramos a seguinte tese:

A pessoa que se vê diante da tarefa de decodificar uma informação que lhe é desconhecida pode basear-se somente na estrutura lógico-gramatical dessa informação e deve percorrer todo o caminho complexo, partindo da decodificação de frases isoladas, comparando-as em seguida entre si e tentando discriminar o sentido original que elas desenvolvem e terminando na análise do sentido geral latente em toda a comunicação e às vezes naqueles motivos que servem de base a esse enunciado.

Vê-se facilmente que esse caminho é muito complexo e, dependendo da experiência do analisador do texto, pode apresentar como traço distintivo um grau variado de desenvolvimento; este grau, em alguns casos, aproxima-se pela complexidade do processo de decodificação de informação desconhecida através dos meios aplicados e, em outros casos (nos leitores bastante experientes), limita-se a discriminar os elementos mais informativos do texto e a cotejá-los entre si. (LURIA, 1994, p. 78-79).

Esse fenômeno pode ser percebido em qualquer leitor que se encontra diante de um texto pela primeira vez e de um assunto que não domina. Na maioria das vezes tem de recorrer a outros textos para obter os elementos extracontextuais para a compreensão do que está lendo. Compreender um texto, portanto, não é uma atividade natural, exige estudo, interferência de mediadores sociais. Não se trata de ação individual isolada.

Para ilustrar, retiramos da Matriz de Referência, Tópicos e Descritores, a história em quadrinho sugerida no D5 relacionado ao Tópico II. Esse tópico requer dos alunos duas competências básicas: a interpretação de textos que conjugam a linguagem verbal e não verbal, denominado “texto multissemiótico” (BRASIL, 2007a, p 40).

GARFIELD - Jim Davis



Figura 2 – História em quadrinho - Garfield

Fonte: Folha de São Paulo, 29/4/2004, In: Brasil, 2007a, p. 40

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são:

- (A) **Assustadoras.**
- (B) Corriqueiras.
- (C) Curiosas.
- (D) Naturais. (BRASIL, 2007a, p. 41).

Para que o aluno faça uma interpretação da história em quadrinho, não bastam competências básicas para conjugar a linguagem verbal e não verbal, pois faltam marcas no texto para que ele possa inferir uma resposta correta. Para que dê a resposta que atenda ao que o item requer dele, precisa contar com conhecimentos extralinguísticos, ou seja, aos professores, em sala de aula, incumbe realizar com seus alunos uma análise de conjuntura na perspectiva das relações sociais que têm se estabelecido no país e no mundo nos últimos anos. Ainda assim, estabelecer que conjunturas, pois, além dos problemas econômicos, convivemos com as catástrofes ambientais, violência urbana e outras questões sociais que não existem por si só, mas estão vinculadas a questões socioeconômicas. A interpretação, nesse caso, demanda o que Luria (1994) chamou de “conjeturas extracontextuais”, ou seja, ele carece operar com informações adquiridas anteriormente e não só com a decifração do código.

Corroborando a tese de Luria e a afirmação de Menchinskaja (1969), de que a realidade coloca para os sujeitos situações que são difíceis de resolver somente por meio da percepção imediata dos objetos ou dos fenômenos. Para resolver algumas situações é necessário utilizar um meio indireto e deduzir conclusões partindo dos conhecimentos que já se têm.

Um dos fatores que dificulta tanto a interpretação das charges como das histórias em quadrinho é a falta de compreensão do contexto. Nessa perspectiva de

análise podemos afirmar que a responsabilidade de ensinar a ler não se restringe ao professor de Língua Portuguesa, mas aos professores de todas as áreas do conhecimento. Em outras áreas, os professores podem organizar sua ação pedagógica com textos para interpretar, ajudar o aluno a identificar marcas linguísticas. A leitura influencia na compreensão de todas as disciplinas do currículo escolar e na compreensão de mundo.

A pesquisa de Luria nos remete à necessidade de pensar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e às experiências que os alunos têm com os diferentes gêneros e tipologias textuais em sala de aula, ou fora dela.

A escola está organizando situações de aprendizagem para os alunos, independentemente de sua etnia, meio socioeconômico e cultural? Nossas investigações caminharam nesse sentido. Para responder a esta questão, analisamos os planos de aulas dos professores e alguns cadernos de alunos, assunto a ser apresentado mais adiante.

Na seção seguinte apresentamos o método de procedimento utilizado na presente pesquisa.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo teve como objetivo investigar fatores que influenciaram o desempenho dos alunos na Prova Brasil de Língua Portuguesa. Como recorte de um projeto maior, este se delimitou aos resultados apresentados pela Prova Brasil de 2007, no Estado do Paraná, em escolas que atendem alunos de oitava série do Ensino Fundamental. Como critério de amostragem foram escolhidas três escolas com as melhores médias na prova Brasil de 2007 e três com os menores escores, no sentido de identificar fatores ainda não estudados pelo sistema de avaliação.

A pesquisa se propôs, por meio de análise das escolas selecionadas, suas práticas e seu contexto, a apreender as possíveis variáveis que propiciam o aprendizado ou não dos alunos. Estudamos, também, os fatores que interferem positiva ou negativamente no desempenho das escolas em leitura e interpretação de textos.

Os dados coletados foram analisados sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski,¹⁵ Luria, Leontiev, Rubinstein, Davidov e outros seguidores. Tomamos como pressuposto, principalmente, a categoria de mediação, compreendida como uma categoria de análise capaz tanto de explicar quanto de apresentar alternativas metodológicas para as práticas educativas e a linguagem como forma organizadora, formadora e de expressão do pensamento.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Na maioria das vezes não é o pesquisador que escolhe os procedimentos de sua pesquisa e sim o objeto a ser investigado que atrai os encaminhamentos que devem ser tomados. Por se tratar de uma pesquisa de cunho explicativo, procuramos estabelecer interlocuções com Gil (2007), que nos forneceu pistas importantes para o entendimento dos procedimentos adotados na pesquisa. Para o

¹⁵ O nome de Vigotski tem sido apresentado com diferentes grafias, como: Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky. As publicações mais recentes, dentre elas a pesquisa de Prestes (2010), adotou a grafia Vigotski. Neste estudo manteremos a grafia conforme a obra citada.

autor citado a preocupação central da pesquisa explicativa é “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo da pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2007, p. 42). Uma vez que nos propusemos a investigar quais são os fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries na Prova Brasil, este procedimento nos pareceu mais adequado para dar conta desse fenômeno.

3.1.1 População de amostra

Como público-alvo desta pesquisa foram selecionadas as escolas paranaenses que obtiveram o primeiro, segundo e terceiro lugares em desempenho dos alunos na Prova Brasil de 2007 em Língua Portuguesa, bem como, aquelas três que obtiveram os três menores escores na mesma Prova. A seleção foi realizada em um universo de 1.841 escolas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental do Estado do Paraná.

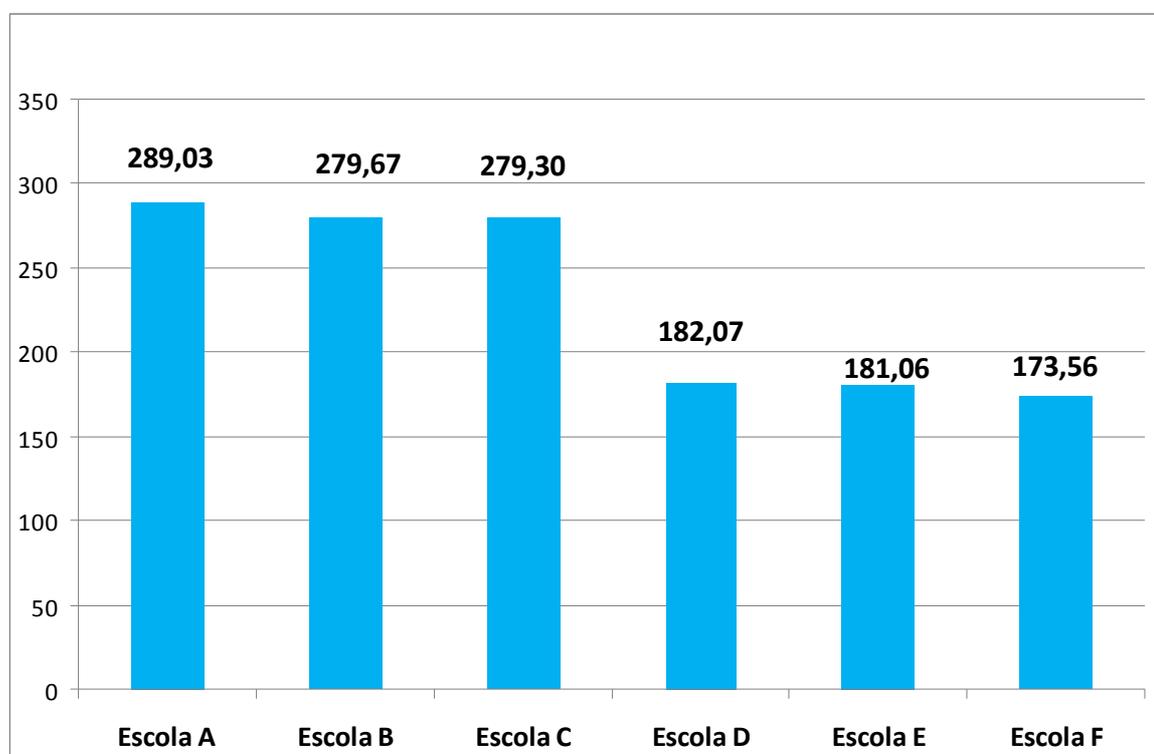


Gráfico 1 – Média de proficiência em Língua Portuguesa no Estado do Paraná em 2007
Fonte: Elaborado pela autora com os resultados da Prova Brasil de 2007. (BRASIL, 2011e)

As seis escolas, das séries finais do Ensino Fundamental, pesquisadas estão jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Curitiba, Londrina, Pato Branco, Apucarana e Ivaiporã.

Escola	Núcleo Regional	Média da Escola	Categoria Administrativa
A	Curitiba	289,03	Estadual
B	Curitiba	279,67	Estadual
C	Londrina	279,30	Estadual
D	Pato Branco	182,07	Estadual
E	Apucarana	181,06	Estadual
F	Ivaiporã	173,56	Estadual

Quadro 5 – Categoria administrativa das escolas e as médias em 2007

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da Prova Brasil de 2007 e SEED do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2011c).

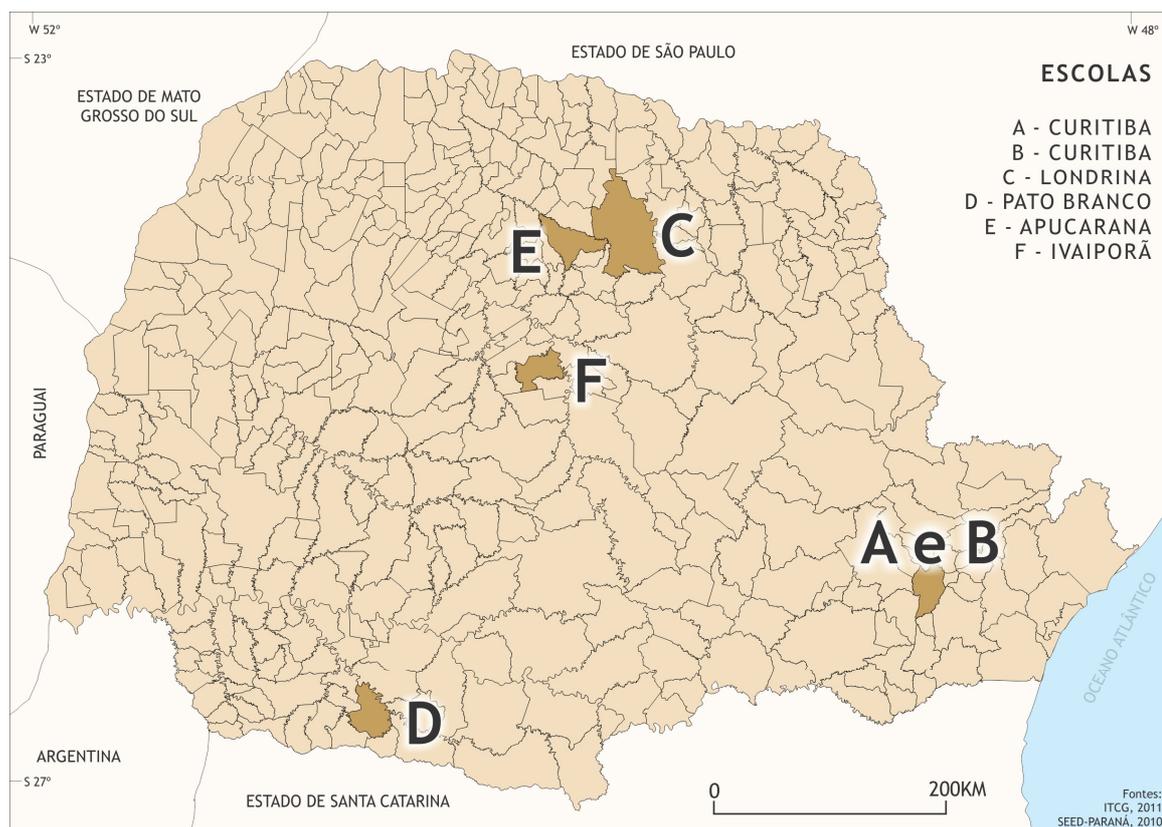


Figura 3 – Localização das Escolas e os Respective Núcleos Regionais
Fonte: Elaborado pela autora com os dados da SEED. (PARANÁ, 2011c)

As Escolas A e B pertencem à Região de Curitiba, com uma população de 1.751.907 habitantes (IBGE, 2010); destes, 226.263 foram alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2007, conforme dados organizados pelo IPARDES (2009).

O município conta, atualmente, com uma taxa de 21% de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (IBGE, 2010).

A Escola C pertence à Região de Londrina, com uma população calculada em 506.701 habitantes, segundo o IBGE (2010). Dessa população, 69.689 estavam matriculadas no Ensino Fundamental. O município apresenta uma taxa de 1,9% de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos.

A Escola D está localizada no município de Bom Sucesso do Sul, com uma população calculada pelo IBGE (2010) de 3.293. De acordo com dados do Censo Escolar, 505 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental em 2007. O município conta com uma taxa de 1,9% de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos (IBGE, 2010).

A quinta escola pesquisada – Escola E – está localizada em Faxinal, município com uma população de 16.314 habitantes, conforme dados do IBGE (2010). De acordo com o Censo Escolar, 2.878 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental em 2007. A taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos está em torno de 13,4% (IBGE, 2010).

A sexta escola – Escola F –, localizada em Manoel Ribas, município com 13.169 habitantes e 2.222 alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2007. O município apresenta uma taxa de analfabetismo adulto, de pessoas com mais de 15 anos, em torno de 13,7% (IBGE, 2010).

3.1.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados primários, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa das oitavas séries selecionadas, pedagogos e diretores das escolas. Delimitamos a pesquisa com os professores das oitavas séries por conta de serem os profissionais que responderam os questionários aplicados pelo INEP/MEC (BRASIL, 2009d) e pela inviabilidade de acesso aos professores de todas as séries. Embora cientes de que os conteúdos avaliados não se restrinjam somente àqueles trabalhados no decorrer da oitava série, o propósito da pesquisa centrou-se em investigar o nível de compreensão da leitura do aluno ao final do Ensino Fundamental e a partir daí entender os fatores determinantes no desempenho deles.

O roteiro das entrevistas consistiu em cinco categorias básicas, a saber: caracterização dos sujeitos; caracterização da escola; formação inicial e continuada; contexto escolar e a Prova Brasil; expectativa da escola e a Prova Brasil.

A entrevista semiestruturada, segundo Trivinões (1987), como procedimento de coleta de informações, para alguns tipos de pesquisas qualitativas, pode ser considerada uma das principais formas de coletas de dados. O autor assim caracteriza a entrevista semiestruturada:

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINÕES, 1987, p. 146).

As características desse procedimento, descrito por Trivinões, foram evidenciadas no decorrer de nossas entrevistas. Questões que não estavam previstas foram levantadas pelos entrevistados, como, a relação Prova Brasil e inclusão.

As perguntas fundamentais que constituíram a entrevista semiestruturada resultaram não só dos estudos teóricos, mas, das informações recolhidas em conversas informais com professores de algumas escolas da rede pública do Estado do Paraná sobre a Prova Brasil.

Trivinões (1987) argumenta que:

[...] a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVINÕES, 1987, p. 152).

Para obter mais elementos que pudessem aclarar nossas indagações a respeito dos fatores determinantes no desempenho dos alunos na PB, valemo-nos das análises de documentos, como, as Diretrizes Curriculares, Projetos Pedagógicos, Planos de Ação Docente da disciplina de Língua Portuguesa, registros de classe no livro de chamada dos professores e alguns cadernos de alunos.

Como fontes secundárias, utilizamos dados fornecidos pela secretaria do Instituto de Estudos e Pesquisa Educacional "Anísio Teixeira" (INEP), tais como, a) questionário aplicado aos alunos com a finalidade de coletar informações sobre aspectos de sua vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural; b) questionário aplicado aos professores e diretores com o objetivo de investigar a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança e formas de gestão. Um quarto formulário preenchido pelo aplicador sobre as condições de infraestrutura das escolas que participaram da avaliação, com dados referentes aos recursos pedagógicos e recursos humanos disponíveis.

Foram consultados outros documentos disponíveis no *site* do MEC, tais como: matrizes de referência, tópicos e descritores.(BRASIL, 2007a); os primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB de 2005 em perspectiva comparada (BRASIL, 2008a); os resultados 2005 e 2007 (BRASIL, 2008b); o plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores (BRASIL, 2009a); escala de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL 2009b); a Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005 (BRASIL, 2009c); o Programa Internacional de Avaliação de alunos – PISA (BRASIL, 2010c); semelhanças e diferenças SAEB e Prova Brasil (BRASIL, 2010d); e Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2011a).

Estabelecemos interlocução, por meio dos artigos produzidos por pesquisadores da área de avaliação e políticas da educação, com: Bonamino e Franco (1999); Locatelli (2000); Afonso (2001); Nagel (1992, 2001); Cury (2002); Dourados (2004); Freitas (2004); Kuenzer (2005), Shiroma, Campos e Garcia (2005); Freitas (2007); Frigotto (2007); Noma (2011) e outros, que nos ajudaram a compreender melhor o contexto em que se situa o objeto de nossa pesquisa.

Tomamos, ainda, como referência para análise dos dados, o Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica (PARANÁ, 2008)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (2008, p. 48), é “[...] tarefa de a escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizam a leitura, a escrita e a oralidade [...]” e, para que isso ocorra, estabelece como objetivo da disciplina desenvolver o uso da língua escrita por meio de práticas sociais; analisar diferentes textos, sejam eles

produzidos, lidos ou ouvidos; e aprofundar e aprimorar os conhecimentos linguísticos.

Para atender os objetivos propostos, verificamos, nas escolas selecionadas, como a prática pedagógica é desenvolvida e como é conduzido o acompanhamento e avaliação dessa prática. Para atender nosso intento, analisamos alguns textos produzidos pelos alunos e as atividades preparadas pelo professor para ensinar os conteúdos da disciplina em questão. Não tivemos acesso aos cadernos dos alunos das seis escolas participantes na pesquisa, somente, os das Escolas D, E e F, quais sejam, daquelas que obtiveram os menores escores na Prova Brasil de 2007 em Língua Portuguesa. Por conta disso, não fizemos uma análise comparativa entre as escolas. Realizamos, ainda, uma contextualização do trabalho docente, mediante análise do contexto escolar, socioeconômico e cultural dos alunos, utilizando-nos dos dados obtidos pelo MEC/INEP no questionário aplicado junto com a Prova Brasil, contextualização que está apresentada na última seção deste relatório.

4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E PENSAMENTO

Nesta seção discutimos as possíveis contribuições do ensino de Língua Portuguesa no processo de desenvolvimento da linguagem e pensamento. Para tanto, fazemos algumas considerações teóricas a respeito da relação linguagem e pensamento na perspectiva histórico-cultural, tomando como referência o pensamento de Marx, Engels, Vigotski, Luria, Leontiev, Menchinskaia, Rubinstain e seus seguidores.

Os pesquisadores da abordagem teórica acima mencionada contribuem para a compreensão de uma prática pedagógica que atenda às necessidades de cada aluno para desenvolver o potencial humano e social. A teoria histórico-cultural¹⁶ tem em Vigotski seu principal representante, que busca nos pressupostos marxianos alternativas para compreender o conflito entre as concepções idealista e mecanicista de desenvolvimento humano. Posteriormente, A. R. Luria e A. N. Leontiev se juntam a ele para estudar a relação pensamento e linguagem, natureza dos processos de desenvolvimento da criança e o papel da instrução (ensino) no desenvolvimento.

4.1 LINGUAGEM E PENSAMENTO

O significado de “linguagem” em Vigotski tem suscitado algumas discussões entre pesquisadores, como Delari Jr. (2000), Prestes (2010) e outros, devido às várias traduções que circulam no Brasil, dentre elas podemos citar a primeira edição da obra “Pensamento e Linguagem”, traduzida da edição americana.

Como não leitora da língua russa, recorreremos aos estudos de Delari Jr (2000) para elucidar algumas questões com relação à compreensão desse significado:

Uma primeira consideração a fazer é relativa à própria palavra ‘linguagem’. No Brasil, em língua portuguesa, tivemos a primeira edição do livro de Vigotski ‘Michlienie i rietch’ sob o título

¹⁶ De acordo as pesquisas realizadas por Prestes (2010), Vigotski não deu nome à sua teoria. Leontiev é que se refere à teoria vigotskiana como histórico-cultural.

‘Pensamento e linguagem’, em função de ter sido traduzida da edição americana ‘Thought and Language’. No entanto, se a palavra ‘michlenie’ tem o significado literal de ‘processo de pensamento’, não causando maiores transtornos, a palavra ‘rietch’, tem o significado mais usual de ‘fala’, ainda que possa também ser traduzida como: ‘palavra’ – ‘dar rietchi’: ‘o dom da palavra’, ‘linguagem’ – ‘naródnaia rietch’: ‘linguagem popular’, ou mesmo ‘discurso’ – ‘priámaia rietch’: discurso direto e ‘kósviennaia rietch’: ‘discurso indireto’ (Voinova e Starets, 1986 – p. 292). Uma edição americana mais recente desse mesmo livro de Vigotski, com uma nova e talvez mais precisa tradução, substituiu seu título anterior por ‘thinking and speech’ (Vigotski, 1987).

O que nos parece ser de particular interesse quanto ao conceito de ‘rietch’ é que ele pode referir-se mais propriamente à ‘fala’, tal como posta em movimento no próprio processo de interlocução. Se fôssemos nos remeter ao tradicional par ‘langue–parole’ de Saussure, ‘rietch’ iria referir-se à ‘parole’. Segundo o professor Luiz Heitor Guimarães (em comunicação pessoal) os formalistas russos utilizavam-se do par ‘iazik–rietch’ (para referirem-se ao par ‘langue–parole’). Desse modo, quando na obra ‘Pensamento e Linguagem’ (Vigotski, 1987), nos confrontamos com a noção de que o ‘significado das palavras’ é mediador das relações entre pensamento e linguagem, é provável que se esteja tratando mais especificamente de uma relação entre ‘pensamento’ e ‘fala.’ (DELARI JR. 2000, p. 122-123).

Os estudos de Rubinstein (1973) nos ajudam a entender essa relação. Para o autor, tanto “a fala, como a linguagem [...] significam um **reflexo significativo do ser**” e compõem um todo indissociável, mesmo apresentando cada qual suas especificidades (RUBINSTEIN, 1973, p. 10, grifo do autor).

A linguagem relaciona-se à transmissão de um conteúdo dotado de significado social e resultante da atividade prática do homem em seu meio. A fala, todavia, caracteriza “[...] o discurso, é a actividade da relação humana, expressão da influência, comunicação com a ajuda da linguagem: é a linguagem em actuação” (RUBINSTEIN, 1973, p. 10). Em outros termos, afirma o autor que:

[...] a fala é a forma de existência da consciência (dos pensamentos, sentimentos e vivências) **para os outros**, que serve de meio de **comunicação** ou **relação**. É a forma do reflexo generalizado, ou melhor, a forma de existência do pensamento. (RUBINSTEIN, 1973, p. 11, grifo do autor).

Para o autor, a fala se diferencia da linguagem, porém ambas estão concomitantemente vinculadas entre si, pode-se dizer que “[...] a fala, e com ela o pensamento falado pelo indivíduo, está condicionado pela linguagem. Só com a ajuda das formas de pensamento social implicados na linguagem, pode o indivíduo

formular oralmente o seu pensamento” (RUBINSTEIN, 1973, p, 11). Salienta, ainda, que “[...] existem diferentes tipos de linguagem: a linguagem dos gestos e a dos sons; a linguagem escrita e a linguagem verbal; a linguagem interna e a externa”. A linguagem interna às vezes é predicativa, deixa de ser comunicativa para se converter, sobretudo, em uma forma de trabalho mental, embora, como todas as linguagens, tem um caráter social pelo seu contexto, às vezes serve à reflexão, à formação de um juízo ou à argumentação (RUBINSTEIN, 1973, p. 24).

Para o autor, atualmente, o gesto expressivo pode conferir um melhor entendimento ao conteúdo significativo da fala, enquanto que, nas primeiras etapas da evolução humana, “[...] o gesto desempenhava uma função consideravelmente maior no acentuado polissemantismo das palavras primitivas” (RUBINSTEIN, 1973, p. 24). Era, todavia, pouco apropriada para a transmissão de conteúdos abstratos, pois necessitava ser acompanhada da situação concreta. O desenvolvimento do pensamento no ser humano, segundo Rubinstein (1973, p. 24), “[...] deve-se principalmente ao desenvolvimento da linguagem fonética articulada”. O termo “principalmente”, utilizado por ele, abre uma exceção no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico da criança surda. A tese de Vygotski, escrita em 1930, intitulada “Sobre o problema da educação e do desenvolvimento linguístico da criança surda”, atenta para a necessidade de uma revisão teórica e prática com relação à educação e desenvolvimento linguístico dessas crianças. As experiências mostraram a insuficiência dos métodos utilizados, até aquele momento, na tentativa de ensinar às crianças a linguagem articulada. Após um apurado estudo experimental, ele concorda que os distintos tipos de linguagem, como a mímica (atual língua de sinais) e a linguagem escrita, denominadas de poliglossia, constituem o caminho mais indicado para o desenvolvimento linguístico e educação das crianças surdas nos diferentes níveis de ensino (VYGOTSKI, 1997).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a linguagem originou no homem o processo de trabalho social e assume papel preponderante na formação da consciência, que também é social, e como unidade do pensamento, conforme mostra o fragmento abaixo:

A importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ela efetivamente **penetra em todos os campos da atividade consciente do homem**, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos. Por isto a análise da linguagem e do discurso (da forma de transmissão da informação

que emprega meios de linguagem) [...] deve ser considerada [...] **como fator de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem.** (LURIA, 1991, p. 81-82, grifos do autor).

A concepção de linguagem em Luria tem suas raízes no pensamento de Marx e Engels (2007), conforme podemos observar em seus escritos:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com os outros homens. (MARX e ENGELS, 2007, p. 34).

Para interagir coletivamente, o homem necessitou criar formas de linguagem. A produção do ser social, portanto, não se fez somente pelo trabalho, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas. Pela linguagem e pelo trabalho associativo, os homens se diferenciam dos outros animais. A linguagem, portanto, é um componente inseparável da cultura material.

Com base, ainda, no pensamento de Marx e Engels (2007), Vygotski argumenta que:

[...] o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana. Se a linguagem é tão antiga quanto a consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os demais e, por conseguinte, para si mesmo, é evidente que a palavra tem um papel destacado não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no da consciência em seu conjunto. [...] A palavra representa na consciência [...] o que é absolutamente impossível para uma pessoa e possível para duas. É a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. (VYGOTSKI, 2001b, p. 346, grifo do autor, tradução nossa).¹⁷

Para Leontiev (1978), as raízes pré-intelectuais da linguagem, no desenvolvimento da criança, são conhecidas desde seus primeiros balbucios, os gritos, as primeiras palavras. Não é algo natural, embora a criança nasça com todo aparato biológico para desenvolvê-la, necessita de um ambiente rico em estímulos

¹⁷ [...] **el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana.** Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto. [...] La palabra representa en la conciencia [...] lo que es absolutamente imposible para una persona y posible para dos. Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana. (VYGOTSKI, 2001b, p. 346, grifo do autor).

para que isso ocorra. Assim, portanto, a linguagem é produzida somente no social e, como tal, tem a escola como instância privilegiada no seu exercício:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como facto de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Com base na citação acima podemos dizer que “todo pensamento é verbal” (inclua-se nesse conceito de verbal a escrita), as formas de pensamento não verbal, anteriores ao longo do desenvolvimento, são chamadas, por exemplo, de “inteligência prática”, “intelecto”, “inteligência das situações”. A inteligência prática pode estar na origem do pensamento, mas é preciso a aquisição da fala para poder reorganizar as funções da inteligência prática e fazer surgir o pensamento propriamente dito, com suas funções de generalização, planejamento, avaliação da ação. As pesquisas na abordagem histórico-cultural mostram que a relação entre linguagem e consciência, linguagem e pensamento é muito estreita. Leontiev chega a dizer que a linguagem é a própria forma de ser da consciência, pois sem linguagem a consciência não existiria; linguagem dá materialidade à consciência pela mediação do signo, que é algo real, que existe nas relações sociais e existe em nossos cérebros mediando outras funções.

De acordo com Luria (1991), a linguagem reorganiza os processos de percepção sobre o mundo. O sujeito não necessita operar somente com a presença de objetos, mas, com sua imagem mental, basta a pronúncia de uma palavra que o objeto ou fenômeno a ela correspondente se objetive na mente. A linguagem humana lhe permite desligar-se da experiência imediata e assegura o desenvolvimento da imaginação: “Por isto podemos dizer que a linguagem **duplica o mundo perceptível**, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e criar um mundo de imagens interiores” (LURIA, 1991, p. 80, grifo do autor). É por meio dela que se constituem as complexas formas de pensamento abstrato e a generalização, que, por sua vez, é a principal função da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir as experiências das gerações anteriores. A organização da linguagem promove e eleva a um novo nível os processos psíquicos do homem,

muda essencialmente os processos de atenção e memória, é um meio de consciência e pensamento, pois “[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas, mas também abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis e determinantes categoriais”, constituindo a matéria-prima para o desenvolvimento do pensamento da criança (LURIA, 1991, p. 80).

Luria (2005) assegura que:

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexões sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento. (LURIA, 2005, p. 110).

A palavra liberta a criança do pensamento prático e a coloca em condições de planejar antecipadamente soluções para um problema e controlar seu próprio comportamento. Ou, dito de outra maneira, a aquisição do sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança.

Corroborando o pensamento de Luria, Leontiev (1978) escreve que a aquisição da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, visto que nela estão fixados como conceitos os conteúdos da história dos homens.

Nesse sentido, Menchiskaia (1969) afirma que é pela palavra que os conceitos se materializam, pois eles são produtos superiores do cérebro, resultantes das interações mediadas com os objetos e fenômenos. Todavia, a palavra que denomina um conceito está ligada à experiência sensorial, por meio da qual o sujeito se coloca em contato com os objetos e os fenômenos reais que se generalizam nesse conceito. A palavra abstrai as características do objeto ou fenômeno, em outras palavras, separa mentalmente os traços essenciais desse objeto ou fenômeno que são determinantes para classificá-lo como pertencente a um grupo com categorias idênticas. Quando isso ocorre estamos realizando o processo de generalização. A generalização e a abstração, portanto, estão ligadas inseparavelmente à palavra. Esse processo racional é determinante na formação de conceitos.

A respeito da formação de conceito, Vygotski (2001b) assinala que não se trata “[...] simplesmente de um conjunto de conexões associativas que é adquirido

com a ajuda da memória, não é um hábito automático da mente, mas um autêntico e complexo ato de pensamento” (VYGOTSKI, 2001b, p. 184).¹⁸ Como tal, ele não pode ser apropriado pela criança com simples aprendizagem mecânica, por repetição de associações mecânicas, justaposições, mas só pode ser dominado num processo dinâmico e complexo de ensino-aprendizagem. É um processo que exige, decisivamente, que o pensamento se eleve a um nível superior para que o conceito possa se manifestar na consciência.

Quando Vygotski (2001b) fala em autêntico e complexo ato de pensamento envolvido no processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras, está dizendo que essa aquisição requer o desenvolvimento de toda uma série de funções psicológicas, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Trata-se, portanto, de um processo complexo e que não pode ser simplesmente memorizado. Salienta, ainda, que esse processo sucede a aprendizagem, em outros termos, a aprendizagem é que impulsionará o desenvolvimento das funções psicológicas, denominadas por ele, como superiores.

A pesquisa de Vygotski (2001b) mostra que:

[...] em qualquer fase do desenvolvimento o conceito é, do ponto de vista psicológico, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações, neste campo, constitui a tese, firmemente estabelecida, de que os conceitos representados psicologicamente como significados das palavras se desenvolvem. A essência do seu desenvolvimento consiste em primeiro lugar na transição de uma estrutura de generalização para outra. Em qualquer idade, os significados das palavras se constituem um **ato de generalização**. Mas os significados das palavras evoluem. No momento em que a criança assimila uma nova palavra relacionada com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não termina, mas apenas se inicia. A palavra é no início uma generalização do tipo mais elementar, e unicamente à medida que a criança se desenvolve passa da generalização elementar a formas cada vez mais elevadas de generalização, culminando este processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos. (VYGOTSKI, 2001b, p. 184-185, grifo do autor, tradução nossa).¹⁹

¹⁸ [...] simplemente un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un auténtico y complejo acto del pensamiento. (VYGOTSKI, 2001b, p. 184).

¹⁹ [...] en cualquier grado de desarrollo el concepto es, desde el punto de vista psicológico, un acto de generalización. El resultado más importante de todas investigaciones en este campo lo constituye la tesis, firmemente establecida, de que los conceptos, representados psicológicamente como

O autor está afirmando que os significados das palavras não são estáticos e que, conforme a criança entra em interação com outros sujeitos, ela amplia seu vocabulário. A aprendizagem torna-se conteúdo do pensamento, ou seja, as relações intersíquicas transformam-se em intrapsíquicas, capacitando para interagir com os objetos do mundo à sua volta de forma consciente. Desse modo, o significado de uma palavra baseia-se na relação consciente para nomear um objeto nas suas qualidades e funções, significado que é transmitido nas relações práticas reais entre os homens e/ou nas interações com os instrumentos mediatizadores, como livros, vídeos, etc., também produzidos pelo ser humano. A palavra, pela sua natureza simbólica, permite relacionar o que é de ordem real (coisas, objetos) e o que é de ordem simbólica (suas representações, sentimentos e valores), transformando-a em um importantíssimo instrumento para as funções de abstração e de generalização. Como afirma Rubinstein (1973, p. 11): “[...] toda palavra tem um conteúdo semântico que constitui o seu significado. [...] O significado das palavras é o reflexo generalizado de um conteúdo objetivo”.

Vigotski (2001a), Luria (1988, 1991, 1994) e Leontiev (1978) sustentam a tese de que a linguagem desempenha função organizadora e mediadora da conduta, exerce importante papel na formação e no desenvolvimento das funções psíquicas humanas e na formação dos signos materiais e verbais. Para eles, o domínio da leitura e da escrita abre caminho para uma forma superior de consciência. A simbolização, que em linguagem oral ocorre de forma espontânea e inconsciente, se adquire de novo em nível consciente e intencional na linguagem escrita, definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.

Segundo Vigotski (2001a), a escrita é uma função específica da linguagem, que se diferencia da fala pela estrutura e pelo modo de funcionamento. A linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração, pois se configura em um momento em que a criança deve

significados de palabras, se desarrollan. La esencia de su desarrollo consiste en primer lugar en la transición de una estructura de generalización a otra. Cualquier significado de la palabra en cualquier edad constituye una generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. En el momento en que el niño asimila una nueva palabra, relacionada con un significado, el desarrollo del significado de la palabra no finaliza, sino que sólo comienza. La palabra es al principio una generalización del tipo más elemental, y únicamente a medida que se desarrolla el niño pasa de la generalización elemental a formas cada vez más elevadas de generalización, culminando este proceso con la formación de auténticos y verdaderos conceptos. (VYGOTSKI, 2001b, p. 184-185, grifo do autor).

abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações delas. Ela não é uma simples transcrição da linguagem falada para signos escritos, tampouco, é uma simples apreensão da técnica da escrita: “Trata-se de uma linguagem sem aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material” (VIGOTSKI, 2001a, p. 312-313). Podemos entender o que Vigotski está falando, de que na escrita não vem a entonação, no entanto, quando lemos em voz alta, esse som aparece. Processo semelhante ocorre quando lemos em silêncio. Nós também formamos imagem mental do som das palavras, embora não as ouçamos como se as estivéssemos lendo em voz alta. Ainda nas palavras de Vigotsky (2007), o sistema de escrita:

[...] se constitui como um simbolismo de segunda ordem, que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (VIGOTSKY 2007, p. 126).

Para Vigotsky (2007), o simbolismo de segunda ordem compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras, ou seja, os símbolos escritos funcionam como designação dos símbolos verbais. Em sua forma superior há uma reversão da linguagem escrita do seu estágio de segunda ordem para um estágio de primeira ordem. O ato de escrever, portanto, caracteriza-se em dominar um sistema complexo de signos, que, por sua vez, envolve um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, não lineares, mas de formas descontínuas. Em outras palavras, em alguns momentos a passagem de uma atividade para outra evolui aos saltos, em outros momentos, involui. É como se a criança descobrisse que pode desenhar, além das coisas, também a fala. Com isso o autor conclui que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança se dá pelo deslocamento do desenho das coisas para o desenho da palavra escrita. O domínio da leitura e escrita provoca na criança grandes transformações no desenvolvimento cultural, todavia, para que isso ocorra,

a leitura e a escrita devem ser ensinadas como uma atividade cultural complexa, relevante à vida.

Segundo Zhinkin (1969), existem três tipos de linguagem: o idioma ouvido, o pronunciado e o visual. Os três estão intrinsecamente relacionados. Não é possível compreender uma palavra sem conhecer-lhe a pronúncia. O mesmo acontece com a percepção da linguagem visual que se efetiva por meio da leitura e escrita. Essa permite ampliar os limites de relação entre as pessoas, modifica o pensamento, enriquecendo-o mentalmente: “Uma das finalidades mais importantes da escola é o ensino da linguagem escrita. A linguagem escrita desenvolve-se sobre a base da oral, já que no texto se escrevem as palavras que se escutam e se pronunciam” (ZHINKIN, 1969, p. 293, tradução nossa).²⁰

A psicologia histórico-cultural postula que o conhecimento da linguagem escrita e a leitura são mediados socialmente, por meio de instrumentos e de signos produzidos pela humanidade. De acordo com essa concepção, a inteligência não se desenvolve naturalmente, ela é histórica, aprendida na relação com o outro. A aprendizagem cria superestrutura sobre o desenvolvimento: “O desenvolvimento mental e o processo de aprendizagem estão intimamente interligados e devem ser ajustados um ao outro” (VIGOTSKI, 2001a, p. 489).

O homem em interação com a cultura de seu tempo apropria-se dos instrumentos que o auxiliam no desenvolvimento de suas funções psicológicas. Aprende a usar um sistema de contagem, que lhe permite libertar-se da memorização mecânica, pois pode contar com um objeto funcional auxiliar: “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos” (LURIA, 1988, p. 146).

Para Rubinstein (1973), as formas específicas da linguagem escrita constituíram-se mediante evolução histórica da linguagem: “[...] a evolução do pensamento, produto da evolução histórica, está por isso essencialmente vinculada ao desenvolvimento da linguagem escrita, porque esta garante a continuidade histórica da evolução do pensamento teórico” (RUBINSTEIN, 1973, p. 28).

Estudar a linguagem na perspectiva da teoria histórico-cultural nos coloca diante de outras possibilidades, se entendermos, por exemplo, que as diferentes

²⁰ El lenguaje escrita se desarrolla sobre la base del oral, ya que en texto se escriben las palabras que se escutan e se pronuncian. (ZHINKIN, 1969, p. 293).

formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de artes, o sistema de escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, etc., instrumentos psicológicos criados artificialmente pelo homem, exercem a função de linguagem (VYGOTSKI, 1997).

Para o mesmo autor, esses instrumentos psicológicos, designados como signos convencionais, herança de cada cultura, teriam que ser apropriados por todos, pois elevam, significativamente, os diversos processos psicológicos. Nesse sentido, podemos compreender que se trata de várias formas de manifestações da linguagem.

Como escreve Leontiev (1978):

[...] a experiência sócio-histórica da Humanidade se acumula sob a forma de fenómeno do mundo exterior objectivo. Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte, é a expressão da história verdadeira da natureza humana; é o saldo da sua transformação histórica. [...] Para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Acreditamos que o interesse de Vigotski e seus seguidores pela escola residem no papel singular dessa instituição em colocar os indivíduos em contato com a experiência sócio-histórica da humanidade, representada nas várias ciências, entendendo-se que é da competência dos professores transformá-las em conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Nesse sentido, ele coloca como exigência que o professor seja um profissional cientificamente instruído e domine as formas de ensinar e que seu instrumento de trabalho sejam os conhecimentos exatos, o cálculo preciso e o pensamento sensato (VIGOTSKY, 2001c).

Davidov (1988), seguidor de Vigotski, defende que o ensino e a educação são fatores indispensáveis do desenvolvimento das capacidades psíquicas. Para ele, compete à escola ensinar os alunos a pensar e dizer, ou seja, desenvolver neles capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente conhecimentos científicos que possam ser utilizados com êxito em qualquer contexto que lhes for requerido.

Na sequência do texto, analisamos a concepção de linguagem implícita nos PCN e nas Diretrizes Curriculares. Ao mesmo tempo, averiguamos a ação pedagógica das escolas participantes na pesquisa.

4.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

Pela inexistência de um sistema nacional de educação no Brasil (SAVIANI, 2011), ou seja, diretrizes comuns sobre bases também comuns, os Estados têm autonomia para elaborar suas diretrizes curriculares.

Até o ano de 1997, o Estado do Paraná contava com um currículo básico que envolvia a Educação Infantil e ia até 8ª série do Ensino Fundamental (PARANÁ, 1990) e esse currículo estava fundamentado na teoria histórico-cultural de base filosófica marxista. Esse currículo era resultado de uma discussão iniciada em meados dos anos de 1980, após a reabertura política, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.

Como uma forma de consolidação do ensino, na perspectiva neoliberal, no final da década de 1990, especificamente no ano de 1997, as escolas brasileiras têm acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se configura como um guia na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e serve como parâmetro para a avaliação nacional. Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 1998), não é uma obrigatoriedade sua implantação na totalidade, no entanto a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, fixa os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “[...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2001, p. 98). Essa prerrogativa legal faculta aos Estados e Municípios autonomia para elaborar suas diretrizes curriculares.

Em virtude do contexto histórico de resignificação das ideias pós-modernas no Brasil, no conjunto dos PCN coabitam mais de uma linha teórica, como teoria genética, de Jean Piaget (1896-1980), de base filosófica kantiana; teoria da aprendizagem verbal significativa, defendida pelo norte-americano David Paul Ausubel (1918 – 2008) e seus seguidores. Essa diversidade de linha teórica se reflete na elaboração do projeto político-pedagógico das escolas e, por sua vez, no encaminhamento metodológico dos conteúdos escolares, como podemos observar mais adiante, na seção destinada a discutir as práticas pedagógicas dos professores.

Durante os anos de 2003 a 2006, o Estado do Paraná passou a ser governado por um líder considerado de uma linha progressista. Desde então iniciou-

se um novo debate junto aos professores, gestores e comunidade civil para a reformulação do Plano Estadual de Educação e, atrelada a esse, a elaboração de um currículo que respondesse à visão de mundo dos atores envolvidos nesse processo. Isso se fez necessário, uma vez que o anterior já se apresentava defasado, tendo em vista os avanços tanto no campo econômico, social, como cultural, exigindo que outras demandas fossem contempladas no currículo (PARANÁ, 2008). A versão preliminar desse documento chegou às escolas em 2007.

No decorrer da pesquisa, buscamos verificar se os conhecimentos avaliados na Prova Brasil têm relação com a proposta curricular, uma vez que nas escolas paranaenses impera a diversidade no que diz respeito às diferentes correntes teóricas. Para tanto, procuramos investigar a concepção de linguagem implícita em cada diretriz curricular e as orientações metodológicas. Na entrevista com as professoras, procuramos identificar quais atividades de ensino são elaboradas para trabalhar a leitura com os alunos, a tipologia e gênero textual levados à sala de aula.

Os currículos existentes nas escolas (PCN, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná) são tomados como referência para a elaboração dos planos curriculares dos professores das escolas participantes nesta pesquisa.

Embora a Prova Brasil tenha como referência central os PCN (1997), nos três currículos analisados destacam-se a prática da linguagem oral, leitura e escrita. O Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) apresenta três domínios para o trabalho com a língua: linguagem oral, leitura e escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, por sua vez, destacam o desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas, como falar, escutar, ler e escrever.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) dividem os conteúdos em dois grupos: o primeiro, chamado de práticas discursivas, que abarca a linguagem oral, leitura e escrita, e o segundo, a análise linguística e as práticas discursivas. Nesse documento, a linguagem é considerada como prática efetivada nas diferentes instâncias sociais e, desse modo, o conteúdo

estruturante é o discurso como prática social, uma perspectiva verificada no plano de trabalho da professora da Escola A.²¹

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) orienta para que os conteúdos não sejam apresentados ao aluno de forma fragmentada, mas voltados para o domínio efetivo do falar, ler e escrever. Essa opção se dá pela concepção explícita no documento de que o domínio da linguagem se dá numa perspectiva de continuidade, num grau de complexidade crescente. Nesse sentido, reafirma que:

[...] 1º) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa;
2º os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência linguística dos alunos;
3º) é numa gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas ao longo das séries. (PARANÁ, 1990, p. 57).

A preocupação com a gradação das atividades acontece em virtude de o currículo ser destinado da Educação Infantil à 8ª série. O encaminhamento metodológico privilegia o texto em seus diferentes gêneros discursivos, como unidade fundamental de análise. Ressalta: “[...] é importante trazer para sala de aula todo tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas” (PARANÁ, 1990, p. 53).

As discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa no Estado do Paraná tiveram forte influência de pesquisadores como Carlos Alberto Faraco, João Wanderley Geraldi e outros que defendem uma abordagem de ensino centrada na leitura, produção textual e análise linguística, tendo como ponto de partida o texto.

No Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (1990) é recomendado que os textos informativos, como reportagens, artigos, editoriais, científicos, sejam trabalhados na segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª séries.

Durante a implantação da proposta curricular citada anteriormente realizaram-se, em vários municípios do Estado, cursos de formação de professores com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES), para discutirem os

²¹ No corpo do presente trabalho, as escolas pesquisadas e os respectivos professores serão nominados com as letras A, B, C, D, E e F.

pressupostos teóricos que a fundamentam. Como já mencionamos no início deste texto, antes mesmo que houvesse uma avaliação da proposta, implantaram-se, em todo o país, os PCN. Em 1997, as escolas já tinham acesso à versão final do documento de Língua Portuguesa. Dentre alguns consultores que participaram da elaboração dessa proposta, verificamos a presença de Ana Teberosky e César Coll, citados aqui por se tratarem de autores que fundamentam a proposta construtivista. A pesquisa de Torres (1996), citada por Bonamino e Franco (1999), diz que César Coll, professor espanhol, tem sido considerado, por vários pesquisadores, como “[...] instância de transmissão de propostas neoliberais no contexto latino-americano” (BONAMINO E FRANCO, 1999, p. 110).

A linguagem é concebida, na proposta dos PCN de Língua Portuguesa, como reguladora do pensamento e da ação, veículo de representação da realidade física e social, meio de comunicação de ideias, pensamento e intenções e produzida nas interações sociais (BRASIL, 1997).

Pela diversidade de teorias que permeiam a fundamentação dos PCN, notamos concepções semelhantes à teoria histórico-cultural, pois traduções das obras de Vigotsky, como "Formação Social da Mente" (2007), "Pensamento e Linguagem" (1987b), como já nos referimos na segunda seção, eram conhecidas dos pesquisadores brasileiros. Até mesmo são citadas nas referências bibliográficas do volume introdutório do PCN (BRASIL, 1998).

Ao entender que as relações mediadoras na escola se efetivam por meio das práticas pedagógicas realizadas por professores e alunos, compete ao professor organizar os momentos e materiais adequados para que a ação se concretize de forma a favorecer a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos.

Vigotski (2001a) afirma que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. Defende a relevância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos. Considera que esses conceitos são as bases para o desenvolvimento do pensamento, ou seja, eles desenvolvem funções cognitivas, tais como as capacidades de generalização, de abstração e de raciocínio lógico.

Mesmo com uma opção teórica diferente do aporte adotado para esta análise, a disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), propõe como objetivo formar bons leitores e escritores e, para que isso ocorra, traz como

recomendação metodológica o trabalho com textos produzidos em condições reais, ou seja, textos da realidade social e dos mais diferentes gêneros:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formará leitores competentes. (BRASIL, 1997, p. 22).

O documento supracitado orienta para que as práticas educativas sejam organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que o aluno seja capaz de:

- a) Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- b) ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los [...]. (BRASIL, 1997, p. 54).

Como princípio didático, propõe a organização das situações de aprendizagem mediante os diversos gêneros textuais, tais como, o trabalho com enciclopédias, cartas, parlendas, anúncios, contos e fábulas.

Nas seis escolas pesquisadas coexistem o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), os PCN (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Em duas das escolas pesquisadas (A e C) estão elaborando seus planos referendados nas Diretrizes. Essas diretrizes fundamentam-se nas teorias críticas e propõem a formação do estudante para o enfrentamento das questões oriundas da realidade social, econômica e política de seu tempo, com vistas à transformação.

Nas diretrizes de Língua Portuguesa (2008), a linguagem vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin (1895-1975), para quem o ato de falar é de natureza social; é no contexto sócio-histórico que se estrutura a comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Com base nesse pressuposto, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa devem pautar-se pelo aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos

alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para que isso ocorra, torna-se incumbência do professor atuar como mediador, propiciando ao educando a prática, a discussão, a leitura de vários gêneros textuais, como jornalístico, literário, publicitário, digital, científico, dentre outros.

De acordo com o documento em pauta, cabe ainda ao professor oferecer condições para que o aluno atribua sentido à sua leitura. Quanto maior o contato dele com a linguagem em diferentes esferas sociais, maiores as possibilidades de compreensão dos textos, mesmo que venha carregado de pistas formais e estruturas que direcionem o leitor para uma leitura mais próxima do esperado, o texto é interpretado de acordo com o conhecimento extralinguístico do aluno. Nesse sentido, aqueles alunos que têm a escola como único espaço de interação com os diferentes textos carecem de uma atenção individualizada do professor. Para tanto, a ação pedagógica necessita priorizar situações reais de ensino em que os textos se façam presentes de maneira planejada e intencional, respaldados por uma base teórica e metodológica que contribua para o desenvolvimento psicológico dos alunos. Assim orientam Sforzi e Galuch (2006):

[...] para que os conceitos atuem sobre o desenvolvimento dos estudantes é necessário que a escola organize situações em que estes conhecimentos sejam processados e transformados em instrumentos simbólicos mediadores entre o sujeito e a sociedade. (SFORZI; GALUCH, 2006, p. 157).

Os estudantes, em posse desses instrumentos, tornar-se-ão sujeitos capazes de interpretar o mundo que os circunda em diferentes situações, mesmo quando se tratar de responder a uma demanda externa ao ambiente escolar.

Até aqui analisamos o currículo prescrito e suas bases teóricas metodológicas. Na sequência verificamos como o currículo é desenvolvido nas escolas pesquisadas.

4.2.1 A ação pedagógica segundo os professores

Nesta seção analisamos os dados coletados nas seis escolas pesquisadas, por meio de entrevistas com seis professoras, que atuam junto às turmas de 8ª

séries e dados do questionário do professor aplicado pelo MEC/INEP em 2007, a fim de conhecer as atividades de ensino que eles realizam com seus alunos.

4.2.1.1 Os professores e a prática pedagógica

Os conteúdos avaliados não se referem somente aos de 8ª série, porém delimitamos nossa entrevista com os professores que atuam na série avaliada, uma vez que foram eles que responderam o questionário do MEC/INEP (BRASIL, 2009d). O critério de nossa escolha foi um professor por escola, portanto, dos 14 (quatorze) professores que responderam o questionário do MEC/INEP, somente 6 (seis) foram entrevistados.

Para início desta análise extraímos, do questionário, 10 (dez) questões relacionadas às atividades de Língua Portuguesa que os 14 professores responderam terem realizado com os alunos da série avaliada.

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
1. Copiar textos do livro didático ou do quadro de giz.	8%	14%	7%	7%	64%
2. Conversar sobre textos de jornais e revistas.	57%	29%	14%	0%	0%
3. Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	50%	50%	0%	0%	0%
4. Automatizar o uso de regras gramaticais.	28%	58%	0%	0%	14%
5. Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	57%	22%	7%	14%	0%
6. Ler contos, crônicas, poesias ou romances.	57%	43%	0%	0%	0%
7. Conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	50%	50%	0%	0%	0%
8. Usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	57%	22%	7%	14%	0%
9. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	7%	58%	35%	0%	0%
10. Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	71%	29%	0%	0%	0%

Quadro 6 – As atividades de Língua Portuguesa que os professores realizam com os alunos
 Fonte: Elaborado pela autora com as respostas do questionário do professor. (BRASIL, 2009d)

Os dados apresentados no Quadro 6 apontam alguns equívocos metodológicos na ação pedagógica do professor, pois 36% afirmam possibilitar aos alunos a cópia de textos do livro didático. Diante desses resultados, questionamos: – Qual é o sentido dessa prática, uma vez que todos os alunos têm o livro? Durante a pesquisa de campo evidenciamos que, em algumas escolas, esta é uma prática comum.

Outro equívoco é considerar que todos os gêneros textuais que circulam em sala de aula devem se destinar ao ensino da gramática. Claro que a gramática deve ser ensinada, no entanto, para isso existem outros textos didáticos. Quando os professores se detêm a utilizar os textos de jornais e revistas com o intuito de fazer exercícios gramaticais, eles tiram do foco a função primeira do texto, de analisá-lo como um veículo de informação, ler criticamente o texto, comentar e argumentar sobre o conteúdo, identificar as marcas linguísticas que caracterizam cada gênero.²²

Outro aspecto que merece atenção é o fato de 57% dos professores se utilizarem do conto, da crônica, da poesia ou do romance, semanalmente, para exercitar aspectos da gramática. No nosso entender, essa forma de arte, como qualquer outra, é uma produção humana que, por conseguinte, tem um fim em si mesma e sua função não é servir de pretexto para o ensino da gramática.

Para Vigotski (1998), a arte é uma espécie de sentimento social que nasce do trabalho com a função de resolver e elaborar aspirações extremamente complexas do organismo. O autor busca respaldo para sua tese no pensamento de Bücher (1923), que “[...] estabeleceu que a música e a poesia surgem de um princípio geral, do pesado trabalho físico, e têm como meta resolver pela catarse a pesada tensão do trabalho” (VIGOTSKI, 1998, p. 309).

Segundo Vigotski (1998, p. 310), mesmo quando a arte se separa do trabalho, em seus níveis mais elevados, conserva as mesmas funções, “[...] uma vez que ainda deve sistematizar ou organizar o sentido social e dar solução e vazão a uma tensão angustiante”. Para o autor, a arte inicialmente foi produzida como o mais forte instrumento na luta pela existência, todavia seu papel não pode ser reduzido ao de comunicar sentimentos.

²² Faria (1996), em seu livro “Como Usar o Jornal em Sala de Aula”, traz sugestões pertinentes ao professor para explorar as informações dos mais diferentes gêneros.

Desse modo, a arte literária deve ser estudada na escola como produto da criação humana e, como tal, fruto de um conhecimento que a precedeu, de “[...] concepções, identificações, associações, etc.” (VIGOTSKI, 1998, p. 325). Diante do exposto, o professor poderá trazer para a sala de aula a poesia, a crônica, o romance e o conto para que sua leitura possa contribuir para a formação e manifestação do espírito artístico no aluno, para despertar nele o gosto pelo estilo desse gênero literário, analisar o vocabulário empregado, etc.

Para não ficarmos somente com a leitura dos dados dos questionários que, de certo modo, pode ter induzido a resposta dos professores, fomos a campo ouvir os professores:

A professora da Escola A assim descreveu sua prática:

[...] em sala de aula trabalhamos, constantemente, com textos, como: charges, tirinhas, poesias, panfletos, propagandas, etc., pela diversidade argumentativa que trazem, sejam elas, por meio da linguagem verbal e não-verbal. (Professora da Escola A).

Durante a entrevista não foi possível apreendermos de que forma esses textos são trabalhados, pois, dependendo do gênero, as possibilidades de leitura se modificam. Por exemplo, na esfera literária, o gênero poesia permite uma leitura inferencial maior que um texto informativo. Para interpretar uma charge, o leitor necessita situá-la historicamente, ter informações sobre o momento político, pois, normalmente, elas são produzidas para fazer uma crítica, ironizar um acontecimento ou, mesmo, fazer um alerta à população sobre problemas de ordem social e outros. Assim, portanto, para encaminhar a prática da leitura em sala de aula, faz-se necessário “[...] considerar o texto que se quer trabalhar e, então, planejar as atividades” (PARANÁ, 2008, p. 72).

Continuamos a entrevista perguntando à professora sobre o material didático e livros utilizados. Ela respondeu que:

O livro didático é escolhido com cuidado. Usamos “Português: Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães. Adotamos a coleção de 5ª a 8ª séries por trazer textos variados e atuais para serem debatidos e pela parte gramatical que também é priorizada por nós. (Professora da Escola A).

Ao analisarmos o livro didático da 8ª série utilizado pela escola, encontramos várias histórias em quadrinhos. A ênfase incide, entretanto, no pretexto para se

estudar a nomenclatura gramatical e verificar ortografia, concordância nominal e verbal, o uso da crase, pronome demonstrativo, colocação pronominal, etc. Poucas histórias oferecem margens para interpretação, conforme podemos verificar no exemplo abaixo:



Figura 4 – História em quadrinho

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro didático na 8ª série. Português: linguagem, p. 17

O exemplo é ilustrativo. Não significa que as escolas não tenham que ensinar gramática. O objeto de nossa investigação não incide sobre essa esfera do conhecimento. Em outro momento da entrevista, perguntamos às professoras se a preocupação com a avaliação nacional não levaria a escola a privilegiar a leitura e a interpretação dos vários gêneros textuais em detrimento dos conteúdos constituintes da disciplina de Língua Portuguesa. Elas responderam que os conteúdos são trabalhados concomitantemente à leitura e interpretação dos textos:

Tentamos trabalhar com a diversidade de textos avaliados pela Prova Brasil, mas não temos dado conta. Os alunos não gostam de ler nada que exige muito raciocínio, concentração.

Eles acham que a avaliação não é importante para escola. O que eles fizeram na prova está bom.

Os conteúdos não são todos desenvolvidos no mesmo ano, começa na 5ª série. Fazemos a leitura, análise linguística dos textos. O que acontece na Prova Brasil é a extensão dos textos. Muitas questões. Os alunos se cansam.

Quanto ao material didático, utilizamos os livros: Ideias e Linguagens de Dileta Delmanto e Maria da Conceição; Português: Linguagens de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Além desses, lançamos mão a outras fontes, como: revistas, outros livros. (Professora da Escola B).

A menção da professora B, quanto ao fato de os alunos não gostarem de ler, lembra-nos os estudos de Leontiev (1978) sobre as estruturas psicológicas da atividade. De acordo com sua pesquisa, a atividade, para ser completa, deve partir da necessidade para o motivo e então para a finalidade e vice-versa. Assim, portanto, para a ação de ler, deve-se criar uma necessidade. Os momentos de leitura precisam ser contextualizados, estabelecer objetivos, como ler para se informar, revisar o texto e entretenimento.

Para Davidov (1988), a atividade caracteriza-se sempre por sua orientação para o objeto e preenche um propósito específico. A força de direção da atividade é seu motivo: o motivo é que direciona a atividade. A ação é o componente básico da atividade, é um meio de realizá-la e, conseqüentemente, de satisfazer o motivo. O traço característico de uma ação é o fato de que é sempre orientada por um objetivo, almeja satisfazer um objetivo particular. O elemento operacional de uma ação refere-se às circunstâncias específicas que estão em volta de sua execução. As operações constituem o meio pelo qual uma ação é realizada. Assim, muitas vezes, se faz necessário mostrar ao aluno qual é o motivo da atividade. Nesse sentido, a organização das ações pedagógicas assume papel fundamental para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vigotskii (1988) explica que uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental. Atividades pedagógicas adequadamente organizadas movimentam processos mentais que de outra forma dificilmente ocorreriam. Desse modo, o destaque não é apenas para a informação ou o conhecimento a ser trabalhado, como também para a intervenção pedagógica, a qualidade da mediação realizada pelo professor.

De acordo com Kozulin (1991), uma atividade que gera processos mentais superiores é uma atividade mediada socialmente expressiva. Tendo como referência o posicionamento desse pesquisador, podemos afirmar que o professor exerce um papel relevante nesse processo, pois cada disciplina envolve uma forma de aprender. Isso requer uma metodologia adequada a cada uma delas, considerando, ainda, os níveis de conceitos que os alunos internalizaram.

Cada área do conhecimento demanda uma característica específica de aprendizagem. A título de exemplo, um aluno com histórico de sucesso em matemática pode não aprender com a mesma facilidade as noções gramaticais.

Continuamos nossa entrevista com a professora da Escola C, a qual explicitou com mais clareza sua ação pedagógica em sala de aula.

Procuro desenvolver com meus alunos leituras e interpretações dos vários textos em sala de aula, considerando aqueles de uso nos contextos reais. Ganhamos do jornal da cidade assinatura da “Folha”. Estes jornais são levados para sala e analisados com os alunos. Outros gêneros textuais também são trabalhados. Analisamos as marcas linguísticas dos diferentes textos e os interpretamos. Quando percebo que os alunos compreenderam, proponho a produção do texto.

Esta metodologia é trabalhosa. É diferente de abrir um livro, pedir para o aluno ler e responder as perguntas, mas se nos propomos a executar um trabalho de qualidade temos que nos empenhar.

Adotamos o livro “Tudo é Linguagem” dos autores: Ana Borgatto; Terezinha Bertin e Vera Marchesi. Não utilizo só ele, trabalho com outros materiais. O livro tem vários modelos de gêneros textuais (abriu o livro e mostrou). Mas, trabalho, como já falei, com outras fontes. O livro é somente um apoio. (Professora da Escola C).

Observamos, nas entrevistas, que o livro didático continua sendo uma constante no dia a dia das professoras, embora elas aleguem trabalhar com outros tipos de materiais. Essa constatação nos remete aos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa quando alertam que: “Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura” (BRASIL, 1997, p. 22).

A afirmação acima nos aponta para outra problemática: o papel mediador do professor frente a esses materiais didáticos, que, muitas vezes, apresentam lacunas que necessitam ser preenchidas. Nesse momento, não vamos dar conta de avaliar todos os conteúdos dos livros utilizados pelas professoras, no entanto, vamos assinalar alguns pontos observados, como: a) os gêneros textuais são contemplados, no entanto, abordam fragmentos, exigindo do professor a busca pelo texto completo. Os autores dos livros indicam outras fontes, porém a pesquisa empírica mostrou que, em algumas localidades, os alunos têm a escola como única fonte de acesso ao conhecimento e às informações, como foi o caso da Escola F; b) as perguntas elaboradas pelos autores dos livros para direcionar a interpretação do texto não contribuem para que o aluno exercite a capacidade de análise e síntese; c) consideramos superficiais as respostas apresentadas no livro didático do professor,

pois elas não contribuem para que o aluno utilize outros conhecimentos além dos apresentados. Além disso, elas induzem o aluno a dar uma única resposta.

Como afirmam Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977), o conteúdo do material escolar é um fator determinante das características do processo de aprendizagem. Podemos acrescentar ainda, com base no pensamento desses autores, que a forma de encaminhamento didático dado pelo professor faz a grande diferença. Necessita, sobretudo, de uma intervenção crítica, algumas vezes de reelaboração das perguntas que o livro apresenta e a utilização de textos complementares que atendam aos objetivos propostos pela unidade de ensino planejada.

Em continuidade às nossas entrevistas, passamos, neste momento, para a Escola D. A professora dessa escola considera que a avaliação nacional não interfere no programa de Língua Portuguesa, pois o conteúdo deve ser desenvolvido, em sala de aula, na sua totalidade:

Os diferentes conteúdos são desenvolvidos com os alunos desde o início do ano. O professor tem liberdade de expressão e o aluno também. A gramática é estudada no texto. (Professora D).

Continua a professora:

[...] a avaliação nacional em larga escala não se difere do programa de Língua Portuguesa, pois trabalhamos com os diferentes gêneros textuais no cotidiano da escola, como você pode verificar nas produções dos alunos. (Professora da Escola D).

Durante a entrevista, a professora entregou-nos cópia de alguns textos literários dos alunos, como: história dos antepassados; história de vida e alguns textos livres, conforme podemos observar na Figura 5.

Trabalho de Português

TRAJETÓRIA DA VIDA DOS AVÓS:

Minha avó sempre viveu no campo com meu pai. Com meu avô não era diferente, trabalhando desde menino. Moravam no Rio Grande do Sul, minha avó sempre trabalhou na casa, e meu avô participou do "conselho católico" (diretoria) por muitos anos, ele rezava o terço nos domingos e respon- dia missas em latim e também serviu a exército.

Passou-se com minha avó aos 25 anos, e ela tinha apenas 17 anos. Tiveram nove filhos, com muitas dificul- dades financeiramente, em 1964 mudaram-se para o Paraná.

Aqui sempre moravam no campo também, eles tinham alguns filhos peque- nos ainda, mesmo assim levavam todos para a roça, enquanto eles e os mais velhos trabalhavam um dos mais velhos cuidava dos menores.

Os filhos cresceram e se casaram cada um no seu "campo".

Hoje meu avô já é falecido e minha avó mora com nós, e ainda continua nos exercitando a agricultura.

Figura 5 – Texto do aluno da Escola D
Fonte: Caderno do aluno da Escola D

O texto do aluno apresenta uma sequência cronológica de ideias. Conta, ainda, com elementos para o professor desenvolver atividades de gramática. É um texto rico em conteúdo que merece ser explorado, também, pelo professor da disciplina de História.

O livro utilizado pela escola é uma produção coletiva, intitulado "Projeto Araribá – Português". Este material oferece vários textos para leitura e sugestões para produção de textos. Segundo a professora, ele não dá conta dos conteúdos avaliados pela Prova Brasil:

[...] têm partes do livro que são excelentes, mas outras não. (Professora da Escola D).

Ela salienta, ainda, que:

[...] os livros são distribuídos de acordo com o número de indicações. Os mais indicados são enviados para todas as escolas. Na maioria das vezes, não é o livro que o professor daquela determinada escola escolheu. (Professora D).

Assim, mesmo que os professores de uma determinada escola considerem bom um material, nem sempre é possível adotá-lo. A distribuição segue a política do Programa do Livro Didático (PLD), ou seja, a escola recebe aqueles livros que compõem o programa e são escolhidos pela maioria.

Uma outra professora relatou-nos que, depois dos resultados obtidos pela escola na avaliação de 2005, algumas ações foram implementadas, como: projeto de leitura e redação, ciclos de palestras de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, tais como, adolescência, valores.

Quando perguntamos sobre a prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa, disse seguir o Projeto Político-Pedagógico:

[...] trabalho com temas variados, como história da família, da comunidade; depoimentos sobre situações vivenciadas pelo aluno ou pessoa de seu convívio. Possibilito o uso do discurso oral para emitir opiniões, justificar ou defender opções tomadas, colher e dar informação, fazer e dar entrevistas, apresentar resumos, etc.

Quanto à leitura, lemos textos variados, fazemos debates, produções coletivas. (Professora da Escola E).

O livro utilizado pela escola é: "Português, Leitura e Gramática", autoria de Leila Lauer Sarmiento. A professora afirma trabalhar com outros textos, além do livro didático e filmes. Alguns cadernos de alunos fornecidos pela professora são ilustrativos sobre a forma como é a prática em sala de aula.

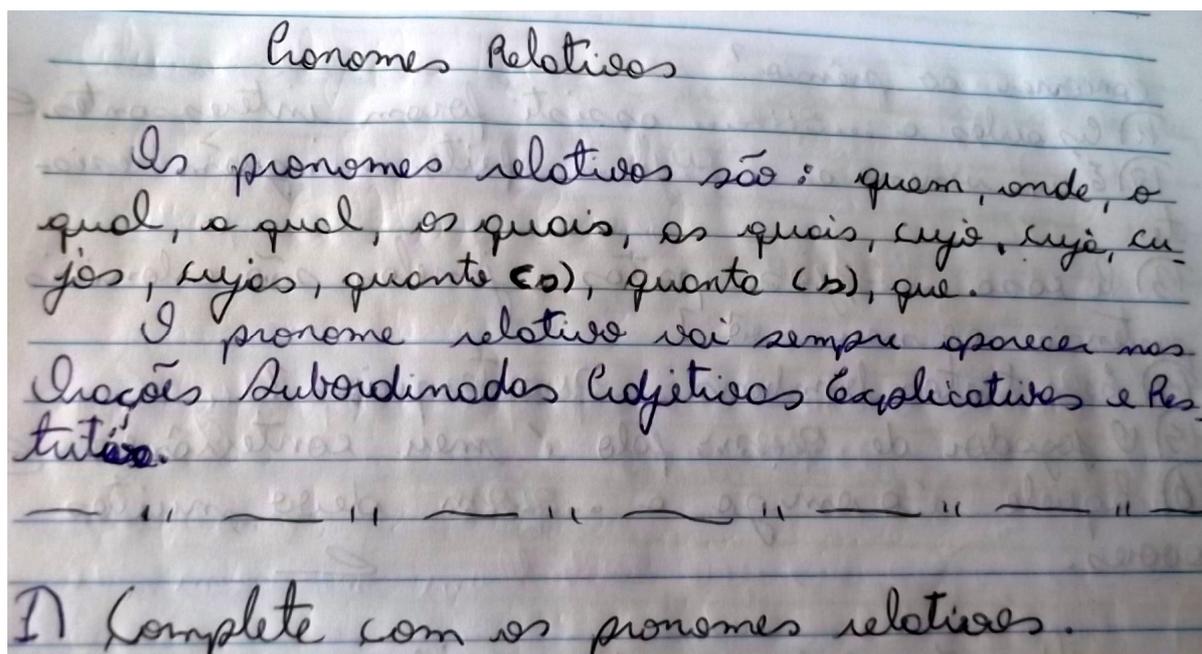


Figura 6 – Tarefa escolar do aluno da Escola E
Fonte - Caderno do aluno da Escola E.

O fragmento retirado do caderno do aluno mostra a reprodução de definição gramatical que a professora passou no quadro para ele copiar e na sequência completar as frases.

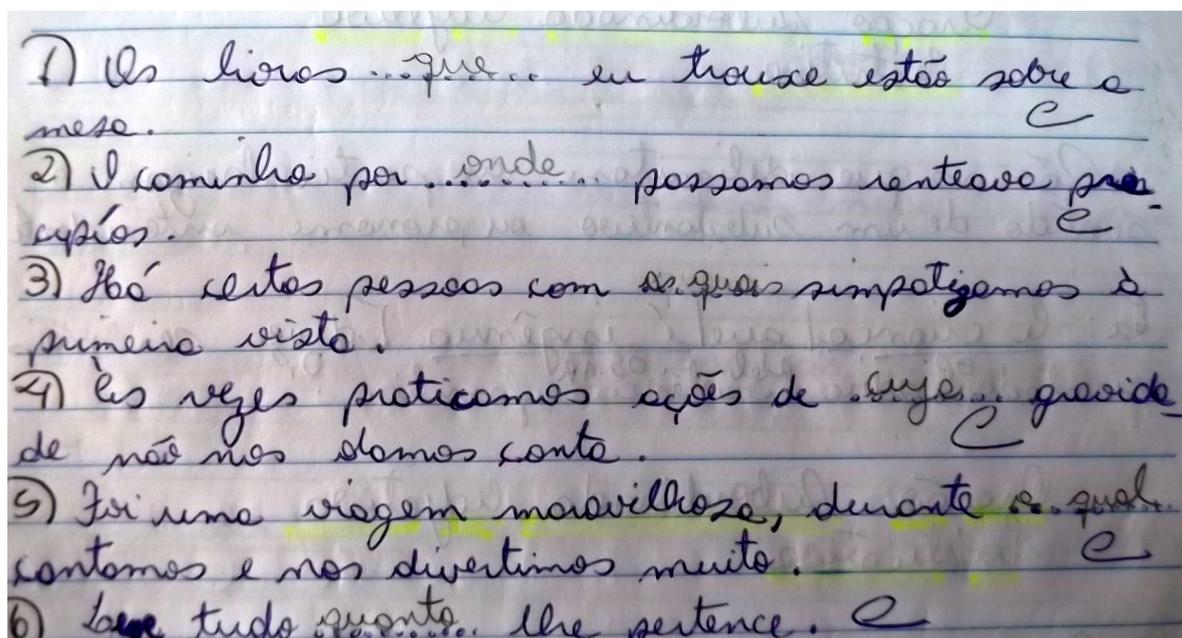


Figura 7 – Tarefa escolar do aluno da Escola E
Fonte - Caderno do aluno da Escola E

A dificuldade apresentada pelos alunos na leitura e interpretação de textos que compõem a Prova Brasil resulta da concepção de leitura e escrita presente na ação pedagógica em sala de aula, da metodologia pautada na cópia de definições e significados das palavras extraídas dos livros didáticos, de outros exercícios como: complete as lacunas com os pronomes relativos, etc., reduzindo a linguagem a decifrações de códigos escritos.

A professora reforça que sua prática não se restringe a atender somente o que é avaliado na Prova Brasil, abarca o que propõe o PPP e o plano de aula estabelecido para cada série.

No tocante à produção de texto dos alunos, a professora argumenta que, geralmente, essa produção é motivada por palestras temáticas ou documentários, como podemos constatar na Figura 8.

FILME AVATAR

ALUNO: _____

O filme avatar aborda o tema natureza sendo destruída pela ganância do homem. Ele é baseado em um conflito em Pandora, uma espécie de outro planeta, os colonizadores humanos e os navi, nativos humanóides, entram em guerra pelos recursos do planeta e a continuação da espécie nativa.

Escreve sobre a mensagem que o filme trouxe para você

Figura 8 – Orientação da tarefa escolar
Fonte: Caderno do aluno da Escola E

No enunciado acima a professora deixa o aluno livre para escrever a mensagem que o filme trouxe. Com isso o exime de qualquer compromisso com o conteúdo formal ou expressar conceitos relevantes de uma determinada área do conhecimento.

Escreva sobre a mensagem que o filme trouxe para você.

O filme é muito bom, nunca havia assistido. Ele foi feito refletindo o que a gente está vivendo atualmente. As pessoas só pensam em si mesmas, e não nos outros, porque elas acham que ter um carro bom, andar bem calçado, bem vestido, morar bem e ter uma conta gorda é suficiente. Mas se parar para pensar bem não vale nada.

Tá querendo mostrar que vai perceber o que o mundo está se tornando, estamos indo de mal a pior, não cuidando de nada.

Não precisa ir lá na Amazônia para ver como tá (o) feia a coisa, a gente percebe pelo clima doído. Nem muito menos ir e cortar 20 árvores para digitar que está devastando, tá jogando papel na rua e fazer tudo.

A mensagem que eu levei foi que:

Figura 9 – Produção de texto do aluno
Fonte: Texto do aluno da Escola E

O texto do estudante da Escola E diz: *As pessoas só pensam em si mesmas, e não nos outros, porque elas acham que ter um carro bom, andar bem calçado, bem vestido, morar bem e ter uma conta gorda é o suficiente. Mas se parar para pensar bem não vale nada.* Embora a criança revele um preconceito, próprio do início da idade escolar, ainda não apresenta os conceitos sistematizados referentes às relações capitalistas de produção dos bens materiais e de sua apropriação desigual pela humanidade. Já tem, contudo, noção da influência do poder aquisitivo no modo de ser e agir das pessoas ao mencionar o egoísmo e as possíveis vantagens proporcionadas por ele.

O texto apresenta resquícios da linguagem oral, como podemos perceber na frase: *[...] tá feia a coisa a gente percebe pelo clima doído.* Nesse momento a criança deixa margem para a professora intervir na maneira formal de se escrever e, ainda, trazer textos que possam ser estudados em sala de aula sobre mudanças climáticas e outras temáticas, a título de exemplo, como a devastação da flora e da fauna para exploração do subsolo e as consequências disso para o meio ambiente.

Escreva sobre a mensagem que o filme trouxe para você.

O filme Avatar é mais ou menos como a realidade pois o homem corta, mata, queima etc. tudo por causa do dinheiro, e graças a isso os animaizinhos, os plantinhos tudo que Deus criou morre da pior forma possível pois o homem não se coloca no lugar dos seres da natureza, no filme Avatar os navi conseguem dar a volta por cima mas isso nem sempre é possível. Por isso homem pense duas vezes antes de sair destruindo tudo que se vê pela frente.

Figura 10 – Produção de texto do aluno
Fonte: Texto do aluno da Escola E

Ao iniciar o texto, o aluno demonstra uma estrutura cognitiva linear, apresentando algumas ações praticadas pelos homens, como, por exemplo: “corta, mata, queima, tudo por causa do dinheiro”. Pronomes como “tudo”, “isso” demonstram que o aluno possui conhecimento de alguns elementos de retomada, de coesão, para dar sentido ao que pretende dizer, sem perder sua linha de raciocínio. Como seu principal argumento não ultrapassa o senso comum, a relação causa e consequência, podemos inferir que o pensamento não apresentou complexidade, ficando, portanto, no “nível sincrético”.

Ao propor que o aluno escreva sobre a mensagem do filme, de imediato o isenta de atentar para a complexidade de temas que o próprio filme vai apresentando e que o aluno cita no início do texto: queimadas, desmatamento, matança de animais e outros (presentes nas formas verbais mata, queima, corta), todavia, não apresenta qualquer discussão sobre eles. Dessa forma, acaba por reproduzir a mensagem do filme sem acrescentar novos conceitos, que entendemos deveriam ser mobilizados por uma ação docente planejada. Finalmente, o argumento que encerra a mensagem demonstra um pensamento mítico, utópico, ao mencionar que o homem não se coloca no lugar dos animaizinhos, como se isso denotasse alguma solução.

Há que mencionar também vestígios de uma visão criacionista de mundo, como se as coisas fossem dadas fora da relação homem natureza. O texto explicita,

ainda, a forma como o adulto se refere aos objetos e fenômenos às crianças, no diminutivo, tais como: “animaizinhos, plantinhas,” etc. Para Vigotsky (2001c, p. 357), “[...] a língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformar-se a língua nós deformamos o pensamento”. O autor considera que essa é uma forma de linguagem que provoca certa confusão mental na criança; estende sua crítica a toda forma de literatura e arte infantil que se utiliza desse falso ajuste do adulto ao psiquismo da criança.

Os dois textos foram elaborados com os conceitos cotidianos dos alunos. Isso mostra que a escola não está cumprindo com sua função de proporcionar à criança a aquisição dos instrumentos que lhe possibilitem o acesso ao conhecimento elaborado, ou seja, aos conhecimentos científicos. Conforme escreve Gramsci (1989, p.178), “O senso comum não é algo rígido e imóvel; ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas [...]” .

Vigotski (2001a) orienta que, ao trabalhar um tema com o aluno, compete ao professor explicar, comunicar o conhecimento, fazer perguntas para verificar se ele compreendeu, corrigir se necessário, levá-lo a explicar. Dessa forma o ajudará no processo de formação dos conceitos científicos. Segundo esse mesmo autor, existem dois tipos de conceitos: os espontâneos ou cotidianos e os científicos. São dois processos que estão intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro, no entanto, os primeiros se formam pelas experiências pessoais da criança considerados como formas rudimentares de construção de significados que foram assimilados nas interações cotidianas dos indivíduos. São conceitos não conscientizados, não sistematizados, pois “[...] a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange” (VIGOTSKI, 2001a, p. 290).

Ainda, no texto, lemos: “[...] o homem corta, mata, queima, etc., tudo por causa do dinheiro [...]”. As ações dos sujeitos são apresentadas no texto como atos individuais, desvinculados do contexto socioeconômico de exploração da natureza para atender aos interesses das constantes reconfigurações do modo de produção capitalista.

Os textos mostram que a tomada de consciência não acontece no vazio, fora das situações organizadas de aprendizagem, em outras palavras, os estudantes carecem ter acesso ao conhecimento científico, elaborado e, a partir dele, apreender o conceito de maneira sistematizada. A tese de Vigotski (2001a) mostra que o

problema dos conceitos científicos “[...] é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento” (Vigotski (2001a, p. 296).

O conceito científico, também chamado por Vigotski (2001a, p. 261) “[...] de conceito de tipo superior [...]”, não se desenvolve pelas mesmas vias dos espontâneos ou cotidianos, se forma justamente no processo de ensino de um determinado sistema de conhecimento científico ao estudante, a partir das generalizações elementares e inferiores preexistentes, em outras palavras, a assimilação do sistema de conhecimentos científicos só é possível por meio da relação mediada com o mundo dos objetos, tomando como base outros conceitos elaborados anteriormente.

Assim, os conceitos científicos, além de se apoiarem nos espontâneos, retornam a eles, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna. Como afirma Vigotski (2001a, p. 294), “[...] todo o conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidades. Sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito [...]”. A tomada de consciência perpassa pela sistematização de conceitos, ou seja, pelo processo de generalização e apreensão do conhecimento.

De acordo com o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990, p. 16), “[...] o conhecimento científico deve ser tomado como elemento básico de referência para a organização do ensino”. Aponta que não se trata de qualquer conhecimento, mas de um conhecimento científico de maior capacidade explicativa, ou seja, daquele conhecimento por meio do qual se dê a explicação mais orgânica dos elementos que compõem a prática social:

Se almejamos que o aluno, ao final de sua escolarização elementar, possua os instrumentos necessários (conhecimento) para compreender, elaborar e expressar uma visão de mundo mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo, não será com o domínio de um conhecimento dê conta de explicar a parte, sem articulá-la com o todo, que iremos dar qualidade ao ensino. (PARANÁ, 1990, p. 16).

Os filmes podem se configurar como um recurso de apoio pedagógico nas mãos dos professores, mas não dão conta, por si só, de transmitir um conhecimento científico capaz de elucidar e superar a mistificação dos fenômenos do mundo

circundante. Observamos nos textos dos estudantes que não foram fornecidos outros materiais de apoio para que enriquecessem suas produções.

No decorrer da pesquisa encontramos escolas cujas práticas são organizadas no intuito de aproximar os alunos dos textos produzidos em contextos reais, como os informativos, científicos e outros. Deparamo-nos, também, com práticas que reproduziam textos de manuais fundamentados nos quatro pilares²³ defendidos por Jacques Delors no relatório para UNESCO, sobre a educação para o século XXI (1996), conforme transcrevemos abaixo:

Texto: Valores Humanos (adaptação)

Gentileza Gera Gentileza

Retomar a delicadeza relegada ao esquecimento melhora a qualidade de vida e as relações cotidianas.

Faça um rápido teste de memória. Você cumprimentou seu vizinho hoje de manhã, desejou bom dia para alguém? Se você respondeu negativamente a alguma das perguntas acima, saiba que, além de agir de forma tremendamente mal educada, você está fazendo mal à sua própria saúde, das pessoas que o cercam.

Segundo o livro “A arte da gentileza,” de Pierrô Ferrucui, ed. Alegro, pesquisas científicas confirmaram que pessoas gentis são mais saudáveis e vivem mais, são amadas e produtivas, têm mais sucesso nos negócios e são felizes. “Ser gentil nos faz tão bem quanto ser alvo de uma gentileza”, garante o autor. Por outro lado, a falta de gentileza gera sentimentos negativos, atrapalha as relações e pode até deixar a pessoa doente, já que, quando alguém é alvo de grosseria e falta de educação, o sistema nervoso reage liberando hormônio como a adrenalina, que desequilibra o organismo. Até a musculatura é afetada e reage à falta de gentileza se contraindo, deixando o corpo cada vez mais tenso.

“A falta de gentileza, caracterizada por um ambiente de grosseria e violência, se constitui fator estressor que leva o indivíduo ao desenvolvimento do estresse crônico. Por consequência, a qualidade de vida acaba sendo afetada, incluindo a saúde,” [...].

(Adaptação do texto: Ser gentil nos faz tão bem. Autoras: Cíntia Parcias e Clarisse Meireles).

Assim transcrito, esse texto foi repassado aos alunos. Como podemos observar, houve um esforço em adaptá-lo para atender o que propõe os Parâmetros

²³ 1º) Aprender a conhecer; 2º) Aprender a fazer; 3º) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; 4º) Aprender a ser (DELORS, 1996).

Curriculares Nacionais – PCN (1998) ao orientar que a escola ensine valores e atitudes aos jovens e adolescentes.

Ainda que, dentro de certos limites, é o professor que elabora programas, escolhe textos, livros de apoio, métodos e procedimentos para a sua ação pedagógica, tudo isso responde, sempre, a determinadas concepções, de forma consciente ou não. A questão que indagamos é: – Que valor se pretende passar com a escolha do texto acima transcrito? Seu conteúdo fornece vários elementos de análise, principalmente no que tange aos conceitos científicos ensinados com a afirmação de que: “[...] pesquisas científicas confirmaram que pessoas gentis são mais saudáveis e vivem mais, são amadas e produtivas, têm mais sucesso nos negócios e são felizes”. – Será que a boa saúde só depende da “gentileza”? – Basta ser “gentil” para ser produtiva, ter sucesso nos negócios e ser feliz? – Ou será ao contrário? – As condições reais da existência humana é que nos fazem saudáveis ou não; felizes ou infelizes? Essas questões, embora pertinentes, não serão aqui desenvolvidas, pois não coadunam com o escopo da tese. Todavia, não podemos esquivar a escola de um de seus compromissos em elaborar e polir formas especialmente delicadas de convívio social. Ou, em outros termos, como salienta Vigotsky (2001c, p. 123), diante da complexidade das relações sociais e sua diversidade, não basta à escola formar um determinado volume de habilidades de relações humanas, “[...] mas faculdades criadoras para uma orientação social [...]” de relação refinada e polida com outro homem.

Retomamos o mesmo texto, no qual, no final da página, a professora anuncia que irá trabalhar algumas atividades, como: “Leitura e interpretação, tema, título, informações implícitas e explícitas, pontuação, uso do dicionário”. Ela demonstrou que tem conhecimento das orientações dos PCN (1998) pautada na perspectiva discursiva interacionista, que concebe a língua como uma atividade interativa. Tenta romper com a “[...] prática mecânica, calcada na memorização (listas de coletivos, adjetivos, conjugação de verbos, regras de concordância, pontuação, entre outros) ou na exploração da metalinguagem (classificação de termos e de funções)” (BRASIL, 1991, p. 21).

Para verificarmos como isso acontece na prática de sala de aula, pedimos à professora que nos autorizasse a fotografar o caderno dos alunos. Ela disse que a maioria dos cadernos estava sem matéria, pois os alunos faltam muito e raramente

acompanham os conteúdos. Mesmo assim, nos permitiu fotografar páginas do caderno de uma das alunas que menos faltava às aulas.

A título de ilustração, reproduzimos abaixo alguns exemplos de atividades pedagógicas que retratam a prática da professora e os conteúdos desenvolvidos com a turma.

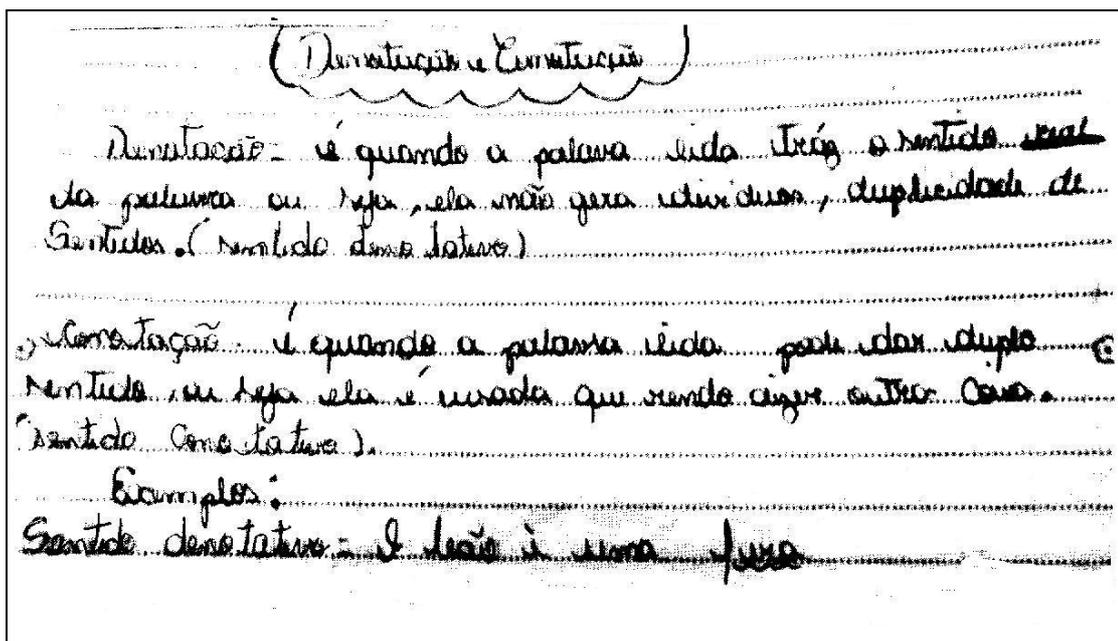


Figura 11 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F
Fonte: Caderno da aluna da Escola F

O recorte acima, retirado do caderno da aluna, mostra que o percurso formal de como a professora está ensinando o significado das palavras não condiz com as informações fornecidas durante a entrevista de que a gramática é trabalhada a partir do texto. Percebemos, pela terminologia utilizada, que não se trata de uma produção realizada pelo aluno como expressão de sua compreensão, mas de definições retiradas dos livros didáticos para serem copiadas e memorizadas. Para Vigotski (2001a, p. 247), “[...] o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras [...]”, impossibilitando o estudante de empregar esse conhecimento de forma consciente em outros contextos, pois assimilou a palavra, contudo, não formou o conceito.

Isso não significa que se deve deixar o aluno formar seus próprios conceitos, pois, se isso ocorrer, permanecerá com seus conceitos cotidianos, pois aprender

não é um processo espontâneo. É relevante fazer interferências, todavia, não se trata de conduzir o ensino como algo passivo. Como escreve Davidov (1987):

O homem se conscientiza somente com o que atua como objeto direto e como objetivo de sua ação. Por isto, o carácter consciente do estudo supõe, por uma parte, que a criança realize as ações correspondentes com o material de estudo (e não simplesmente que os observe e os escute) e, por outra parte, que transforme o material que assimila em objetivo direto desta ação, cujo benefício, em determinadas condições, intervenha como solução da tarefa docente. (DAVIDOV, 1987, p. 11, tradução nossa).²⁴

A tese de Davidov nos possibilita inferir que o aluno, ao copiar o que o professor escreve no quadro, deixa de atuar como sujeito de sua ação para realizar uma ação mecânica sobre o objeto de estudo. Com isso não há assimilação do conteúdo e, por conseguinte, não haverá transferência do conhecimento para outras situações, quando requerida. A ação deve estar relacionada com o objetivo da tarefa. A cópia poderá até se constituir em uma tarefa, desde que tenha sentido para o aluno e um motivo.

Os dados do questionário do professor aplicado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d) mostram que a cópia não é uma ação somente da Escola F, pois, dos 14 professores que responderam ao questionário, 36% disseram possibilitar ao aluno copiar textos extensos do livro didático ou do quadro de giz.

O professor, juntamente com seus alunos, precisa estabelecer as necessidades e os motivos da ação. A partir de então traçar os meios operacionais para executar as atividades propostas.

O texto abaixo indica que a escola está trabalhando com os vários gêneros textuais, como orientam os PCN. A questão é a forma como eles estão sendo explorados em sala de aula.

²⁴ El hombre conscientiza solamente lo que actúa como objeto direto e como objetivo de su acción. Por esto, el carácter consciente del estudio supone, por una parte, que a criança realize las acciones correspondentes con el material de estudio (y no simplemente que lo observe y lo escuche) y, por otra parte, que transforme el material que assimila en el objetivo directo de estas acciones, cojo logro, em determinadas condiciones, interviene como solución de la tarea docente. (DAVIDOV, 1987, p. 11, grifo do autor).

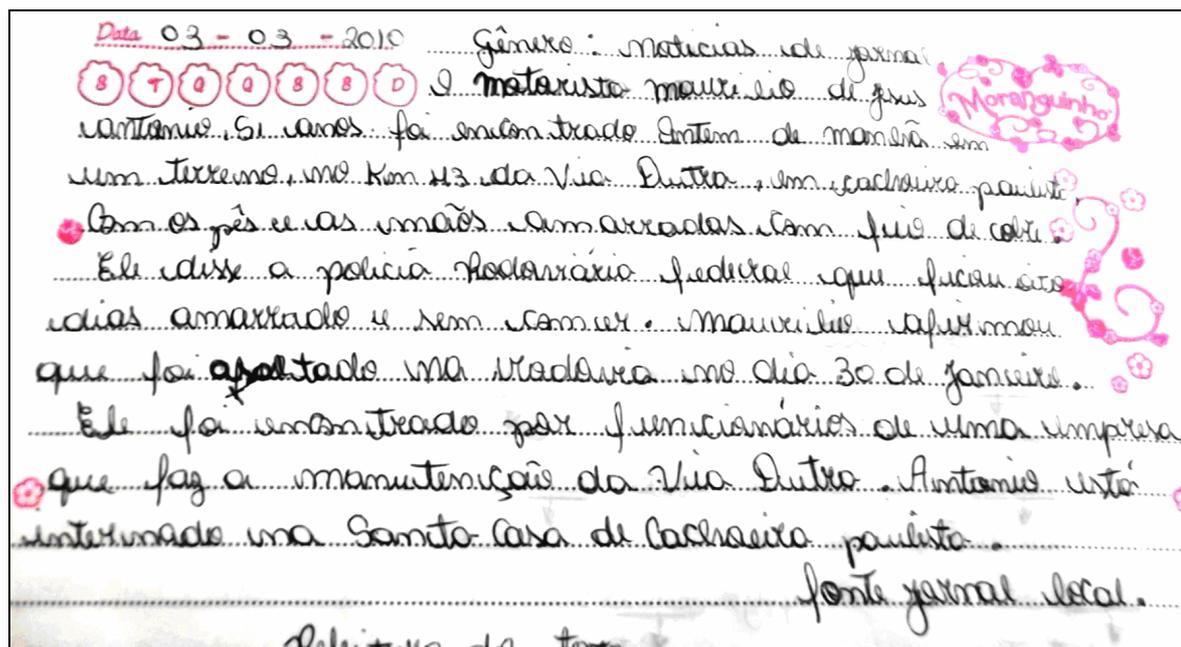


Figura 12 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F
 Fonte: Caderno da aluna da Escola F

As análises do caderno da aluna apontam para a “metodologia da cópia”. O texto do jornal foi transcrito no quadro pela professora, para os alunos copiarem. Perguntamos a ela porque os jornais não são levados à sala. Ela disse que os alunos se dispersam com muita facilidade e o contato com vários materiais favorece isso. Então, prefere passar no quadro, assim eles copiam.

De acordo com as respostas ao questionário da escola preenchido pelo aplicador durante a Prova Brasil de 2007, os jornais e outros materiais de leituras, como revistas informativas (Veja, Isto É, Época, etc.) e revistas em quadrinhos, priorizados na Prova Brasil, são inexistentes nessa escola. Isso indica que o universo de leitura das crianças está restrito ao que o professor passa no quadro ou alguns textos digitados.

A professora expôs que, no momento da releitura do texto, a ação é coletiva, no entanto há pouca participação. No caderno da aluna pudemos averiguar de que modo é realizada a releitura.

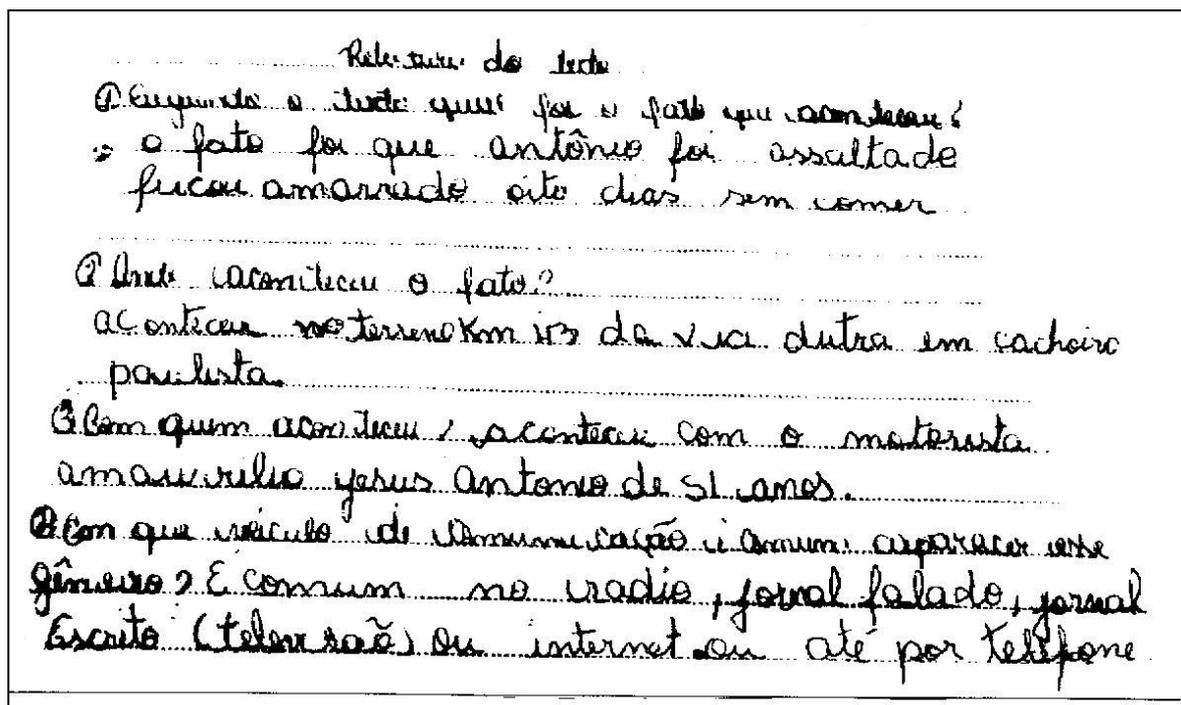


Figura 13 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F
 Fonte: Caderno da aluna da Escola F

Conforme podemos observar na Figura 13, reproduzida do caderno da aluna da Escola F, a forma como a pergunta foi elaborada demandou a reprodução literal das informações que estão no texto e não deixou margem para que o escolar realizar a análise e síntese com relação ao fato. Essa prática pouco contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita e o pensamento.

Como afirma Marcova (1987):

[...] não é qualquer atividade docente que exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico (intelectual e moral) do escolar, e sim somente aquela que é realizada consequentemente com a participação ativa constante do próprio aluno como sujeito desta atividade. (MARCOVA, 1987, p. 26, tradução nossa).²⁵

Com base no pensamento de Marcova, podemos afirmar que o processo da cópia mecânica é inócuo ao desenvolvimento psíquico, pois as perguntas elaboradas pelo professor, para as quais as respostas estão explícitas no próprio texto, não fazem o aluno participar ativamente da e na ação pedagógica.

²⁵ [...] no es cualquier actividad docente la que ejerce influencia sobre al desarrollo psíquico (intelectual y moral) del escolar, sino solamente aquella que se formula y realiza consecuentemente com la participación activa constante en la misma del próprio alumno como sujeto da esta actividad. (MARCOVA, 1987, p. 26).

João dos Santos

Gênero carta
 modelo → carta pessoal.

carinho e de sem tempo de 2002 querido
 Jona,

Estou com muita saudade de você. Não vejo
 a hora de feriado chegar para estar com você
 Eu vou adorar ficar uns dias aqui com você
 e só de pensar nos ferreiros que fomos já fico
 Ansioso.

Organizar com a turma e os Paisseiros Tompems
 quero ir ao cinema, assistir aquele filme brasileiro
 que está em cartaz (digam que é ótimo)

Antes que eu esqueça, o meu endereço mu

Figura 14 – Tarefa no caderno da aluna da Escola F

Fonte: Caderno da aluna da Escola F

Segundo a professora, a carta foi produzida coletivamente, pois os alunos têm dificuldades na escrita devido o escasso vocabulário em Língua Portuguesa, pois são falantes da língua indígena. O léxico ativo no grupo constitui-se de um conjunto de palavras oriundas de sua língua materna, ou seja, de uso cotidiano na sua linguagem pessoal.

Durante a pesquisa empírica observamos que eles se comunicam na sua língua materna. Essa prática foi evidenciada tanto em sala de aula, como durante as brincadeiras no pátio. A professora considera que este é um determinante relevante na dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa e de qualquer outra disciplina do currículo escolar. A lógica do pensamento verbal dessas crianças tem se dado em sua língua materna.

O aporte teórico utilizado em nossa pesquisa mostra a importância da linguagem na organização do pensamento e, conseqüentemente, na apropriação dos conceitos científicos. No caso dessa escola, a linguagem oral (falada) não tem cumprido nem mesmo a função de comunicação entre professor e aluno. Para a comunicação ser possível, é necessário empregar signos e símbolos

compreensíveis pelo outro. Uma vez que a língua predominante entre os alunos é a indígena, a não apropriação dos significados das palavras em Língua Portuguesa os exclui do processo de leitura compreensiva e escrita requerida para o nível de ensino que estão cursando (8ª série), mesmo que estejam em contato com a língua portuguesa durante 8 anos de escolarização.

Esse determinante nos remete à tese descrita por Leontiev (1978, p. 303), quando discorre sobre o “desenvolvimento do psiquismo na criança”. Para esse pesquisador, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade como tal, ou seja, de que forma ela se organiza nas condições concretas da sua vida; “[...] pela sua maneira de perceber a matéria escolar, compreender as suas explicações, pela maneira como se organiza a sua linguagem nas respostas ao professor, etc.”. Tomando como referência os estudos de Leontiev, é possível sugerir que, ao perceber a ausência de comunicação com seus alunos, a primeira medida a ser adotada pela professora é modificar o lugar que a criança ocupa na escola, tirá-la da condição de passividade para ser sujeito da ação. Criar estratégias de ensino que ajudem na ampliação do vocabulário da língua portuguesa, pois estar na sala de aula não determina por si só seu aprendizado e desenvolvimento.

Ao tomarmos como referência a tese defendida por Vigotsky (2001a, p. 267) de que o ensino de outra língua a um “[...] aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base [...]”, isso implica dizer que o professor que irá ensinar a Língua Portuguesa para o aluno falante da língua indígena tem a incumbência de dominar tanto a língua materna do aluno, como a língua que irá ensinar, o que significa, nesse caso, ser um professor indígena. Ocorre, no entanto, que as nossas experiências com povos indígenas, tanto no Alto Rio Negro (AM) como no Estado do Paraná, mostram que a formação de professores indígenas no Brasil e, especificamente, no Paraná é incipiente para abarcar a complexidade da ciência que irá ensinar e, ao mesmo tempo, o bilinguismo. Essa problemática também foi evidenciada durante III Seminário do Observatório de Educação e I Seminário do Observatório de Educação Escola Indígena, realizado na sede da CAPES, em Brasília, entre os dias 8 e 9 de novembro de 2011.

Para Zhinkin (1969), existem alguns meios pedagógicos que o professor pode utilizar para auxiliar no desenvolvimento da linguagem dos estudantes, como: fazer perguntas sobre o texto e observar as respostas deles, ensiná-los como fazer uma

exposição escrita. Estimulá-los a escolher as palavras adequadas para representar com clareza aquilo sobre o qual falam. Zhinkin nos alerta que não se pode esperar que o estudante compreenda o texto imediatamente. É prudente iniciar com perguntas sobre partes do texto, após isso, ouvir os seus relatos e observar a forma como elegem as palavras, como as coordenam nas orações, passar para a exposição do texto no seu conjunto.

Como escreve Davidov (1988):

Os problemas do ensino e da educação que impulsionam o desenvolvimento estão estreitamente ligados à fundamentação lógico-psicológico da estruturação das disciplinas escolares. O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-las no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos. (DAVIDOV, 1988, p. 99, tradução nossa).²⁶

Nesse sentido, não basta apenas rever a forma de ensinar, pois é preciso atentar para a qualidade dos conteúdos que se ensina para que haja a elevação do nível de consciência e de pensamento. A cópia dos conteúdos que a professora passa no quadro pode ser uma das ações para aprender, todavia não nos parece a forma mais indicada de ensinar a escrever, proporcionar o desenvolvimento da linguagem, principalmente quando ele não tem a devida compreensão do idioma falado em sala de aula pelo professor.

Como afirma Luria (1991), a linguagem é um meio de consciência e pensamento, “[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas, mas também abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis e determinantes categoriais”, constituindo a matéria-prima para o desenvolvimento do pensamento da criança (LURIA, 1991, p. 80).

A ausência do domínio do idioma (idioleto) na língua indígena pela professora a impede de fazer uma mediação entre o conteúdo de sua ciência e o aluno. Então a cópia passa a ser uma das ações mais utilizadas.

Para uma melhor compreensão entre o conceito de linguagem e o idioma, buscamos subsídios nas pesquisas de Zhinkin (1969). Para esse pensador, a

²⁶ Los problemas de la enseñanza y la educación que impulsan el desarrollo están estrechamente ligados a la fundamentación lógico-psicológica de la estructuración de las disciplinas escolares. El contenido de éstas y los medios para desplegarlo en el proceso didático-educativo determinan esencialmente el tipo de conciencia y de pensamiento que se forma en los escolares durante la asimilación de los correspondientes conocimientos, aptitudes y hábitos. (DAVIDOV, 1988, p. 99).

linguagem é uma forma especial de relação e comunicação entre os homens e que essa relação se efetiva com a ajuda do idioma. Considera que, nas relações humanas tomam parte a mímica e os gestos, no entanto são unicamente meios auxiliares da linguagem e exercem um papel muito limitado na comunicação do pensamento. É o idioma que permite aos homens comunicarem seu pensamento e influírem um sobre os outros. A compreensão da linguagem, portanto, só é possível com a assimilação do idioma.

Assim expressa o autor:

A percepção da linguagem é a análise e a síntese dos meios materiais do idioma, ou seja, das diferentes combinações dos sons verbais, sejam estes pronunciados na linguagem oral ou tenham forma de signos na escrita. A compreensão da linguagem é a análise e síntese dos elementos do pensamento, ou seja, dos conceitos e juízos manifestados pelos meios materiais do idioma e que refletem as relações objetivas da realidade. Estes dois processos, a percepção e a compreensão da linguagem, se condicionam reciprocamente. A compreensão da linguagem é impossível se não se percebem seus meios materiais. Quando se percebe a linguagem, a análise e a síntese dela que se percebe tem que basear-se na compreensão do que significam as palavras. A percepção será inarticulada se não se compreendem os pensamentos. Quando uma pessoa escuta um idioma desconhecido, não somente não compreende o que se diz, além do que percebe mal os sons, não pode fazer análises e sínteses completas dos sons verbais que lhe chegam. (ZINKIN, 1969, p. 285, tradução nossa).²⁷

Com base no fragmento acima é possível inferir que o precário domínio do idioma dificulta ao aluno apropriar-se dos conceitos científicos das disciplinas escolares, pois os conceitos se denominam e se expressam com palavras de um determinado idioma.

²⁷ La percepción del lenguaje es el análisis y la síntesis de los medios materiales del idioma, o sea de las diferentes combinaciones de los sonidos verbales, ya sean éstos pronunciados en el lenguaje oral o tengan forma de signos en la escritura. La comprensión del lenguaje es el análisis y la síntesis de los elementos del pensamiento, o sea de los conceptos y juicios manifestados por los medios materiales del idioma y que reflejan las relaciones objetivas de la realidad. Estos dos procesos, la percepción y la comprensión del lenguaje es imposible si no se perciben sus medios materiales. Cuando se percibe el lenguaje, el análisis y la síntesis de lo que se percibe hay que basarlos en la comprensión de lo que significan las palabras. La percepción será inarticulada si no inarticulada si no se comprenden los pensamientos. Cuando una persona escucha un idioma desconocido, no solamente no comprende lo que se dice, sino que además percibe mal los sonidos, no puede hacer el análisis y la síntesis completos de los sonidos verbales que le llegan. (ZINKIN, 1969, p. 285).

A temática sobre a Educação Indígena demanda mais estudo, no entanto, escapa ao escopo da presente pesquisa, embora reconheçamos se tratar de um determinante nos resultados da avaliação nacional.

O exposto nesta seção mostra que as ações docentes dos professores da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente nas Escolas E e F, têm sido organizadas de forma mecânica, sem a participação ativa dos escolares. Dessa forma impossibilitam a apropriação dos conceitos científicos e, conseqüentemente, deixam de contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para dar continuidade a este texto, na próxima seção apresentamos o desempenho dos alunos paranaenses na PB e a realidade das escolas investigadas.

5 DESEMPENHO DOS ALUNOS PARANAENSES NA PROVA BRASIL E A REALIDADE DAS ESCOLAS PESQUISADAS

As investigações empreendidas nas escolas que constituíram o lócus de nossa pesquisa, abarcando a análise da matriz curricular, planejamento dos professores e registro diário nos livros de chamadas, mostraram que os testes elaborados pela Prova Brasil apresentam coerência com algumas práticas pedagógicas registradas pelas respectivas escolas, excetuando a forma de avaliação interna, que envolve trabalhos dos alunos e testes de conhecimento após cada conteúdo trabalhado, ou seja, não avaliam somente com questões objetivas, com quatro ou cinco alternativas, como nos testes da PB. Por outro lado, ao analisarmos alguns cadernos de alunos, observamos que muitas práticas se reduzem à cópia de tarefas que o professor passa no quadro ou/e produções de textos após assistirem a um filme ou a uma palestra proferida na escola. Esses são fatores especificamente escolares determinantes nos diferentes desempenhos identificados em escolas paranaenses.

Os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica revelam uma heterogeneidade muito grande nas médias obtidas pelas escolas dentro da mesma rede de ensino. Mesmo considerando que a Região Sul do país não se encontra entre os piores resultados, existem municípios com índices abaixo da média. No Estado do Paraná, nas séries finais do Ensino Fundamental, encontramos escolas com média 272,79 em 2005 e 289,03 em 2007; por outro lado, deparamo-nos com médias 231,30 em 2005 e que, em 2007, caíram para 182,07. Outras chegaram a apresentar, em 2007, média 173,56, muito abaixo da média brasileira, que, em 2005, foi 224,00 e, em 2007, 229,96 conforme mostram os Gráficos 2 e 3.



Gráfico 2 – Média geral do Brasil e Estado do Paraná em Língua Portuguesa.
 Fonte: Elaborado pela autora com os resultados da Prova Brasil. (BRASIL, 2011e).

Conforme indica o Gráfico 2, na avaliação de 2005 o Estado do Paraná obteve maior desempenho em seu nível de proficiência em Língua Portuguesa com relação à média brasileira. Em 2007, manteve-se elevada, qual seja, de 227,00 em 2005 passou para 235,72 em 2007. O mesmo não aconteceu com as escolas, se analisadas individualmente. A título de exemplo, podemos citar a Escola D, que, em 2005, atingiu média 231,30 e, em 2007, obteve a terceira menor média, 182,07, conforme podemos observar no Gráfico 3. As Escolas E e F não participaram da avaliação em 2005, isso em decorrência da fase de implantação gradativa dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, não havia turmas de 8^a séries, por conseguinte, não foi possível estabelecer comparações.

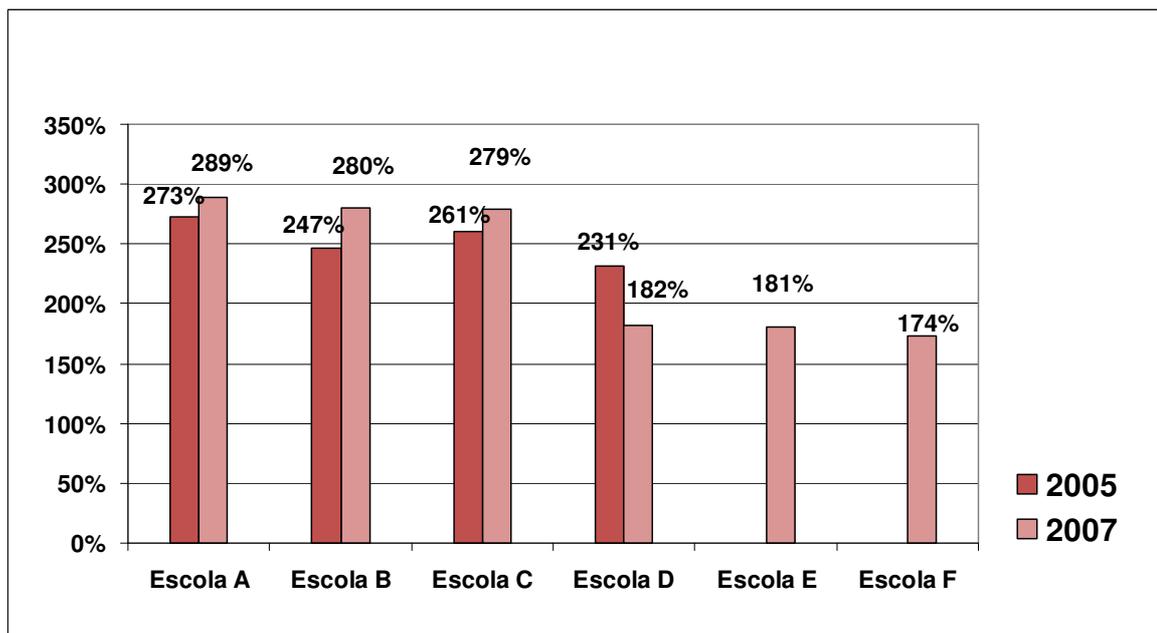


Gráfico 3 – Médias das escolas pesquisadas - 2005 e 2007

Fonte: Elaborado pela autora com os resultados da Prova Brasil. (BRASIL, 2011e).

As médias apresentadas nos Gráficos 2 e 3 têm como referência a descrição da escala de proficiência criada pelo MEC, que variam de 125 a 350, conforme **Anexo A**.

De acordo com a Figura 15, as médias em Língua Portuguesa, no Estado do Paraná, em 2007, ficaram entre 173,56 e 289,03:

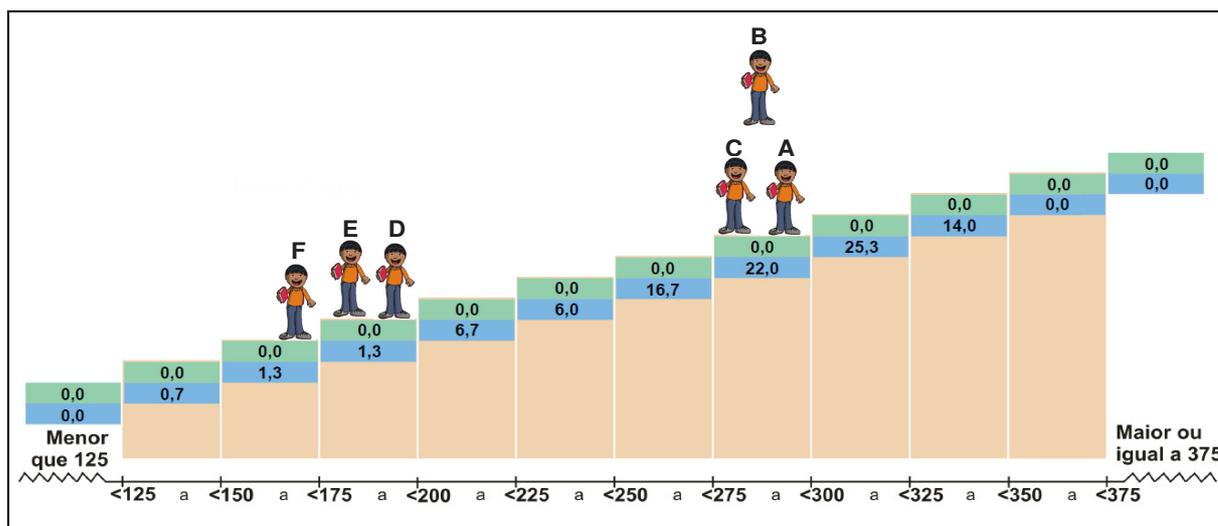


Figura 15 – Visão geral do desempenho em Língua Portuguesa – 8ª série – Prova Brasil de 2007

Fonte: Adaptada pela autora com os resultados da Prova Brasil de 2007

Relatório apresentado pela Superintendente da Educação do Estado do Paraná, Yvelise Arco-Verde (SEED, 2008), mostra que 63% das escolas paranaense de séries finais do Ensino Fundamental, em uma escala de 125 a 300, ficaram na média de 225. Apenas 0,03% das escolas de 8ª série conseguiram atingir o nível 275.

De acordo com o nível 275 (BRASIL, 2009a), espera-se que os alunos da 8ª série sejam capazes de inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; interpretar textos com linguagem verbal e não verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto; identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título em forma de pergunta aponta para a tese; identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias; identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes); reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).

Com a descrição acima podemos concluir que, no Paraná, assim como no Brasil, é expressivo o número de alunos com dificuldades na Língua Portuguesa. Os dados apresentados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) são alarmantes e precisam ser considerados quando se pensa em políticas públicas de educação, pois não basta colocar a criança na escola; é essencial que se criem condições reais de aprendizagem.

Acreditamos que a avaliação externa é um instrumento necessário à verificação do desempenho dos sistemas educacionais. Mesmo assim, no entanto, a análise dos resultados apresentados pelas escolas não contribui por si mesmo para a melhoria do ensino. Faz-se necessária a identificação das causas do baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e, a partir desse conhecimento, a determinação de formas de intervenção para melhorar as estratégias educativas.

5.1 REALIDADE DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Para um melhor entendimento da realidade das escolas pesquisadas, nesta seção do trabalho traçamos os parâmetros socioeconômicos com base nos dados coletados em documentos de órgãos oficiais, como Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; questionário socioeconômico do aluno aplicado pelo INEP/MEC em 2007 e entrevistas com o pedagogo da escola.

O mapeamento das médias obtidas pelas escolas, objeto desta pesquisa, e os fatores de ordem econômica, social e cultural a elas associados devem permitir identificar alguns determinantes num conjunto maior, sem, no entanto, ter a pretensão de utilizá-los como única justificativa para o aprendizado ou não dos alunos. Entende-se, contudo, que, mais que situações individuais, a desigualdade apontada neste estudo é reflexo da lógica capitalista presente nas relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade, que priva os sujeitos do acesso aos bens materiais e simbólicos disponíveis na sociedade, como podemos verificar nos dados apresentados no decorrer do texto. A título de exemplo, podemos destacar que, enquanto em um grupo 80% das famílias têm um ou dois carros, no grupo extremo oposto, somente 5% têm um carro e 52% das famílias não têm nem mesmo uma geladeira, como podemos constatar mais adiante, no Quadro 14.

As pesquisas do IBGE (2010) apontam que o Estado do Paraná possui uma população de 10.444.526 habitantes. Dentre essa, 39,07% vivem em situação de pobreza.²⁸

O Paraná é composto por 399 municípios. É um dos 26 Estados do Brasil e sua área territorial total é de 199,880 km². De acordo com o IPARDES (PARANÁ, 2010), na economia paranaense predomina o setor de serviços, que representa 62,7% do PIB do Estado. Na sequência vem o setor industrial, com a participação de 29,1%, e a agropecuária, com 8,2%.

O setor da agropecuária diversifica-se com o plantio de soja, milho, trigo, feijão, cana-de-açúcar e produção de frutas. Na pecuária, destaca-se a avicultura,

²⁸ Pessoas em situação de pobreza é a população calculada em função da renda familiar *per capita* de até 1/2 salário mínimo. Os dados referentes à Incidência de Pobreza são provenientes dos dados do Censo Demográfico. (IBGE - 2010).

com 25% do total de abates do país. Nos segmentos de bovinos e suínos, a participação do Estado atinge 4,2% e 16%, respectivamente, do país.

5.1.1 Localização das escolas pesquisadas e o perfil do alunado

As escolas pesquisadas estão localizadas em diferentes regiões do Estado, como podemos ver no quadro abaixo:

Curitiba	Mesorregião Metropolitana
Londrina	Norte Central
Bom Sucesso do Sul	Sudoeste
Faxinal	Norte Central
Manoel Ribas	Norte Central

Quadro 7 – Localização das escolas por região.

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do Mapa do Estado do Paraná.

Abaixo, na Figura 16, mostramos a divisão regional do Estado do Paraná, para possibilitar a visualização geográfica dos municípios participantes na pesquisa.

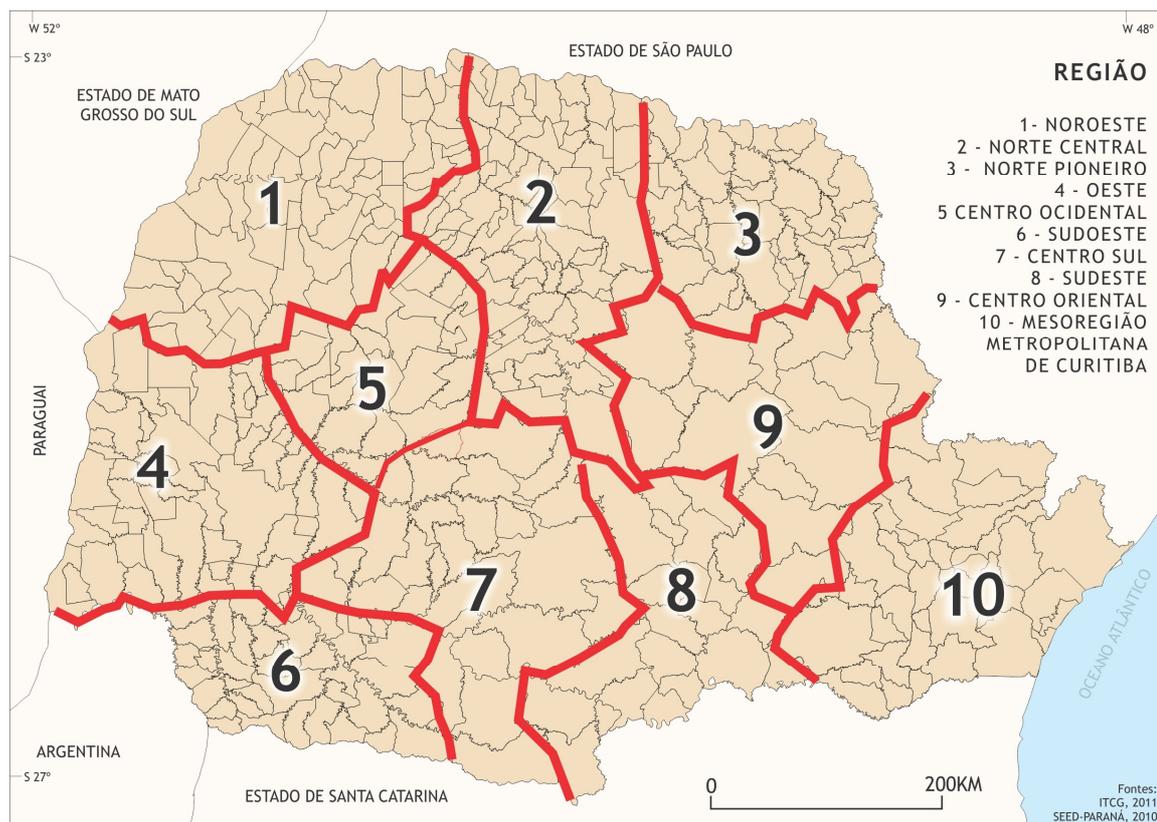


Figura 16 – Mapa regional do Estado do Paraná. Fonte: Adaptado pela autora com os dados da SEED (PARANÁ, 2010).

Estado e Municípios	Paraná	Curitiba	Londrina	Bom Sucesso do Sul	Faxinal	Manoel Ribas
População	10.44.567	1.751.907	506.701	3.293	16.314	13.169
Incidência de pobreza	39,07%	31,71%	36,49%	31,19%	42,73%	38,08%
Taxa de analfabetismo	6,3%	21%	1,9%	1,9%	13,4%	13,7%

Quadro 8 – Comparativo do perfil do Estado do Paraná e municípios pesquisados. Fonte: Elaborado pela autora com os dados do IBGE, 2010.

A seguir, apresentamos o perfil das escolas nos Quadros de 9 a 12, considerando sua localização, níveis e modalidades de ensino, categoria administrativa, número de matrículas no Ensino Fundamental em 2007 e o desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil do mesmo ano.

Código do Censo Escolar do INEP	41132556
Localização	Curitiba
Níveis e Modalidade de Ensino	Ensino Fundamental e Médio
Categoria Administrativa	Estadual
Matrícula no Ensino Fundamental	680/ 20 turmas
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa - 2007	289,03

Quadro 9 – Dados da Escola A

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar e resultado da Prova Brasil de 2007. (BRASIL, 2008b; 2009e)

A visão de escola pública estadual, na perspectiva do senso comum, se assemelha, uma vez que essas escolas funcionam sob a égide de diretrizes macropolíticas de um mesmo governo, financiadas por um fundo público comum. No contexto de cada comunidade, no entanto, destacam-se características que lhe são peculiares, as quais puderam ser observadas mediante investigação empírica das amostras que envolveram as seis escolas tomadas como objeto desta pesquisa.

Dessa forma, vale ressaltar, a Escola A, mesmo em se tratando de uma escola pública, possui um perfil diferenciado. De acordo com informações da coordenação pedagógica, 60% são filhos de militares, pois esse é o critério para ingresso na escola, além de passarem por uma avaliação classificatória. O restante das vagas é destinado à comunidade em geral, desde que os candidatos atendam, também, aos mesmos critérios de seleção. Sabemos que esse processo classificatório, pela sua própria natureza, seleciona os alunos oriundos da classe média ou pelo menos com origem mais favorecida que a média dos alunos atendidos pela rede pública.

Outro fator que contribui para diferenciá-la das demais, além das verbas destinadas às escolas públicas em geral, essa escola conta com apoio financeiro proveniente da Secretaria de Segurança Pública (SSP/PR) e uma Associação de Pais e Mestre (APM) que também contribui financeiramente.

Os apontamentos acima justificam o fato de a escola apresentar uma estrutura física e materiais diferenciados, com salão de ginástica devidamente equipado e piscina coberta para natação. Além das atividades que esses espaços proporcionam, a escola conta com curso de dança. Há atividades desenvolvidas extraclasse em horários de contraturno e oferecidas aos alunos de acordo com seus interesses.

Código do Censo Escolar do INEP	41127072
Localização	Curitiba
Níveis e Modalidade de Ensino	Ensino Fundamental
Categoria Administrativa	Estadual
Matrícula no Ensino Fundamental	316 alunos/ 22 turmas
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa - 2007	279,30

Quadro 10 – Dados da Escola B

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar e resultado da Prova Brasil de 2007. (BRASIL, 2008b; 2009e).

De acordo com informações da pedagoga, a Escola B esteve sempre em evidência pela sua localização. Os níveis de proficiência nas avaliações externas mantêm-se dentro da média esperada pelo MEC/INEP. Segundo a pedagoga, existem na escola alunos provenientes de instituições particulares em decorrência da redução do poder aquisitivo dos respectivos pais, nos últimos anos. Com a queda do poder aquisitivo dos pais, tiveram que migrar seus filhos para as escolas públicas.

A informação da entrevistada se confirma, em parte, na questão 37 do questionário socioeconômico do aluno, conforme segue: 61% do alunado declarou ter estudado desde a quinta série somente em escola pública, 2% somente em escola particular, 33% dos alunos responderam que estudaram em escola pública e particular, 4% não responderam à questão. Os dados apontam que menos da metade do alunado estudou em escolas públicas e particulares, portanto essa justificativa nos parece ser um indicador fraco para determinar os resultados do nível de proficiência em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2007.

Conforme levantamento socioeconômico realizado pela escola em 2006, 7% das famílias tinham renda de dois salários mínimos; 47% três salários mínimos; 27%, cinco salários mínimos; 11%, sete salários mínimos; 8%, oito salários mínimos.

Código do Censo Escolar do INEP	41030265
Localização	Londrina
Níveis e Modalidade de Ensino	Ensino Fundamental e Médio
Categoria Administrativa	Estadual
Matrícula no Ensino Fundamental	475 alunos/ 14 turmas
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa - 2007	279,30

Quadro 11 – Dados da Escola C

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar e resultado da Prova Brasil de 2007. (BRASIL, 2008b; 2009e).

A Escola C descreve o perfil da comunidade como classe média e baixa. Conforme levantamento socioeconômico realizado pela equipe pedagógica em

2005, 19,4% possuíam uma renda mensal de até um salário mínimo; 32,1%, um a dois salários mínimos; 32,1%, entre 2 a 5 salários mínimos; 8,9% uma renda entre 5 a 10 salários mínimos e 1% possuía uma renda acima de 10 salários mínimos e 35,2% recebiam bolsa auxílio do governo federal (PPP, 2006).

Código do Censo Escolar do INEP	41090780
Localização	Bom Sucesso do Sul
Níveis e Modalidade de Ensino	Ensino Fundamental e Médio
Categoria Administrativa	Estadual
Matrícula no Ensino Fundamental	213 alunos/ 8 turmas
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa - 2007	182,07

Quadro 12 – Dados da Escola D

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar e resultado da Prova Brasil de 2007. (BRASIL, 2008b; 2009e).

O município de localização da Escola D possui uma população calculada em 3.293 habitantes. Desse número, 31,19% vivem em situação de pobreza (IBGE, 2010).

A Escola não tem um levantamento da média salarial das famílias da comunidade, portanto não será um dado comparativo na caracterização do nível socioeconômico.

Código do Censo Escolar do INEP	41034961
Localização	Faxinal
Níveis e Modalidade de Ensino	Ensino Fundamental
Categoria Administrativa	Estadual
Matrícula no Ensino Fundamental	265 alunos/ 9 turmas
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa - 2007	181,06

Quadro 13 – Dados da Escola E

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar e resultado da Prova Brasil de 2007. (BRASIL, 2008b; 2009e).

Conforme dados do IBGE, (2010), o município onde se localiza a Escola E tem uma população de 16.314 habitantes. Desses habitantes, 42,73% se encontram em situação de pobreza.

Código do Censo Escolar do INEP	41378180
Localização	Manoel Ribas
Níveis e Modalidade de Ensino	Ensino Fundamental e Médio
Categoria Administrativa	Estadual
Matrícula no Ensino Fundamental	506 alunos/22 turmas
Desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa - 2007	173,56

Quadro 14 – Dados da Escola F

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar e resultado da Prova Brasil de 2007 (BRASIL, 2008b; 2009e)

A Escola F está localizada em uma comunidade indígena na zona rural do Município de Manoel Ribas. Conforme dados do IBGE (2010), o município conta com uma população de 13.169 habitantes, dos quais 38,08% vivem em situação de pobreza.

O MEC/INEP (BRASIL, 2009d) utilizou, como instrumento para captar, de forma indireta, o nível socioeconômico dos estudantes, um questionário que agrupou questões combinando indicadores como: condição de moradia, contemplando o número de pessoas que moram na casa; posse de bens e acesso a itens de uso domiciliar; níveis de escolaridade dos pais ou responsáveis e participação na vida escolar dos filhos; acesso a bens culturais, como livros, computadores ligados à internet. Dessas questões, elencamos para análise (ver Quadro 15) as variáveis: a) televisão; b) DVD/vídeo cassete; c) geladeira; *freezer*; carro; computador; moradia e o percentual de respostas dos alunos das escolas participantes na pesquisa a cada um dos itens. No Quadro 16, destacamos a escolaridade da mãe ou responsável, a participação dos pais na vida escolar dos filhos e a presença ou não da leitura em casa. No Quadro 17 constam alguns aspectos que caracterizam a vida escolar e o capital cultural, como tempo em que a criança passa assistindo televisão, com que idade começou a estudar, natureza da escola (particular ou pública) e se ela gosta de estudar a língua portuguesa. Não utilizamos um método estatístico específico para tratamento dos dados, somente calculamos o percentual de respostas a cada item em relação à variável.

		Resposta	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
Moradia	Casa	A) 1 quarto	0%	0%	9%	0%	3%	33%
		B) 2 quartos	16%	19%	35%	11%	35%	33%
		C) 3 quartos	68%	56%	45%	68%	38%	24%
		D) 4 quartos	13%	19%	11%	17%	14%	5%
		E) Não	0%	0%	0%	0%	0%	0%
		F) Não responderam	3%	6%	0%	4%	10%	5%
		A) 1 banheiro	35%	28%	58%	76%	90%	90%
		B) 2 banheiros	33%	46%	31%	17%	3%	0%
		C) 3 banheiros	19%	5%	11%	2%	0%	5%
		D) 3 ou mais banheiros	11%	9%	0%	0%	3%	5%
		E) Não	0%	0%	0%	0%	0%	0%
		F) Não responderam	2%	1%	0%	5%	4%	0%
		A) Mora sozinho ou com mais 1 pessoa	3%	6%	0%	0%	10%	0%
		B) Moram com mais 2 pessoas	23%	25%	22%	15%	14%	5%
		C) Moram com mais 3 pessoas	50%	36%	37%	20%	24%	19%
		D) Moram com mais 4 ou 5 pessoas	20%	27%	35%	54%	31%	19%
		E) Moram com mais 6 ou 8 pessoas	3%	4%	4%	9%	10%	24%
		F) Moram com mais de 8 pessoas	0%	0%	2%	0%	7%	24%
	G) Não responderam	1%	2%	0%	2%	4%	9%	
	Diarista	A) Sim, uma diarista trabalhando uma ou duas vezes por semana	29%	36%	13%	4%	3%	10%
		B) Sim, uma diarista trabalhando todos os dias úteis	7%	2%	4%	7%	3%	0%
		C) Sim, duas ou mais trabalhando todos os dias úteis	0%	0%	0%	0%	0%	0%
		D) Não possuem	62%	62%	83%	89%	94%	90%
		E) Não responderam	2%	0%	0%	0%	0%	0%

		Resposta	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
TV em cores	A) 1 aparelho	4%	19%	24%	61%	76%	67%	
	B) 2 aparelhos	27%	38%	50%	29%	7%	14%	
	C) 3 ou mais aparelhos	69%	42%	24%	5%	10%	5%	
	D) Não possuem	0%	0%	0%	2%	7%	0%	
	E) Não responderam	0%	2%	2%	2%	0%	14%	
DVD ou Vídeo cassete	A) Sim	98%	96%	98%	63%	66%	67%	
	B) Não	0%	2%	2%	33%	34%	28%	
	Não responderam	2%	2%	0%	4%	0%	5%	
Geladeira	A) Sim, uma	85%	88%	83%	89%	86%	33%	
	B) Sim, duas ou mais	14%	12%	15%	9%	10%	10%	
	C) Não tem	0%	0%	0%	0%	4%	52%	
	D) Não responderam	1%	0%	2%	2%	0%	5%	

Continua...							
Freezer	A) Sim	33%	35%	28%	74%	10%	19%
	B) Não	63%	65%	72%	24%	90%	52%
	C) Não sei	3%	0%	0%	0%	0%	29%
	D) Não responderam	1%	0%	0%	2%	0%	0%
Carro	A) 1 veículo	49%	65%	37%	56%	31%	5%
	B) 2 veículos	31%	15%	11%	7%	0%	0%
	C) 3 ou mais veículos	8%	10%	4%	0%	0%	0%
	D) Não possuem carro	11%	8%	46%	30%	66%	90%
	E) Não responderam	1%	2%	2%	7%	3%	5%
Computador	A) Com internet	90%	63%	41%	11%	0%	5%
	B) Sem internet	4%	21%	9%	17%	17%	0%
	C) Não têm computador	5%	12%	50%	63%	83%	95%
	D) Não responderam	1%	4%	0%	9%	0%	0%

Quadro 15 – Questões dos questionários da Prova Brasil e variáveis geradas para avaliar o nível socioeconômico dos alunos

Fonte - Elaborado pela autora com as respostas ao questionário socioeconômico (BRASIL 2009d)

Os dados apresentados no Quadro 15 nos permitem, com algumas limitações, comparar o poder aquisitivo das famílias, bem como, analisar a desigualdade social entre as comunidades atendidas pelas escolas pesquisadas.

Por que consideramos que o questionário apresenta limitações? Atualmente, a aquisição de bens como televisão, DVD e/ou videocassete e geladeira são acessíveis também às camadas menos favorecidas da sociedade. Nos itens computador com internet e carro, contudo, é possível observar diferenças expressivas entre as escolas. O item *freezer* apresentou uma discrepância da Escola D sobre as demais.

No item carro, destacaram-se na ordem decrescente as famílias da Escola B, com 90% que possuem carros; em seguida as famílias da Escola A, com 88%; em 3º lugar, a Escola D, com 63% das famílias com carros; em 4º lugar, a Escola C, com 52%. As diferenças mais expressivas estão nas famílias das Escolas E e F. A primeira, 31% têm somente um carro e nas famílias da segunda escola, somente 5% têm um carro. Não podemos dizer que este item reflete o nível socioeconômico por si só, pois não discrimina o valor do veículo. O que nos parece significativo, nesse caso, é a existência de mais de um carro na família. Assim, portanto, podemos assim classificar: Famílias da Escola A com mais de um carro representam 39%; na sequência, 25% das famílias da Escola B, 7% das famílias da Escola D.

O questionário deixou a desejar no quesito moradia, pois não pergunta se a casa é própria, alugada ou cedida. Este é um item significativo para medir o índice socioeconômico das famílias.

O número de banheiros e quartos em relação ao número de pessoas que moram na casa parecem-nos um dado relevante. Ao comparar famílias quanto a esse item, teremos uma situação inversa, qual seja, famílias com maior número de pessoas em casa possuem menor número de quartos e banheiros. Nesse quesito destacam-se as famílias da Escola F, em 90% das casas têm somente um banheiro; 33% com um quarto; 33% com dois quartos; 24%, com três quartos e somente 5% com quatro quartos; 5% não responderam à pergunta. De acordo com as respostas dos alunos ao questionário, 24% moram com 6 ou mais pessoas e 24%, com mais de 8 pessoas.

	Resposta	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
Grau de escolaridade da mãe ou pessoa responsável	A) Nunca estudou ou não completou a 4a. Série	0%	0%	4%	13%	28%	24%
	B) Completou a 4a. Série, mas não completou até 8a. Série	1%	9%	22%	30%	28%	14%
	C) Completou até a 8a. Série mas não completou o Ensino Médio	5%	10%	22%	13%	3%	14%
	D) Completou o ensino médio mas não Faculdade	47%	44%	31%	26%	7%	0%
	E) Completou a Faculdade	38%	25%	13%	7%	3%	0%
	F) Não sei	7%	10%	8%	7%	31%	38%
	G) Não respondeu	2%	2%	0%	4%	0%	10%
Você vê sua mãe ou pessoa responsável por você lendo?	A) Sim	92%	92%	93%	86%	76%	48%
	B) Não	7%	2%	7%	7%	17%	38%
	C) Não respondeu	1%	6%	0%	7%	7%	14%
Você mora com seu pai?	A) Sim	72%	61%	69%	88%	69%	43%
	B) Não	20%	33%	22%	4%	21%	43%
	C) Não, moro com outro homem responsável por mim	5%	2%	7%	4%	3%	0%
	D) Não respondeu	3%	4%	2%	4%	7%	14%
Você vê seu pai ou	A) Sim	83%	73%	74%	78%	76%	53%
	B) Não	15%	23%	26%	18%	24%	33%

	Resposta	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
peessoa responsável por você lendo?	C) Não respondeu	2%	4%	0%	4%	0%	14%
Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião da escola?	A) Sempre ou quase sempre	51%	23%	60%	52%	55%	19%
	B) De vez em quando	37%	44%	33%	43%	31%	62%
	C) Nunca ou quase nunca	11%	27%	7%	0%	7%	19%
	D) Não respondeu	1%	6%	0%	3%	7%	0%
Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?	A) Sim	93%	88%	95%	98%	93%	38%
	B) Não	4%	2%	5%	0%	7%	62%
	C) Não respondeu	3%	10%	0%	2%	0%	0%
Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e a não faltar às aulas?	A) Sim	97%	92%	98%	94%	93%	95%
	B) Não	0%	0%	0%	2%	7%	5%
	C) Não respondeu	3%	8%	2%	4%	0%	0%
Além dos livros escolares, quantos livros há na sua casa?	A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros)	40%	44%	59%	74%	52%	14%
	B) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros)	41%	29%	20%	17%	17%	5%
	C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros)	16%	10%	6%	2%	7%	5%
	D) Nenhum	2%	15%	15%	5%	24%	62%
	E) Não respondeu	1%	2%	0%	2%	0%	14%

Quadro 16 – Escolaridade dos pais ou responsáveis, participação na vida escolar dos filhos e presença da leitura em casa.

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas ao questionário socioeconômico. (BRASIL, 2009d)

As informações explicitadas no Quadro 16 nos permitem compreender as condições reais das famílias dos alunos e apreendê-los como sujeitos concretos, inclusive suas condições de acesso ao conhecimento fora da escola. Isso possibilita ao professor repensar práticas, como: “Tarefa para casa: pesquisar sobre o tema X”. Ou então, passar tarefas para o aluno fazer em casa, sem que ele tenha se apropriado do conteúdo, adequadamente.

	Resposta	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo televisão?	A) 1 hora ou menos	15%	25%	15%	41%	24%	38%
	B) 2 horas	27%	27%	11%	30%	3%	9%
	C) 3 horas	29%	23%	26%	11%	25%	24%
	D) 4 horas	20%	14%	41%	7%	38%	5%
	E) Não assisto TV	8%	9%	5%	7%	7%	19%
	F) Não respondeu	1%	2%	2%	4%	3%	5%
Quando começou a estudar?	A) No maternal - jardim de infância	65%	67%	42%	26%	17%	5%
	B) Na pré-escola	29%	25%	39%	63%	59%	14%
	C) Na 1a. Série	5%	6%	19%	9%	20%	71%
	D) Depois da 1a. Série	0%	0%	0%	0%	4%	5%
	E) Não respondeu	1%	2%	0%	2%	0%	5%
Desde a 5a. Série, em que tipo de escola você estudou?	A) Somente em escola pública	64%	61%	98%	94%	97%	86%
	B) Somente em escola particular	29%	2%	0%	0%	0%	0%
	C) Em escola pública e escola particular	5%	33%	2%	4%	0%	5%
	D) Não respondeu	2%	4%	0%	2%	3%	9%
Você gosta de estudar em língua portuguesa?	A) Sim	49%	56%	87%	85%	73%	76%
	B) Não	49%	38%	11%	13%	27%	10%
	C) Não respondeu	2%	6%	2%	2%	0%	24%

Quadro 17 – Aspecto da vida escolar e capital cultural.

Fonte - Elaborado pela autora com as respostas ao questionário socioeconômico. (Brasil, 2009d).

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção elencamos algumas variáveis do questionário socioeconômico aplicado pelo INEP/MEC (2009d), variáveis que consideramos importantes na

investigação dos fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª série na Prova Brasil de 2007. Para iniciar a análise dos dados vamos fazer uma comparação com dois aspectos que acreditamos serem pertinentes, principalmente quando se trata de olhar as questões da escola inserida em um universo de contradições produzidas pela sociedade capitalista.

Ao comparar a incidência de pessoas que estão em situação de pobreza com a média alcançada pelas escolas na Prova Brasil de 2007, teremos uma representação inversa, conforme mostra o Gráfico 4.

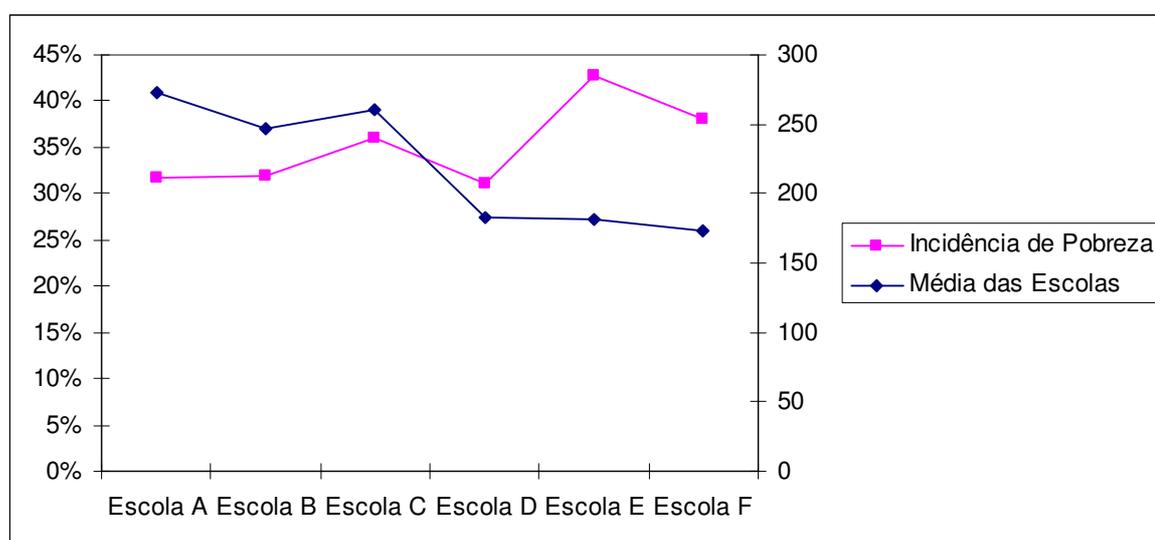


Gráfico 4 – Incidência de pobreza x média das Escolas

Fonte: Elaborado pela autora com os resultados da Prova Brasil de 2007 e dados do IBGE de 2010.

De acordo com o Gráfico 4, os municípios de localização das Escolas E e F apresentaram a maior incidência de pessoas em situação de pobreza e, por conseguinte, apresentaram os menores escores em Língua Portuguesa. Por outro lado, se analisarmos a incidência de pobreza no município de localização da Escola C (36,49%), vamos perceber que o índice se aproxima do município da Escola F (38,08%). Esses dados mostram que a situação socioeconômica dos municípios não é um determinante isolado nos resultados alcançados pelas escolas. Outros fatores se entrelaçam nesse processo e merecem ser analisadas com critérios que mostrem, também, fatores internos à escola.

A propalada “sociedade do conhecimento” toma como princípio que todo aluno tem acesso ao conhecimento, mesmo fora da escola, pelos mais diferentes

meios de comunicação. Essa apologia da chamada “pós-modernidade” é, no entanto, uma falácia, pois o que nossa pesquisa mostrou é que a maioria dos alunos das escolas que apresentaram menores escores de proficiência em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2007 não tem computadores em casa e nem mesmo livros, além dos escolares, como podemos constatar no Gráfico 5:

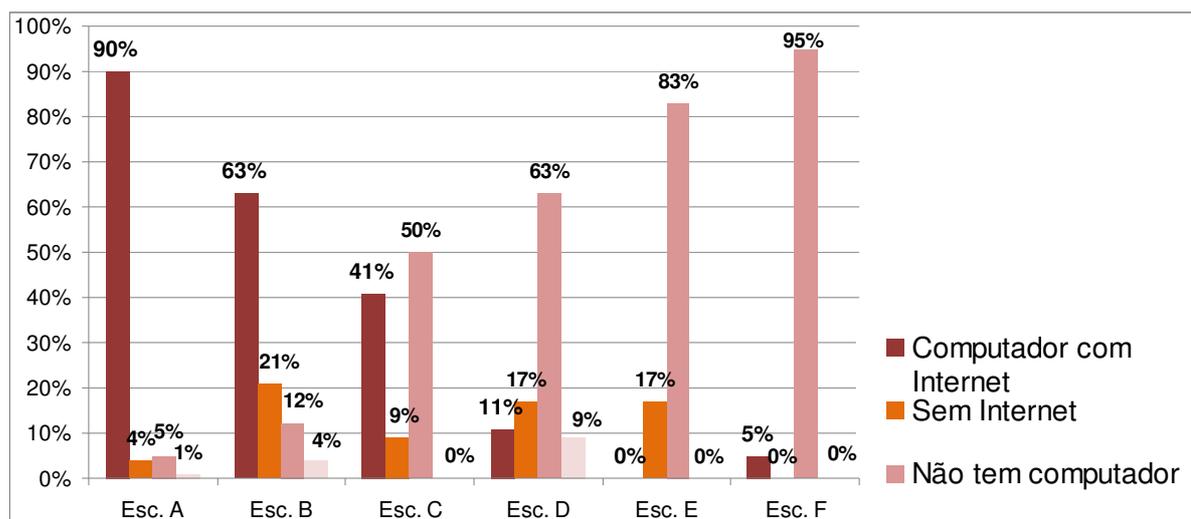


Gráfico 5 – Índice de alunos que têm computador em casa

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas dos alunos ao questionário socioeconômico. (BRASIL 2009d).

O Gráfico 5 mostra que 90% dos alunos da Escola A têm computadores com acesso à internet em casa; na Escola B esse índice diminuiu para 63%; na Escola C, 41%; Escola D, 11%; Escola E, 0%; e Escola F, 5%. Esses dados revelam uma situação diametralmente oposta entre as escolas que obtiveram os maiores níveis de proficiência e as que obtiveram os menores níveis em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2007.

Esse recurso está, no Brasil, especialmente na maioria dos municípios do Estado do Paraná, restrito às famílias que podem pagar por ele, uma vez que ainda não é um bem público de acesso gratuito.

As condições socioeconômicas dos alunos estão relacionadas ao desempenho das escolas, no entanto, não faz sentido afirmar que essas condições são determinantes por si só. Entretanto, não se pode ignorar que a aquisição dos recursos materiais, como livros e computadores ligados à internet dependem intrinsecamente do poder de compra das famílias. Como afirma Leontiev (1978):

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 275).

Diante desse quadro, cumpre à escola colocar essas crianças em contato com o conhecimento e a cultura produzida pela humanidade mediada pelos instrumentos materiais, como livros, computadores ligados à internet e outros recursos que a criança não tem em casa.

5.2.1 Materiais didático-pedagógicos existentes nas escolas

Para verificar se as escolas pesquisadas têm condições materiais (livros, computadores ligados à internet), recorreremos, mais uma vez, ao questionário da escola aplicado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

No questionário da escola, na pergunta de número 60, o INEP/MEC (BRASIL, 2009d) investiga se os professores realizam trabalhos na biblioteca, fazendo uso dos materiais disponíveis. As Escolas A, D e F responderam que sempre ou quase sempre, enquanto que as Escolas B, C e E responderam que de vez em quando. Quanto à pergunta de número 61, para saber se os alunos levam livros para casa, somente a Escola F respondeu que não, porque não querem. Por outro lado, a mesma pergunta feita sobre o professor, a resposta das Escolas A, B e C foi sim, enquanto que a Escola D não respondeu a pergunta; das Escolas E e F, foi de que não levam porque não querem.

As escolas pesquisadas possuem biblioteca e avaliaram os livros como em “bom estado de conservação,” com exceção da Escola E, em que os livros estão em estado regular. Assim, portanto, o item biblioteca está presente nas escolas, sua utilização, principalmente pelo professor, conforme mostram os dados, não está sendo suficiente, uma vez que somente 67% responderam que os professores levam livros para casa.

O professor que não é um leitor não possui ferramentas teóricas e práticas para incentivar seus alunos a ler, por conseguinte não estará capacitado para orientá-los na escolha e/ou na compreensão do que se lê.

As leituras, nos mais diferentes veículos, constituem um determinante expressivo para o bom desempenho dos alunos na Prova Brasil, uma vez que os textos que compõem os testes se originam de fontes como: Revista Veja, Isto é, Época, etc. Todavia, ao analisar o questionário das escolas, deparamo-nos com a seguinte realidade: Somente as Escolas A, B e D, afirmam ter as citadas revistas em bom estado; as Escolas C, E e F responderam que esses recursos são inexistentes nas escolas. Quanto aos jornais, as Escolas A, C e D responderam tê-los em bom estado, contudo a Escola E respondeu que estão em estado regular, enquanto que nas Escolas B e F esse material é inexistente.

Quanto ao item revistas em quadrinho, as Escolas A e C responderam que existem e estão em estado regular. A Escola B respondeu que existem em bom estado. Nas Escolas D, E e F esse material é inexistente.

Em resumo: os quatro itens avaliados, livros, revistas informativas, jornais e revistas em quadrinhos podem ser representados da seguinte forma:

Item	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F
livros	Em bom estado	Em bom estado	Regular	Em bom estado	Regular	Em bom estado
Revistas Informativas	Em bom estado	Inexistente	Em bom estado	Em bom estado	Inexistente	Inexistente
Jornal	Em bom estado	Inexistente	Em bom estado	Em bom estado	Regular	Inexistente
Revistas em quadrinho	Regular	Em bom estado	Regular	Inexistente	Inexistente	Inexistente

Quadro 18 – Livros e outros materiais de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora com as resposta ao questionário da escola (BRASIL, 2009d).

Conforme mostra o Quadro 18, dos quatro itens analisados, as Escolas A e C estão mais bem equipadas; na sequência, na Escola D faltam revistas em quadrinhos (1 item), na Escola B faltam revistas e jornais (2 itens) e, por último, na Escola F, com maior déficit de material, faltam-lhe 3 itens, o que justifica, conforme análise do caderno do aluno, a professora passar a notícia do jornal no quadro para o aluno copiar.

Esses itens não dependem somente de uma política de financiamento, mas de uma gestão pedagógica comprometida com a qualidade do ensino oferecida pela

escola. Trata-se de materiais importantes para ampliar o universo de leitura dos alunos e que podem ser adquiridos pela própria escola. É uma questão de prioridade e de comprometimento com a ação pedagógica.

Quanto ao item sobre o número de computadores ligados à internet para uso exclusivo dos alunos, a Escola A respondeu que tem mais de 30 computadores para uso dos 680 alunos matriculados no Ensino Fundamental; a Escola B tem de 16 a 20, para uso dos 316 alunos; a Escola C não respondeu a questão; a escola D tem de 6 a 10, para uso dos 213 alunos; as Escolas E e F têm de 11 a 15 computadores. Considerando que a Escola E tem 265 alunos matriculados no Ensino Fundamental e a Escola F tem 506, podemos afirmar que existe uma grande disparidade entre as duas escolas quanto ao número de alunos e computadores disponíveis, inviabilizando projetos que possam envolver o uso do computador com acesso à internet.

Para uma melhor visualização dos dados, veja o Quadro 19.

Escola	Número de Alunos no Ensino Fundamental	Número de computadores ligados à Internet
A	680	Mais de 30
B	316	De 16 a 20
C	475	Não respondeu
D	213	De 6 a 10
E	265	De 11 a 15
F	506	De 11 a 15

Quadro 19 – Número de computadores com internet x número de alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Censo Escolar de 2007 e questionário da escola aplicado concomitante à Prova Brasil de 2007 (BRASIL, 2009d, 2009e).

Durante a pesquisa empírica realizada nas escolas em questão observamos que somente a Escola A possui projetos de ensino utilizando o computador como recurso didático pedagógico.

Diante do exposto, inferimos que os alunos que não têm acesso à internet em casa também não contam com esse recurso na escola. O único material comum encontrado em todas as escolas pesquisadas foi o livro didático.

Davidov (1988) defende a necessidade de incluir a utilização do computador na solução das tarefas didáticas educativas, uma vez que as escolas, na contemporaneidade, são chamadas a criar nos escolares hábitos de leitura rápida, compreensiva e expressiva, de cálculo, de escrita correta.

É evidente que o computador, com acesso ou não à internet, se bem utilizado, pode constituir-se em uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem, no entanto não substitui a mediação do professor na organização e no acompanhamento das tarefas de tal maneira que elas impulsionem o desenvolvimento.

5.2.2 Trajetória escolar dos alunos

Para conhecer um pouco a história escolar dos sujeitos da pesquisa, utilizamo-nos da questão 36, do questionário socioeconômico aplicado pelo INEP/MEC (2009a), que investiga quando o aluno começou a estudar.

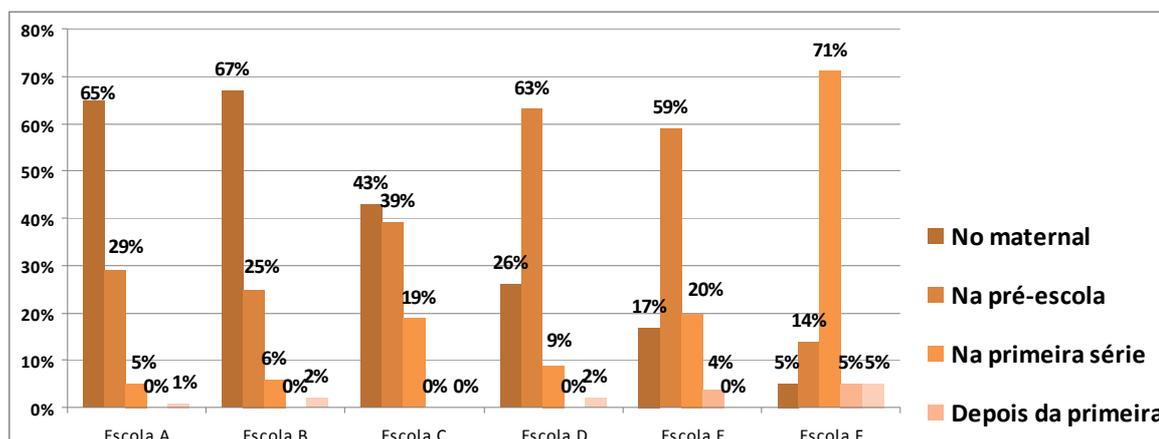


Gráfico 6 – Início da escolarização

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas dos alunos ao questionário socioeconômico (BRASIL, 2009d).

O Gráfico 6 mostra que o índice de alunos da Escola A que iniciaram sua escolarização no maternal²⁹ é de 65%; da Escola B é de 67%; da Escola C é de 42%, enquanto que nas Escolas D, E e F o índice decresce significativamente, ou seja, na Escola D decresce para 26%, na Escola E para 17% e, por último, na Escola F para 5%. Diferentemente, no entanto, na pré-escola evidenciamos os seguintes índices: Escola A com 29%; Escola B com 25%, Escola C com 39%, Escola D com 59%. O menor índice foi identificado na Escola F, com 14%. Nesta, 71% das crianças iniciaram sua escolarização na 1ª série.

²⁹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9394/1996), essa modalidade de educação denominada de “maternal” está inserida na Educação Infantil de 0 a 3 anos.

A Educação Infantil, compreendida entre 0 a 6 anos (atualmente até 5 anos), constitui-se em fator determinante no aprendizado da criança, pois é nessa fase que se inicia o contato com outros conhecimentos complementares aos adquiridos no meio familiar. Quando existe um trabalho pedagógico sistematizado, esse espaço pode ser determinante no desenvolvimento das funções psíquicas humanas como linguagem, pensamento, memória lógica e atenção voluntária.

Assim, conforme o gráfico acima, as crianças das Escolas A, B e C foram as que tiveram contato mais cedo com a educação infantil. Em contrapartida, 71% dos alunos da Escola F começaram a estudar somente na primeira série.

Durante a pesquisa empírica identificamos que os alunos da Escola F são de etnia Kaingang e Tupi Guarani, com predominância do primeiro grupo, por ser maior. Assim, portanto, a língua falada na comunidade é a kaingang. Durante o intervalo (recreio), os alunos se comunicam em sua língua materna. Presenciamos, em alguns momentos, que ela também é utilizada dentro da sala de aula, somente entre eles, sem a participação do professor. A diretora e a pedagoga relataram que essas crianças entraram em contato com a língua portuguesa na primeira série escolar, informação que se confirmou na análise do questionário aplicado pelo INEP/MEC (2009d), ao mostrar que 71% das crianças avaliadas em 2007 começaram a estudar diretamente no Ensino Fundamental, portanto não tiveram acesso à Educação Infantil.

Os dados acima indicam que a apropriação da língua portuguesa, por essas crianças, ocorreu tardiamente. Com isso, os conhecimentos da realidade cotidiana se restringiram aos ensinamentos recebidos da família e do convívio comunitário, via comunicação na língua materna.

As pesquisas empreendidas na área do desenvolvimento infantil fizeram com que a Constituição Federal de 1988 contemplasse a Educação Infantil (creches e pré-escolas) como um importante segmento educativo. A partir de então, a LDB de 1996 a reconhece como primeira etapa da educação básica. Entretanto, a lei, por si só, não garante que todas as crianças recebam atendimento educacional desde a primeira infância, como lhe é de direito. Isso demanda novas pesquisas na área, capazes de interferir em uma política de atendimento educacional de qualidade para todas as crianças, principalmente pela importância dessa modalidade de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento psíquico delas, comprovado por Vigotski (1997,

2001a); Leontiev (1978); Menchinskaia (1969); Luria e Yudovich (1985); Luria (1986, 1990, 1991) e outros pesquisadores da abordagem histórico-cultural.

Para Leontiev (1978, p. 267), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. A tese de Leontiev nos faz refletir sobre o papel da Educação Infantil e na ação pedagógica existente nas escolas. Dada a sua importância, torna-se imprescindível um trabalho profissional qualificado, que contribua no processo de aprendizagem das aptidões inerentes ao ser humano, como linguagem, pensamento, atenção voluntária, memória, capacidade de abstração e generalização. Como escreve o autor, “[...] mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua” (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Como se sabe, o cientista Leontiev se fundamenta no pensamento de Marx como primeiro estudioso a fornecer uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico:

[...] **os sentidos** do homem social são **distintos** dos do não social. É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade **humana** subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os **sentidos** tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais **humanas**. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido **humano**, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza **humanizada**. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. (MARX, 1987, p. 178, grifo do autor).

Esse fragmento, pelo seu teor, deposita nas mãos dos professores que atuam com crianças pequenas uma grande responsabilidade no processo de desenvolvimento humano. São esses adultos que irão colocar a criança em contato com o mundo circundante para que se apropriem da cultura já produzida por outros sujeitos e transformem suas funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores.

Vigotsky (2001a) comprova, em seus experimentos, que as funções psíquicas superiores, como percepção, atenção voluntária, memória lógica, capacidades de abstração e generalização, são formadas nas interações que a criança estabelece com o meio físico e social, mediado pelos signos e pelos demais instrumentos psicológicos produzidos historicamente pela humanidade.

É na idade pré-escolar que se realiza sua principal via de desenvolvimento, a percepção, que domina no sistema de relações interfuncionais e define como função central dominante a atividade do desenvolvimento de toda a consciência restante. Essa função é a memória que se projeta ao primeiro plano e passará a fazer parte de todo o desenvolvimento psíquico ao longo da idade escolar, momento em que “[...] o centro da atenção é ocupado pela transição das funções inferiores de atenção e de memória para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica” (VIGOTSKY, 2001a, p. 282). Esse processo é denominado pelo autor de “intelectualização das funções” (p. 283).

Na sua concepção, as funções psíquicas estão interligadas e a consciência se desenvolve como um todo integral e não como soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado. Essas funções atuam numa relação indissociável, qual seja, “[...] a memorização pressupõe necessariamente a atividade da atenção, da percepção e da assimilação; a percepção compreende necessariamente a mesma função da atenção, da identificação ou memória e da compreensão” (VIGOTSKY, 2001a, p. 284).

Os avanços científicos na área da neuropsicologia têm mostrado as transformações anatômicas, psicológicas e químicas que acontecem nos primeiros anos de vida da criança e o quanto o cérebro é particularmente plástico nesse momento. Quanto mais o estimulamos, mais favorecemos o seu desenvolvimento.

Desse modo, a criança excluída da Educação Infantil e que não usufrui de um ambiente estimulador na família pode apresentar atrasos em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento, se comparada àquelas crianças que tiveram um atendimento pré-escolar em tenra idade.

Vygotski (1997b) considera a educação infantil a modalidade educacional mais importante de todo sistema, pois aí começa o ensino da linguagem a partir das capacidades naturais: “O balbúcio infantil, a mímica e os gestos naturais vão se estratificando como base da formação dos hábitos linguísticos. A linguagem pode

ser considerada como uma parte da vida social geral da criança” (VYGOTSKI, 1997b, p. 118).

Menchinskaia (1969) complementa o pensamento de Vigotski (1997b) ao argumentar que o período pré-escolar está estreitamente ligado à ampliação da experiência infantil e ao conhecimento da realidade que a cerca, por meio das atividades práticas. A primeira infância demonstra que, nesse período, o pensamento tem um caráter prático concreto. Como todas as funções psíquicas, o pensamento se desenvolve na atividade, ou seja, à medida que exercita as operações racionais por meio da manipulação com os objetos e coisas concretas. O desenvolvimento do pensamento da criança passa por mudanças significativas com sua entrada na escola: “A atividade escolar não somente amplia o horizonte mental e dá muitos conhecimentos novos, além do que apresenta novas exigências ao pensamento e forma os processos racionais” (MENCHINSKAIA, 1969, p. 272, tradução nossa).³⁰

A interação das crianças com os adultos e colegas mais experientes pode proporcionar a apropriação dos códigos linguísticos. Os significados, as formas, as características, as funções dos objetos lhes são apresentados e suas significações são destacadas, primeiramente, como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; o que lhes propicia a discriminação e a generalização, organizando em categorias o que percebem, transformando-as em atividade individual, como modo interior de pensamento, em outras palavras, como função intrapsíquica (VIGOTSKY, 2001c): “[...] isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos” (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

Com a internalização da linguagem, o pensamento, aos poucos, deixa de ser intuitivo e passa a ser racional, culminado com o momento de transição do pensamento prático, ou seja, da ação em presença dos objetos para agir abstratamente sobre eles. Desse modo, o significado de uma palavra baseia-se na relação consciente para nomear um objeto, o qual é transmitido nas interações entre os homens. A palavra, pela sua natureza simbólica, permite relacionar o que é de ordem real (coisas, objetos) e simbólica (suas representações, sentimentos e

³⁰ La actividad escolar no solamente amplia el horizonte mental y da muchos conocimientos nuevos, sino que además presenta nuevas exigências al pensamiento y forma os procesos racionales. (MENCHINSKAIA, 1969, p. 272).

valores), transformando-a em um rico instrumento para funções de abstração e de generalização. As pesquisas de Vygotski (1996, 2001a) e Luria (1986) mostram que a palavra não substitui algo, mas analisa esse algo e o introduz em um sistema complexo de relações que envolvem o significado categorial ou conceitual. O significado das palavras, na dupla função de representação e análise, constitui e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

Menchinskaia (1969) afirma que o processo de análise e de generalização que constitui a base do pensamento humano desenvolve-se na infância, tendo como início a análise direta das impressões que a criança recebe. Depois, transforma-se em pistas concretas de atividade, para, posteriormente, tornar-se uma categoria abstrata e generalizada, organizadora da atividade psicológica humana.

Essas operações ou ações mentais compõem o pensamento e seus mecanismos nervosos têm a mesma lógica em todo o desenvolvimento do homem ao longo da sua história, no entanto o conteúdo do pensamento varia conforme as necessidades materiais e o contexto socioeconômico e cultural do indivíduo. Assim, com base na tese de Vygotski (1996), de que o desenvolvimento da linguagem na criança não pode ser analisado fora do contexto de comunicação verbal, ou seja, fora da linguagem dos adultos que com ela convivem, na qual se entrelaça a linguagem da própria criança, podemos entender o fato de predominar a língua indígena na comunicação entre os alunos da escola pesquisada.

O desenvolvimento da linguagem tem importância basilar na apreensão e na atuação com objetivos, bem como, para se orientar no meio social, por ter a função de ajudar a criança a compreender a ação com os objetos e apropriar-se dos procedimentos historicamente produzidos no processo de ação. A compreensão de que cada palavra se refere não somente a um objeto, mas a uma série deles, e que a mesma palavra, às vezes, se refere a objetos exteriormente diferentes, contribui para a formação do processo de generalização. O caráter da generalização dependerá, no entanto, da quantidade de palavras que a criança souber e também da diversidade dos objetos que forem denominados com elas, o que estará sujeito às mediações das pessoas que a rodeiam (ELKONIN, 1969a).

Os estudos de Vygotski (1996) e Elkonin (1987) revelam que as novas estruturas psíquicas que se formam intensamente no período pré-escolar é que impulsionarão o processo geral de formação da personalidade da criança e, ainda, que o ensino e o desenvolvimento na idade pré-escolar servem de base para o

ensino estruturado, segundo a lógica do conhecimento científico que se começa a ensinar na escola.

Inferimos dessa questão que é na pré-escola (Educação Infantil) que se inicia a formação das funções psíquicas superiores, como: atenção arbitrária, memória lógica, pensamento e linguagem. O domínio da linguagem é fator primordial no desenvolvimento psicointelectual da criança. Conforme Kostiuk:

[...] os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como actos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em factores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento. (KOSTIUK, 1977, p. 53).

A linguagem passa a ter, nesse sentido, um importante significado no desenvolvimento da criança, que, ao escutar e compreender o que dizem os adultos, cria a possibilidade de utilizá-la como meio para desenvolver e organizar seu pensamento. Elkonin (1969b) destaca ainda que esse desenvolvimento promove o aprimoramento de todos os processos psíquicos da criança, entre eles a percepção e a memória, o pensamento e a conduta voluntária.

A temática em torno da função da Educação Infantil³¹ não se esgota nesses argumentos. É importante ressaltar o papel a ser exercido por essa instituição no desenvolvimento da linguagem da criança, isso porque o domínio restrito do vocabulário em língua portuguesa pelos alunos da Escola F apresentou-se como um determinante considerável no desempenho apresentado na Prova Brasil de 2007.

Na sequência analisamos os questionários aplicados pelo INEP/MEC (2009d), na expectativa de identificar o posicionamento dos professores quanto às causas da dificuldade de aprendizagem dos alunos avaliados na Prova Brasil. Abaixo destacamos as três questões que mais instigaram discussões.

³¹ O termo Educação Infantil foi contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu art. 32, ao referir-se à educação da criança entre 0 e 3 anos nas creches; e entre 4 a 6 anos na pré-escola. A lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação desse artigo para atender às prerrogativas legais do Ensino Fundamental de nove anos, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2011d).

5.2.3 Posicionamento dos professores a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos avaliados na Prova Brasil

O MEC/INEP (BRASIL, 2009d) elaborou algumas alternativas para explicar as dificuldades de aprendizagem, dentre as quais o professor deveria assinalar com as opções “concorda” ou “discorda.” No decorrer da análise chamou-nos a atenção a questão 67, que afirmava: “[...] são decorrentes do meio em que o aluno vive”; a questão 69, ao considerar que “estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos”; e a questão 71, por acreditarem que “ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno”. Dos 14 professores respondentes, 100% disseram concordar com as referidas afirmações.

Ao analisar o questionário que os alunos responderam, deparamo-nos com uma arbitrariedade com relação às respostas dos professores ao atribuir à família a causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa arbitrariedade pode ser percebida nas respostas dos alunos às questões 28 e 30: “Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos escolares?” Na questão 30, o MEC/INEP (BRASIL, 2009d) pergunta se os pais ou responsáveis incentivam o filho a ir para a escola e a não faltar às aulas.

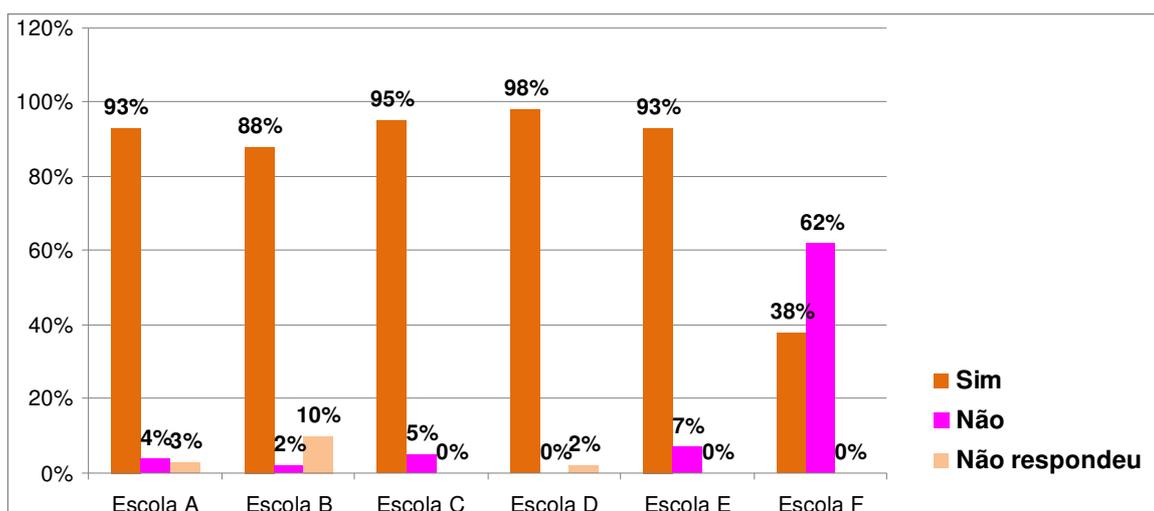


Gráfico 7 – Índice de pais ou responsáveis que incentivam os filhos a fazer o dever de casa e os trabalhos escolares

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas ao questionário socioeconômico, aplicado aos alunos pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

A questão referente ao incentivo dos pais quanto a fazer o dever de casa e os trabalhos escolares está relacionada ao nível de escolarização. Os dados apresentados no Gráfico 7 ajudam a sustentar essa hipótese.

A média de pais que incentivam os filhos a fazer as tarefas é de 84%. Esse índice é baixo entre os alunos da Escola F, somente 38% responderam ter o incentivo e 62% negaram o mesmo. Importa, contudo, lembrar que 24% desses pais nunca estudaram, somente 14% completaram a 4ª série e 14% a 8ª. Os dados ainda mostram que esses pais ou responsáveis não têm conhecimento suficiente para ajudá-los, uma vez que a 8ª série é o nível maior de escolarização e somente 14% o completaram. Desse modo, faltam-lhes os instrumentos simbólicos, bem como os recursos materiais para poder realizar essa ajuda, como verificamos no Gráfico 13.

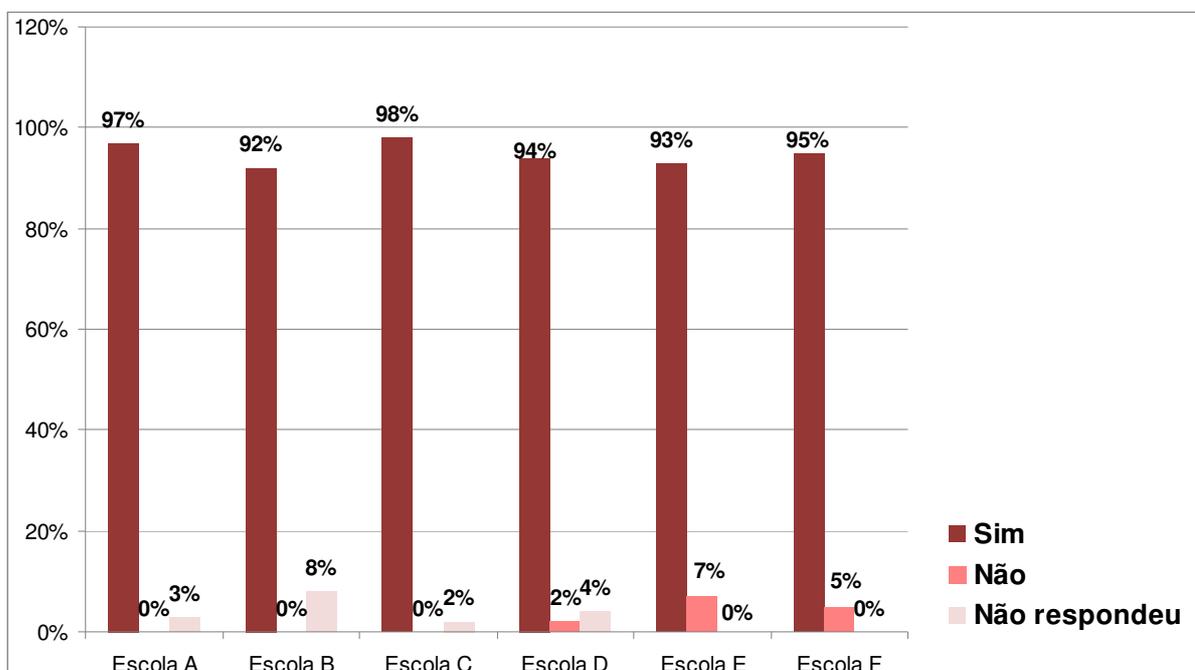


Gráfico 8 – Índice de pais ou responsáveis que incentivam a escolarização dos filhos.
Fonte: Elaborado pela autora com as respostas dos alunos ao questionário socioeconômico (BRASIL, 2009d).

Conforme o Gráfico 8, 95% dos escolares responderam que os pais ou responsáveis os incentivam a frequentar a escola e a não faltar às aulas, incluindo aqueles pais com baixa escolarização.

Diante dessas respostas, o posicionamento dos professores não procede. Esse é um discurso recorrente, que tende a colocar as dificuldades de aprendizagem para “fora” da escola ou no próprio aluno, ignorando a função da escola na

socialização do conhecimento sistematizado, como verificamos nas respostas dos professores às questões 67 e 71 do questionário aplicado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

Compreendemos que a aprendizagem cotidiana, essa sim, se dá fora do âmbito escolar, na família e nos demais grupos sociais com os quais a criança convive. Ensinar o conhecimento científico é, no entanto, função da escola, espaço socialmente organizado para esse fim. Por outro lado, nem sempre os pais ou responsáveis possuem uma formação escolar suficiente para auxiliar os filhos com as tarefas de casa, conforme percebemos nos Gráficos 10 e 12, principalmente nas Escolas D, E e F.

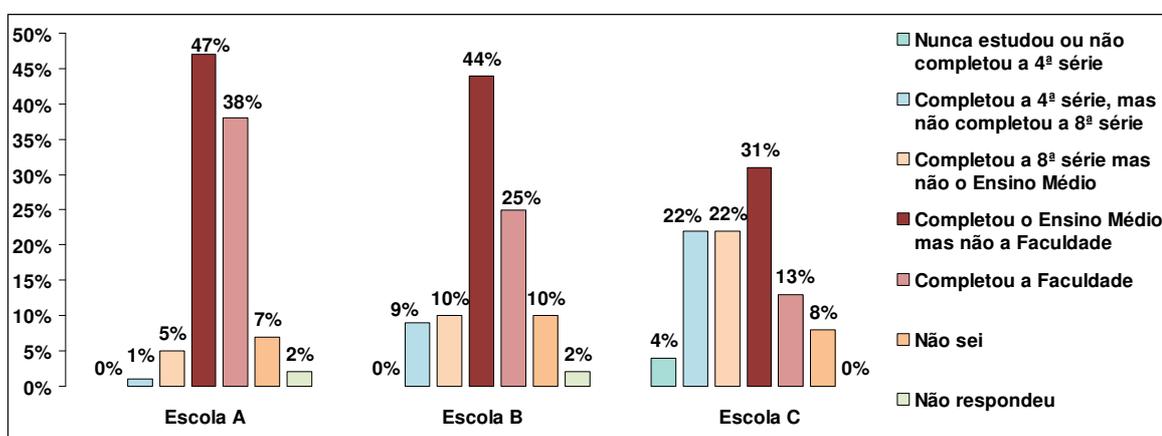


Gráfico 9 – Nível de escolarização das mães ou responsáveis das Escolas A, B e C

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas dos alunos ao questionário socioeconômico, aplicado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

O Gráfico 9 indica que o maior número de mães ou responsáveis com escolarização entre o Ensino Médio e Ensino Superior está nas Escolas A e B. Na A, 47% completaram o Ensino Médio e 38% o Ensino Superior. Na B, 44% completaram o Ensino Médio e 25% o Ensino Superior. Na C, 22% completaram a 4ª série; 22% a 8ª série; 31% o Ensino Médio e somente 13% o Ensino Superior.

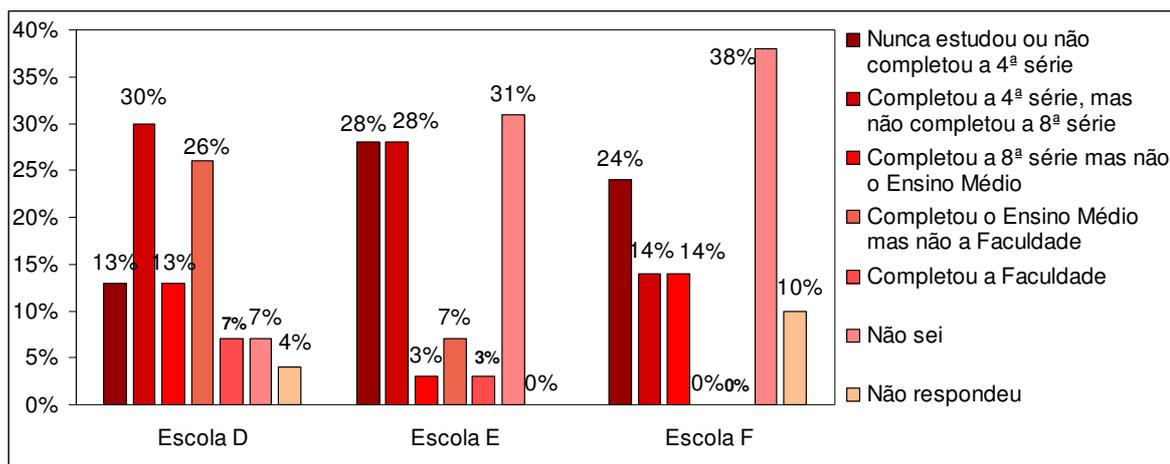


Gráfico 10 – Nível de escolarização das mães ou responsáveis das Escolas D, E e F
 Fonte: Elaborado pela autora com as respostas dos alunos ao questionário socioeconômico aplicado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

Nas Escolas D, E e F, os níveis de escolarização das mães ou responsáveis começam a diminuir. O Gráfico 10 demonstra os seguintes dados: na Escola D, 30% completaram a 4ª série, 13% a 8ª e 26% o Ensino Médio e somente 7% o Ensino Superior. Na Escola E, 28% nunca estudaram ou não concluíram a 4ª série, 28% completaram a 4ª série, porém não alcançaram a 8ª, 3% completaram a 8ª série, 7% o Ensino Médio e somente 3% o Ensino Superior; 31% das crianças responderam que não sabiam até que série as mães ou responsáveis haviam estudado. Na Escola F, 24% nunca estudaram ou não completaram a 4ª série; 14% completaram a 4ª série; 14% a 8ª; e, enfim, 38% dos alunos responderam não saber a escolarização das mães ou responsáveis.

Os Gráficos 11 e 12 mostram que a escolarização dos pais ou responsáveis se assemelha a das mães.

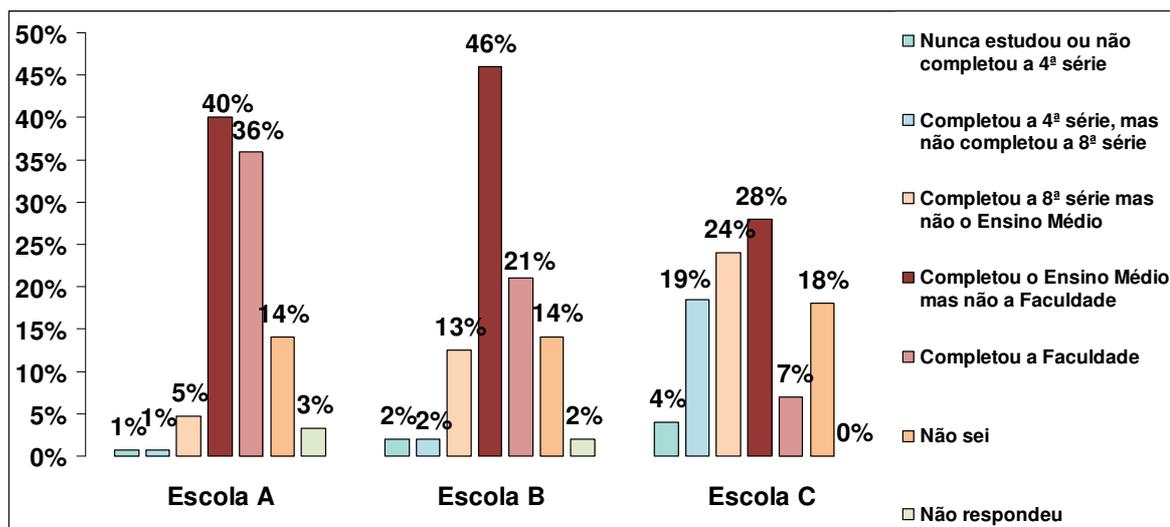


Gráfico 11 – Nível de escolarização dos pais ou responsáveis das Escolas A, B e C
 Fonte: Elaborado pela autora com as respostas do questionário socioeconômico aplicado aos alunos pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

Conforme apresenta o Gráfico 11, os níveis de escolarização dos pais ou responsáveis pelos alunos das Escolas A e B são superiores aos das Escolas C, D, E e F.

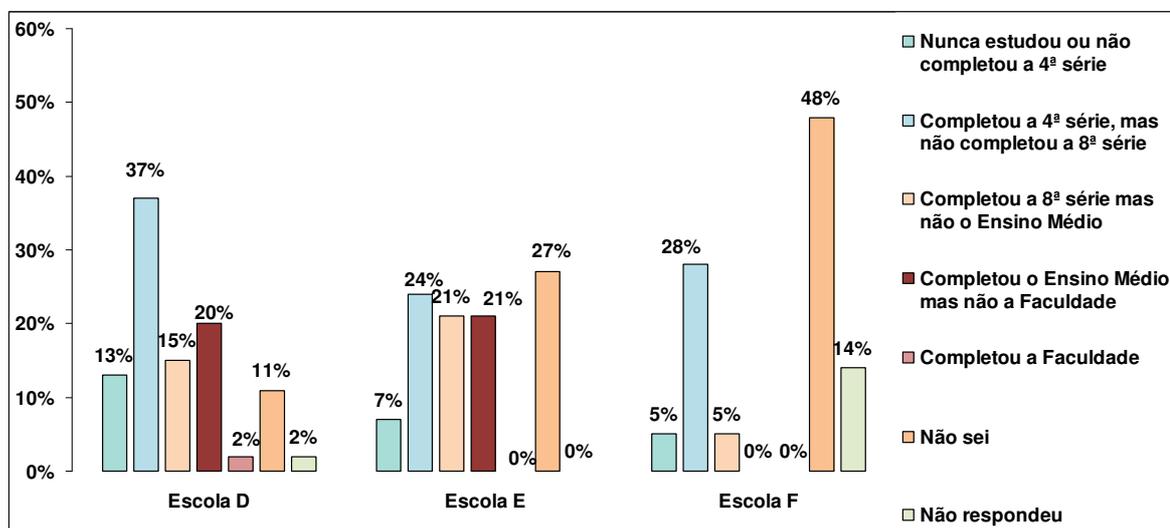


Gráfico 12 – Nível de escolarização dos pais ou responsáveis das Escolas D, E e F
 Fonte: Elaborado pela autora com as respostas do questionário socioeconômico aplicado aos alunos pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

Os dados indicam que o nível de escolarização dos pais ou responsáveis está relacionado com o desempenho da criança na escola. Todavia, atribuir a eles as dificuldades de aprendizagem parece contraditório. Em outras palavras, significa transferir-lhes a função de professores e, conseqüentemente, a função da escola,

responsável por salvaguardar os conhecimentos científicos. Entendemos a escola como espaço no qual se encontram os profissionais que têm, no conhecimento, a compreensão das formas de aprendizagem que direcionam o planejamento do ato de ensinar, capaz de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

É, portanto, necessário distinguir qual é o papel dos pais ou responsáveis nesse processo. Independentemente das condições sociais ou culturais, não é função da família “ensinar” os conteúdos científicos.

De acordo com a análise dos dados das seis escolas pesquisadas, a formação dos pais ou responsáveis é, também, fator determinante no rendimento dos alunos. Nesse caso, cumpre indagar: – Qual tem sido o papel exercido por eles na escolarização dos filhos?

Nesse contexto, os alunos oriundos das famílias com maior escolarização trazem uma base cultural mais consistente, uma predisposição para estudar, ou seja, eles vêm de um meio em que outros conhecimentos, além dos cotidianos, se fazem presentes. O meio familiar exerce influência no desenvolvimento do gosto pelo estudo, gosto que pode ser considerado um valor que se cultiva e é transmitido aos filhos.

A questão elaborada pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d) sobre o número de livros que as famílias têm em casa, além de escolares, mostrou os seguintes resultados:

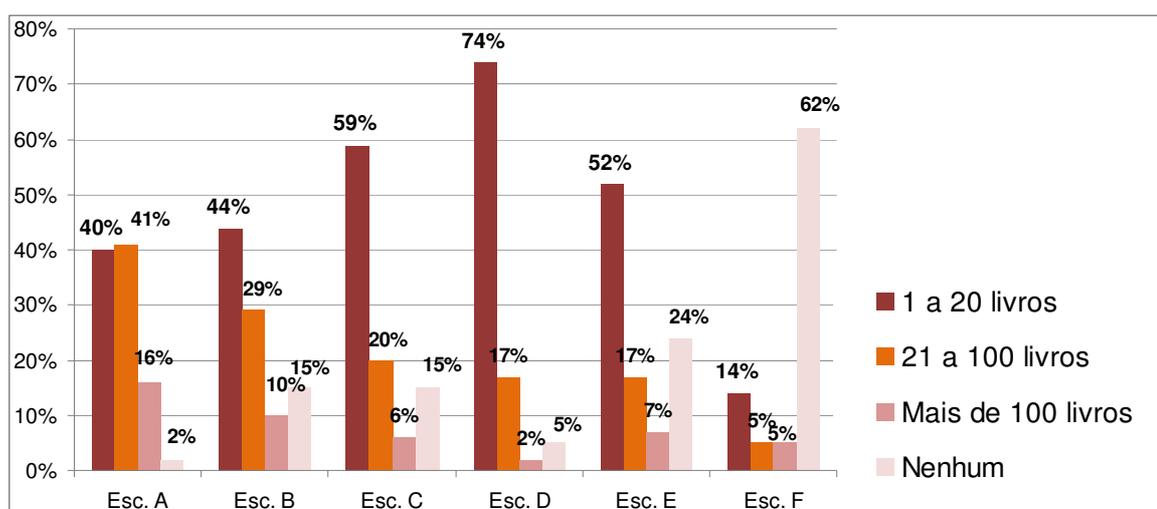


Gráfico 73 – Número de livros em casa

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas ao questionário socioeconômico aplicado aos alunos pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

Dos alunos da Escola F, 62% responderam não ter nenhum livro em casa, além dos escolares. Ao compararmos os dados com o nível de escolarização dos pais ou responsáveis, encontramos o maior número nas famílias com maior grau de escolarização.

Ao realizar pesquisa com professores, Paro (2007) aponta o significado da participação dos pais junto aos filhos. Suas descobertas mostram que não é necessário que os pais ou responsáveis saibam ler para incentivar os filhos a estudar. Basta pedir-lhes para ver os cadernos, o que trouxe de tarefa, além de fazer elogios para estimulá-los, demonstrar que estão interessados pelos seus estudos.

Os entrevistados dessa pesquisa também destacaram a participação da família como um determinante fundamental no rendimento escolar e colocaram o trabalho integrado entre família e escola como coadjuvante no processo de aprendizagem. Por outro lado, salientaram que a estrutura existente no seio familiar tem influência positiva ou negativa no desempenho do aluno. Nas palavras da pedagoga da Escola A:

Os alunos estão chegando à escola trazendo os problemas sociais para seu interior. O professor não pode ignorar este fato. Esses problemas estão atrapalhando a aprendizagem. Cada ano que passa está aumentando o número de alunos oriundos de famílias desestruturadas. Têm alunos, que ao término da aula, não querem ir para casa.

A violência está aumentando.

A melhor educação não depende somente do professor e sim da sociedade como um todo. (Pedagoga da Escola A).

A ideia de que a “desestrutura” familiar exerce influência negativa na vida escolar do aluno tem sido constante nas pesquisas. Esse fenômeno não pode ser ignorado pela escola, porém não deve ser visto como fator do não aprendizado. A formação dos professores para atuar em meio a essas mudanças sociais deve ser repensada, pois estamos lidando com seres humanos reais, inseridos em uma sociedade mutável, de constantes transformações sociais e econômicas que, conseqüentemente, interferem no modelo de família. Enfim, a escola precisa considerar essa questão e aprender a lidar com as diferenças, sem ignorar sua origem.

Na entrevista com o diretor e pedagogo da Escola D, a mesma expressão “famílias desestruturadas” foi utilizada. Perguntamos o que entendiam como famílias desestruturadas e ouvimos a seguinte definição:

[...] famílias desestruturadas são aquelas em que os avós que criam os netos, pais envolvidos com bebidas; separados. (Pedagogo da Escola D).

O diretor acrescenta:

[...] têm mães que já está no seu décimo companheiro e os filhos abandonados. Eles veem para a escola com as roupas sujas, sem o mínimo de cuidado. (Diretor da escola D).

Pesquisa realizada por Rago (1987) enfoca o Brasil dos anos de 1890-1930, período no qual experimentava drásticas mudanças sociais e econômicas. O contexto se mostrava apropriado para a consolidação do modelo de família nuclear, composto por pai, mãe e filhos e criado pela sociedade burguesa. Esse modelo é imposto à classe trabalhadora como uma tentativa de discipliná-los, conforme os valores moralizantes e costumes regrados, em contraposição às práticas populares consideradas promíscuas e anti-higiênicas, que dificultavam uma real integração ao universo dos valores dominantes.

A promoção de um novo modelo de feminilidade, a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, é uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza em potencial da nação, constituíram as peças mestras deste jogo de agenciamento das relações intra-familiares. À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou do desvio. Complementarmente, a criança passou a ser considerada como ser especial, que requeria todos os cuidados dos médicos, novos aliados da mãe, não obstante sua ampla utilização, nas camadas pobres da população, como força de trabalho industrial. (RAGO, 1987, p. 62).

Embora a pesquisa de Rago (1987) explicita as intenções burguesas de formação familiar, atrelada aos interesses das classes dominantes no final do século XIX e início do século XX, ainda hoje esse modelo de família permanece atuante no imaginário do professor, principalmente quando atribui o não aprendido a uma suposta “desestrutura familiar”, vivida pelos alunos provenientes das classes menos favorecidas, cujo modelo de família não se enquadra naquele estabelecido pela sociedade burguesa.

Na tentativa de entender esse movimento histórico, buscamos a origem do termo “família” em Engels (2009, p. 59). Para ele, “[...] a expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob

seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles”.

Engels mostra que o modelo de família não é estático. Na história da humanidade, desde os povos pré-históricos, depois os bárbaros, os gregos, passamos do matriarcado ao patriarcado, da poligamia à monogamia. Para o mesmo autor, a monogamia iniciou-se com os povos mais cultos e desenvolvidos da Antiguidade, estava vinculada ao triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva e não tinha como base as condições de envolvimento emocional (amor sexual individual), mas os interesses econômicos.

Segundo Engels (2009), os gregos anunciavam publicamente que os únicos objetivos da monogamia eram a preponderância do homem na família, como forma de garantir a fidelidade da mulher e, por conseguinte, a paternidade dos filhos para que pudessem ser seus herdeiros.

Nesse caso, entre os membros das classes trabalhadoras desaparecem os fundamentos da monogamia clássica, pois não existem bens que possam ser herdados. A relação homem e mulher tem objetivos diferentes daqueles preconizados entre os gregos.

Com o advento do capitalismo, a forma de contrair matrimônio se modifica e passa a vigorar a concepção burguesa de contrato com consentimento das partes interessadas, baseado no amor recíproco. Por conseguinte, “[...] a família é produto do sistema social e refletirá sua cultura” (ENGELS, 2009, p. 81).

Desse modo, não somos nós, professores e/ou pesquisadores, que iremos determinar o modelo ideal de família que deve predominar na sociedade atual. O que nos compete é ensinar a cada criança, adolescentes e jovens, sem distinção, os conhecimentos científicos.

Na sociedade atual, a “chamada democratização da educação” trouxe para o interior das escolas um público diferenciado com o qual essa instituição não está sabendo lidar. Isso demanda buscas de novas metodologias de ação pedagógica, metodologias capazes de fornecer o conhecimento necessário para que as crianças e os adolescentes se constituam como seres humanos, independentemente das condições sociais, econômicas e culturais em que vivem.

Segundo Engels (2009), caminhamos para uma revolução social e com ela certamente virão mudanças no modelo familiar. Na visão do autor:

Quando os meios de produção passarem a ser propriedade comum, a família individual deixará de ser a unidade econômica da sociedade. A economia doméstica converter-se-á em indústria social. O tratamento e a educação das crianças passarão a ser uma questão pública. A sociedade cuidará, com o mesmo empenho, de todos os filhos, sejam legítimos ou ilegítimos. (ENGELS, 2009, p. 74).

Engels está falando da sociedade do século XIX, momento em que se acreditava na mudança no modo de produção. Como essa mudança ainda não ocorreu, temos que continuar no processo de luta, mesmo com todas as contradições colocadas pelo sistema capitalista de exclusão das diferenças e empenhar-nos para que todos os escolares desenvolvam habilidades para se orientarem de maneira independente com os conhecimentos e saber aplicá-los na prática quando necessário.

O professor, ao concordar com a afirmação de que a dificuldade de aprendizagem ocorre devido ao desinteresse e à falta de esforço do aluno, demonstra a ausência de uma consciência política que não lhe permite uma visão de totalidade do que seja a escola como espaço de socialização do conhecimento produzido historicamente. Nesse sentido, Paro (2007, p. 12) acredita que a “A escola [...] ao promover educação, precisa tomá-la em todo seu significado humano, não apenas algumas de suas dimensões [...]”, ver o aluno como sujeito situado, que tem uma história, fruto de uma cultura, esta muitas vezes marcada pela não escolarização. Sobre essa questão, Marx afirma que as circunstâncias fazem o homem, assim como os homens fazem as circunstâncias, de acordo com as condições reais de sua existência. Assim, portanto, no interior da escola encontra-se um aluno concreto, uma síntese das múltiplas determinações de seu contexto histórico e social. Marx e Engels (2007) falam de

[...] uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstância que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (ENGELS, 2007, p. 43).

Assim, portanto, pensar a escola como espaço de relações entre os indivíduos – professor e aluno – implica a essa produzir circunstâncias diferentes

daquelas que o aluno traz para a escola. Essa não é uma tarefa fácil. Como já referimos antes, esses sujeitos têm uma história. Antes de chegarem à escola participaram de outros grupos sociais, que podem ou não ter contribuído para a formação do hábito de estudar. Nesse caso, os pais ou responsáveis têm grande participação no processo, pois o interesse pela escola é um valor cultural que deve ser cultivado desde muito cedo na criança. Conforme Marx (1987), cada uma de suas relações humanas com o mundo (como: sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar...) é apropriada pelos sujeitos nas relações sociais e com os objetos. A humanidade dos sentidos constitui-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada.

Infere-se dessa questão que a criança só irá se interessar pela escola e pelos estudos na medida em que esses valores fizerem parte de sua prática cotidiana. Parafraçando Marx, podemos afirmar que o homem só pode se relacionar na prática, de um modo humano, com algo, quando esse algo se relaciona humanamente com o homem, nesse caso, a escola.

Ao conceber a educação como meio de humanização, não podemos isentá-la do compromisso com o saber historicamente produzido, ou seja, se o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, é seu compromisso repassar esse conhecimento às novas gerações com vistas à humanização.

Ao analisar as questões anunciadas no início deste texto, verificamos que, para os professores que responderam o questionário aplicado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d), as dificuldades de aprendizagem estão sempre fora da escola e nunca no ensino, ou seja, responderam que ora estão na família; ora no desinteresse e na falta de esforço do aluno ou, ainda, no meio em que o aluno vive.

Os professores não consideram a escola como parte integrante do meio social de vivência da criança, pois não concordam com a afirmação de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão “localizadas na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica (questão 59).” Somente um, entre os 14 docentes, concorda que as dificuldades de aprendizagem “estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos (questão 60)”. Desses 14 docentes, 100% discordam que as dificuldades “encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno” (questão 62). Na questão 64, a afirmação é de que as dificuldades “relacionam-se à sobrecarga de trabalho dos(as)

professor(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas. Nessa, 36% concordam e 64% não concordam com a afirmação.

A questão 64 é ratificada nas respostas proferidas à questão 22, que indaga sobre o número de horas-aula ministradas pelo professor durante a semana. Somente 25% dos professores da escola A responderam que ministram mais de 40 horas; 25%, incluindo os professores das Escolas C e D, ministram entre 36 a 39 aulas. Os demais ficaram entre 20 a 25 horas.

Desse modo, os dados mostram que não existe sobrecarga de trabalho dos professores, nem circunstância do excesso de horas-aula. Nesse sentido, sobrecarga ou excesso de trabalho do professor não consiste em fator determinante para o baixo desempenho dos alunos das Escolas D, E e F.

Para concluirmos esta subseção, recorreremos ao pensamento de Kostiuk (1977) que, em sua investigação, mostra que “[...] o desenvolvimento das características intelectuais do aluno não poderá discutir-se de modo adequado se se prescindir do desenvolvimento das outras características (emotivas, volitivas, do caráter) [...]” (KOSTIUK, 1977, p. 62).

O autor se utiliza das investigações de Bozhovich para demonstrar “[...] o importante papel que assumem as motivações subjectivas do aluno, para o trabalho escolar na assimilação de conhecimento”. Todavia afirma “[...] que algumas das atitudes formam-se no decurso do próprio processo de aprendizagem. São elas, por exemplo, os interesses cognoscitivos e escolares dos alunos, o seu interesse pelo conhecimento” (KOSTIUK, 1977, p. 62).

Gramsci (1989), em sua obra “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, ao referir-se ao aluno proveniente das famílias com maior grau de instrução (intelectuais), argumenta que ele se adapta mais facilmente ao processo de limitação física e esforço psicológico exigido pela escola, pois possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares, enquanto que o filho do operário entra em desvantagem, pois não está acostumado a limitar seus movimentos físicos em uma sala de aula, com isso apresenta mais dificuldades em concentrar a atenção.

Gramsci, como pertencia à classe operária, sabia o quanto era fatigante concentrar-se nos estudos, principalmente pelas dificuldades de saúde que enfrentava. Ele defendia que estudar também era um trabalho árduo e que exigia disciplina e dedicação.

Cabe, contudo, ao professor a função de organizar sua ação educativa de modo que o aluno se aproprie do conhecimento científico, a fim de promover mudanças em suas atitudes e comportamentos, para que o estudo seja o menos fatigante possível.

5.2.4 Formação dos professores da disciplina de língua portuguesa e equipe pedagógica que atuam nas escolas

O rendimento escolar do aluno não está vinculado somente à figura do professor, no entanto a natureza da instituição formadora se destaca como um determinante significativo nas escolas pesquisadas, como podemos verificar no quadro abaixo:

Escola	Graduação	Tipo de Instituição	Natureza da Instituição e Forma de Realização do Curso	Pós-Graduação "Lato Sensu"	Tempo de Serviço	Idade anos
A	Letras	Pública Federal	Universidade Presencial	Psicopedagogia	20 anos	48
B	Letras	Pública Estadual	Universidade Presencial	Metodologia do Ensino	20 anos	45
C	Letras	Pública Estadual	Universidade Presencial	Língua Portuguesa e Literatura	08 anos	30
D	Letras	Privada	Faculdade Isolada Semi-Presencial	Língua Portuguesa e Literatura	20 anos	50
E	Letras	Privada	Faculdade Isolada Presencial	Descrição da Língua Portuguesa	30 anos	56
F	Letras	Privada	Faculdade Isolada Presencial	Poesia na Expressão Portuguesa	16 meses	30

Quadro 20 – Formação dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados das entrevistas semiestruturadas.

A idade dos professores de Língua Portuguesa entrevistados varia de 30 a 56 anos e de 16 meses a 30 anos de magistério. Os profissionais têm formação em Letras e a Especialização *Lato Sensu* se diversifica, entre Psicopedagogia, Metodologias do Ensino e Língua Portuguesa, Língua Portuguesa e Literatura,

Descrição da Língua Portuguesa, e Poesia e Expressão Portuguesa, conforme mostra o Quadro 20.

Além dos dados coletados durante a pesquisa empírica, tivemos acesso, por meio da Secretaria do INEP, aos questionários dos professores, aplicados durante o exame nas escolas em 2007. Analisando as alternativas assinaladas pelos 14 professores de Língua Portuguesa, quanto à natureza da instituição formadora, foi possível confirmar que os professores que estão atuando nas escolas que apresentaram os menores escores na Prova Brasil de 2007 são formados em faculdades isoladas privadas, conforme mostra o Gráfico 11:

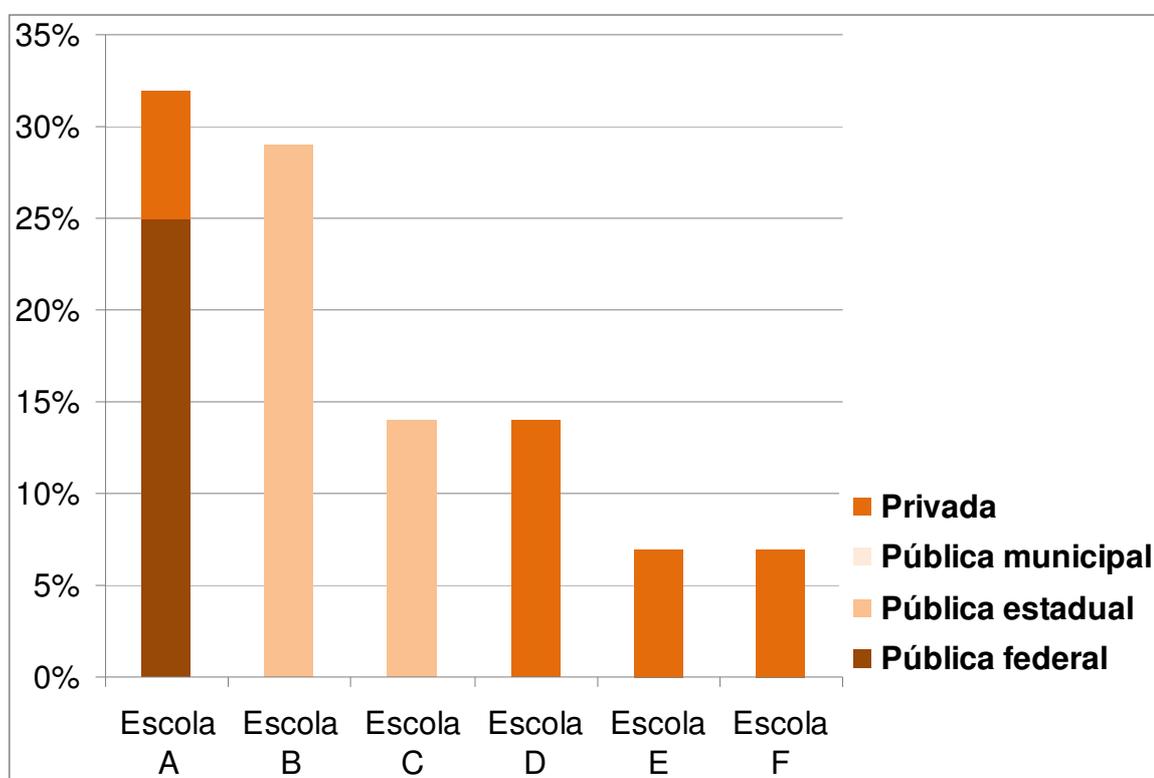


Gráfico 8 – Instituição formadora dos professores

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas ao questionário do professor (BRASIL, 2009d).

O Estado do Paraná, atualmente, conta com 6 universidades federais; 13 estaduais³² e 164 universidades e faculdades privadas. Nos últimos anos, a procura pelas instituições privadas tem aumentado.

³² Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam). Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (Fafipa), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar) e

De acordo com informações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), apenas 3% dos professores da educação básica são formados em universidades públicas. Esse dado mostra que não se trata de uma realidade somente do Estado do Paraná, mas de todo o país.

O quadro abaixo, elaborado pela Coordenação de Ensino Superior do Paraná, apresenta os seguintes dados:

	Instituições	Número	%
BRASIL	Pública	245	10,59
	Privada	2069	89,41
	Total	2314	100,0
REGIÃO SUL	Pública	39	10
	Privada	347	90
	Total	386	100,0
PARANÁ	Pública	19*	10
	Privada	164	90
	Total	183	100

Quadro 21 – Número e percentual de Instituições, por categoria administrativa: Brasil, Região Sul e Estado do Paraná.

*13 Estaduais e 6 Federais

Fonte: Elaborado pela Coordenadoria de Ensino Superior do Paraná (SETI) com microdados do Deaes/INEP/MEC (2009).

Cunha (2004), ao realizar estudos sobre o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, denuncia que o crescimento das universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e centros de educação tecnológica “[...] não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes” (CUNHA, 2004, p. 3).

Essa constatação nos permite pensar que a qualidade dos profissionais formados pelo ensino superior no país deixa a desejar, também, em outras áreas, além das licenciaturas. Como esse não é o objeto de nossa pesquisa, não nos aprofundaremos nessa questão. Não podemos, no entanto, deixar de destacar que:

[...] o setor privado tem uma dimensão tal no campo do ensino superior que não pode ser simplesmente desconsiderado. Mesmo sabendo que a baixa qualidade do ensino ministrado é a regra nesse setor, cabe propor, responsabilmente, medidas que possam produzir o aumento do desempenho, a começar pela profissionalização do magistério [...]. (CUNHA, 2004, p. 12).

Em entrevista concedida à CONTEE, Helena de Freitas defende que a formação dos professores deve ser realizada pelas universidades públicas e que essa é uma dívida do Estado brasileiro com a educação básica. Afirma, ainda, que: “[...] somente com o oferecimento de cursos de formação presenciais, em instituições de pesquisa e investigação como a universidade, em especial as públicas, poderá sair da crise de formação em que nos debatemos atualmente” (FREITAS, 2010, p. 1).

Para a visualização da distribuição das Universidades e Faculdades Estaduais no Estado do Paraná apresentamos, no mapa abaixo, a localização geográfica.

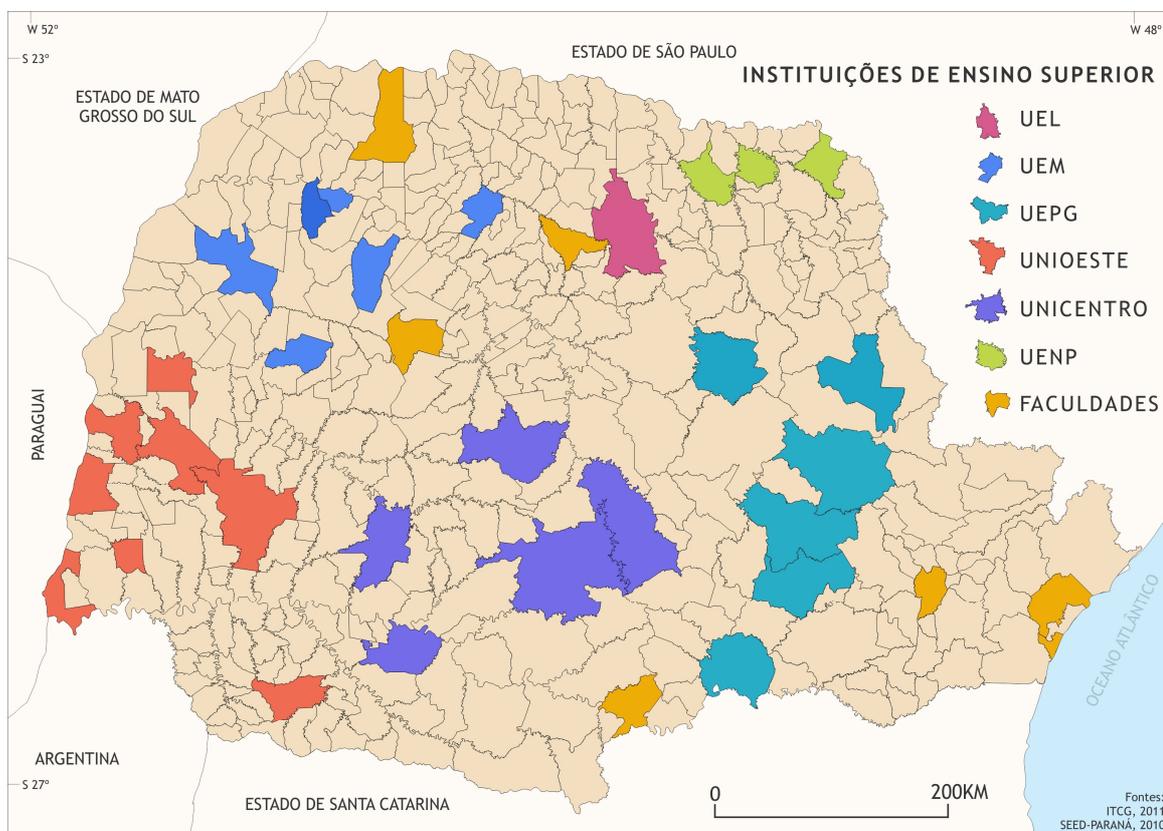


Figura 17 – Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES, Estado do Paraná
 Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela Coordenadoria de Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI).

O mapa acima mostra a localização das universidades sedes e seus respectivos *campi* e/ou extensões.

A seguir apresentamos, no Quadro 22, a formação dos pedagogos, natureza e tipo de instituição formadora, área de especialização *lato sensu*, tempo de serviço e idade.

Escola	Graduação	Tipo de Instituição	Natureza da Instituição e Forma de Realização do Curso	Pós-Graduação "Lato Sensu"	Tempo de Serviço (anos)	Idade (anos)
A	Pedagogia	Pública Federal	Universidade Presencial	Não tem	21	50
B	Pedagogia	Pública Federal	Universidade Presencial	Práticas de Ensino de 1º e 2º Graus	20	60
C	Pedagogia	Pública Estadual	Universidade Presencial	Gestão Escolar	4	30
D	Pedagogia	Privada	Faculdade Isolada Presencial	Gestão Escolar (em processo de formação - à distância)	4	30
E	Pedagogia	Privada	Faculdade Isolada Presencial	Educação Especial	5	49
F	Pedagogia	Privada	Faculdade Isolada Presencial	Educação Especial	15	45

Quadro 22 – Formação dos Pedagogos

Fonte: Elaborado pela autora com os dados das entrevistas semiestruturadas.

Durante as entrevistas nas escolas, observamos uma ênfase na figura do pedagogo como agente articulador do trabalho pedagógico. O pedagogo é tido como aquele que auxilia o diretor na mobilização dos professores para que o projeto pedagógico se efetive para formar sujeitos capazes de transformar o conteúdo da escola em ferramentas do pensamento para agir no mundo, a fim de torná-lo humanizado.

Na obra de Marx e Engels (1987, 2007), uma das categorias centrais é o trabalho e, relacionado a ele, a formação do homem integral ou omnilateral também reiterado na obra de Gramsci (1989). Os cursos de formação de pedagogos necessitam voltar-se para essa concepção de homem integralmente desenvolvido numa perspectiva dialética do trabalho humano e social. Buscar superar a concepção instrumental de treinamento para o posto de trabalho e por meio de uma sólida formação teórica aliada à prática, desenvolver uma formação profissional

capaz de mediar a leitura da realidade social e a prática da instituição escolar como instância privilegiada na transmissão de conhecimentos apropriados para a formação do saber pensar e agir no mundo, ultrapassando concepções liberais de competências e habilidades que fomentam certa conformação com a realidade posta.

Assim, urge aos cursos de formação do pedagogo produzir pesquisas que exponham a realidade socioeconômica, política e educacional, revelando os processos de produção e de reprodução do conhecimento, para que mostrem e indiquem processos didático-pedagógicos que auxiliem o professor na transmissão de informação e apropriação de conhecimento para intervir em sala de aula, no sentido de identificar e agir na superação das dificuldades de aprendizagem do aluno. Cabe ao pedagogo fornecer subsídios para o docente elaborar suas aulas de uma forma intencional e sistematizada para que o conceito científico de cada disciplina seja apropriado pelos alunos.

Os conhecimentos relativos à docência na formação pedagógica do profissional pedagogo necessitam contemplar os processos didático-pedagógicos e as diversas metodologias existentes, a relação professor-aluno, a organização do espaço e tempo escolar, o currículo, o atendimento às diferenças, a educação às pessoas com necessidades especiais, a avaliação da aprendizagem, as tecnologias da informação e da comunicação.

Compete, portanto, às instituições de Ensino Superior formar professores pedagogos capazes de intervir na realidade escolar, exigência de um mundo em constantes transformações e um contexto permeado por múltiplas relações que, de uma forma ou outra, interferem no desempenho das instituições e, conseqüentemente, na ação pedagógica do professor, conforme evidenciamos nas entrevistas com os professores, pedagogos e diretores das escolas, sujeitos desta pesquisa.

Escola	Graduação	Tipo de Instituição	Natureza da Instituição e Forma de Realização do Curso	Pós-Graduação “Lato Sensu”	Tempo de Serviço (anos)	Idade (anos)
A	Geografia	Pública Estadual	Universidade Presencial	Educação com ênfase em área pedagógica	10	35
B	Pedagogia	Pública Federal	Universidade Presencial	Educação com ênfase em área pedagógica	4	39
C	Educação Física e Pedagogia	Pública Estadual	Universidade Presencial	Metodologias do Ensino	19	48
D	Matemática e Letras	Privada	Faculdade Isolada Semi-Presencial	Fundamentos da Matemática	26	56
E	Ciência Econômica e Matemática	Privada	Faculdade Isolada Presencial	Ciências Econômicas	28	53
F	Pedagogia	Privada	Faculdade Isolada Presencial	Educação Especial	20	48

Quadro 23 – Formação dos Diretores.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados das entrevistas semiestruturadas.

Com base nas informações acima, concluímos que não é somente o nível de formação dos profissionais atuantes nas escolas que exerce influência no desempenho dos alunos, mas, sobretudo, a qualidade dessa formação. Nas seis escolas pesquisadas encontramos professores, pedagogos e diretores com pós-graduação *lato sensu* na área da educação, exceto a pedagoga da Escola A, somente graduada em pedagogia e o professor pedagogo da Escola D, que, na época da entrevista (2010), estava em curso na área Gestão Escolar, oferecido por instituição de ensino à distância.

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Na sequência do trabalho analisamos três das categorias da entrevista semiestruturada, feita com seis professores de Língua Portuguesa; seis professores pedagogos e seis diretores. A caracterização dos sujeitos da pesquisa está na seção intitulada: “Formação dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e equipe pedagógica que atuam na escola.” A caracterização das escolas está na seção

“Realidade das escolas pesquisadas”. Desta, analisamos as categorias: Formação continuada, contexto escolar e a Prova Brasil, expectativas da escola e a Prova Brasil.

5.3.1 Formação continuada

As questões relativas à categoria formação continuada foram as seguintes:

- A) Os professores de sua escola participam de formação continuada?
- B) De que forma ela é realizada?
- C) O que você sabe sobre a Prova Brasil?
- D) Como você adquiriu esses conhecimentos?

Professora da Escola A - Ela participa de todos os cursos promovidos nas Semanas Pedagógicas, pela escola e pela Secretaria Estadual de Educação. Alguns temas, segundo a entrevistada, são definidos pela própria SEED, outros escolhidos pelos professores, de acordo com as necessidades. A professora não nomeou um curso específico.

Para ela, a Prova Brasil é uma avaliação externa que serve para orientar as políticas públicas de educação:

Tivemos conhecimento da prova por meio dos documentos enviados pelo NRE e/ou site do MEC. Quando esses documentos chegam à escola são discutidos pela equipe pedagógica e nós, professores. (Professora da Escola A).

Professora da Escola B – Quanto à formação continuada, a professora disse sempre participar, porém no corrente ano de 2009 participou de poucos. Conforme relatou, os últimos cursos realizados foram: literatura; avaliação em sala de aula e sexualidade. Alguns desses temas são escolhidos pela escola, outros, são enviados em forma de textos pela própria SEED para grupos de estudos durante as Semanas Pedagógicas.

No tocante à PB, disse que teve acesso mediante material enviado pelo MEC, CDs. Ela também já participou de discussões sobre a Prova.

Professora da Escola C – Conforme a entrevistada, os professores participam dos cursos de acordo com sua área. Conforme expõe a professora,

alguns cursos são oferecidos pelo Núcleo Regional de Ensino ou organizados pelo próprio colégio, de acordo com as necessidades apresentadas pelos professores.

O último curso realizado por ela foi: Como trabalhar gêneros textuais em sala de aula, com duração de 1 (um) ano. Este foi organizado pelo Sindicato dos Professores e ministrado por uma professora da Universidade.

Quanto aos conhecimentos sobre a Prova Brasil, falou que recebem as orientações do NRE e via internet. Em posse dos documentos, realizam estudos e discussões:

Recentemente tivemos uma técnica do próprio MEC, discutindo as normas de avaliação e método utilizado. O NRE, nas reuniões pedagógicas, mostra as médias de cada escola e alerta para a necessidade de levar em conta os dados. (Professora da Escola C).

Percebemos, durante as entrevistas, que as escolas que obtiveram as melhores médias manifestam maior interesse pela Prova Brasil. Existe, ainda, um envolvimento do NRE na promoção de encontros para discussões e orientações sobre as avaliações externas.

Professora da Escola D – Segundo a professora, os cursos de formação continuada concentram-se nas Semanas Pedagógicas. Lembrou também que a SEED envia textos temáticos para estudo. A entrevistada citou, a título de exemplo, temáticas sobre as políticas públicas, e outras. Ressaltou ser necessária a oferta de cursos de aperfeiçoamento em áreas específicas de atuação do professor, no mínimo a cada dois anos.

Quanto à Prova Brasil, revelou que somente deram, por parte da escola, a devida importância quando receberam os resultados de 2007 (182,07), inferiores aos de 2005 (231,30).

Professora da Escola E – De forma semelhante às demais entrevistadas, a professora afirma ter participado dos cursos de formação nas Semanas Pedagógicas. Assinala a ausência de cursos específicos conforme a área de atuação, qual seja, de Língua Portuguesa. O último de que participou abordou o Projeto Político-Pedagógico da escola. Além dos temas sugeridos pela SEED, os professores participam de grupos de estudos. Ela nomeou os temas dos últimos anos: diversidade, inclusão, avaliação interna.

Referindo-se à Prova Brasil, a professora mencionou não ter participado do processo em 2007, pois estava de licença. Outra professora a substituiu, portanto não tem informações da forma como circularam as orientações referentes à avaliação do MEC/INEP de 2007.

Professora da Escola F – A professora que nos concedeu a entrevista não estava nessa escola em 2007. Ela assegurou que os professores têm participado dos cursos de formação continuada oferecidos durante as Semanas Pedagógicas. Nesses encontros, afirmou, são tratados diversos temas gerais. Para atender às características da escola, alguns temas são específicos, entre eles, História Indígena no Brasil. Na área de Língua Portuguesa confirmou a participação no curso “Gênero do Discurso: expressões idiomáticas e a semiótica na mídia”.

Quanto à Prova Brasil, não demonstrou muito conhecimento, disse saber algumas coisas em conversas com outros professores, manuseio do simulado e alguns documentos enviados para a escola. Também não participou de nenhuma discussão específica sobre a avaliação externa.

As respostas das professoras à categoria formação continuada seguiram um padrão, ou seja, a maioria dos cursos são oferecidos pela própria SEED/Paraná, sob a coordenação dos NREs, durante as Semanas Pedagógicas. Outros cursos específicos na área de Língua Portuguesa foram mencionados pelas professoras das Escolas C e F.

Dos seis professores entrevistados, 83% mostraram ter conhecimento sobre a Prova Brasil, realizaram alguma discussão sobre o tema, com exceção da Professora F, que havia assumido o padrão na escola recentemente.

As mesmas perguntas foram feitas a cada pedagogo, de forma individual.

Pedagoga da Escola A – A respeito dos cursos de formação continuada, reafirmou o que a professora havia falado. Como os cursos são oferecidos nas Semanas Pedagógicas, e pela diversidade de temas, argumentou dizendo não se lembrar, no momento, de um em específico.

Sobre a PB, tem as mesmas informações já citadas pela professora.

Pedagoga da Escola B – Quando perguntamos sobre a formação continuada do professores, respondeu de forma empolgada:

Os professores estão motivados a participarem de cursos em sua área de atuação. Para o Pedagogo os cursos ficam aquém de nossas expectativas. Temos problemas como Transtornos de Atenção e Hiperatividade (TDH), crianças que tomam ritalina e não sabemos como lidar com isso.

Precisamos mais capacitação para saber detectar se o aluno está sob efeito de algum narcótico, principalmente, nas turmas da noite. Como fazer para que isso não atrapalhe tanto o andamento das aulas? (Pedagoga da Escola B).

A pedagoga dessa escola aproveitou a entrevista para colocar questões que, do seu ponto de vista, interferem na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, irão interferir nos resultados das avaliações externas. Abordou problemas gerados fora da escola, mas que refletem no seu interior.

Quanto aos cursos realizados nos últimos anos, disse que foi sobre o Materialismo Histórico Dialético. Ressaltou que no ano de 2008 assistiu a uma palestra sobre pedofilia. A entrevistada não forneceu detalhes sobre o teor da palestra.

Com relação à Prova Brasil, disse ter conhecimento, pois a escola quer saber como está seu desempenho. Afirmou que os documentos enviados pelo MEC são tratados com muita seriedade. Eles são discutidos entre os professores de Língua Portuguesa e de Matemática.

Pedagoga da Escola C – Segundo ela, a formação continuada é realizada pelos professores de acordo com o interesse de cada um, além daqueles oferecidos nas Semanas Pedagógicas. Relatou que a Direção da escola tem convidado alguns palestrantes para atender as necessidades apresentadas pela escola. Não mencionou um tema ou assunto em específico.

Pedagogo da Escola D – Com relação à formação continuada, o pedagogo citou o trabalho em rede; jornada pedagógica realizado pela SEED, com os mais diferentes temas relacionados à educação; todavia, não mencionou nenhuma temática específica.

No tocante aos conhecimentos sobre a Prova Brasil, relatou que, além da leitura dos documentos oficiais, os professores baixaram o modelo da prova do *site* do MEC para discutirem.

Pedagoga da Escola E – A pedagoga efetiva na Escola E está afastada para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). A entrevista foi concedida por sua substituta, com poucas informações sobre a Avaliação do Rendimento Escolar de 2007.

Pedagoga da Escola F – Ela disse participar dos cursos oferecidos pelo NRE, nas Semanas Pedagógicas. O último de que participou foi sobre o Projeto Político-Pedagógico.

Ela disse conhecer a Prova Brasil, pois já trabalhou como aplicadora; participou de reuniões para orientações procedimentais durante a aplicação.

Perguntamos se os professores da escola fizeram alguma discussão sobre a PB, ao que ela respondeu que não. Inclusive no ano de 2009, segundo a pedagoga, a escola não participou por decisão do NRE, pois este alega que a média da Escola em 2007 contribuiu para o baixo no IDEB³³ da região.

Diretor da Escola A – O diretor da Escola A não havia respondido o questionário elaborado pelo INEP/MEC por ocasião da aplicação da prova em sua escola. A nosso pedido, respondeu as questões durante a entrevista. Deixou claro que tinha conhecimento das avaliações externas, porém ressaltou que a escola tem preocupações maiores quanto à formação de seus alunos. Disse ter participado de cursos de formação continuada de até 80 horas na área de gestão.

Diretora da Escola B – Ao expor sobre a formação continuada, assinalou, como último curso realizado: Formação de Gestores. Disse que os professores participam daqueles cursos oferecidos pelo Estado.

Durante a entrevista fez o seguinte relato:

³³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4^a/5^o e 8^o/9^o do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio) com informações sobre o rendimento escolar. Assim, portanto, utiliza-se de dois indicadores: SAEB e Prova Brasil. (BRASIL, 2010).

Professores que já atingiram todos os níveis não têm muito interesse em fazer os cursos. (Diretora da Escola B).

Quando o professor se limita a participar de cursos de formação continuada somente para elevação de nível na carreira do magistério mostra uma atitude de alienação frente à sua função de mediador entre o objeto do conhecimento e o aluno.

A categoria alienação foi cunhada por Marx (1968, 2007, 2010) para explicar a forma como o capitalismo alheia o operário da essência concreta do produto de seu trabalho. É possível dizer, utilizando essa concepção na educação, que o professor se aliena de seu trabalho na proporção em que reduz sua aula à reprodução do livro didático, sem que tenha participado ativamente na produção do conhecimento e dos recursos instrumentais para dirigir sua atividade. Aliena-se da essência de seu trabalho quando passa a executar tarefas sem estabelecer a relação objetiva entre a teoria e a prática, por falta de conhecimentos sólidos sobre o conteúdo de sua disciplina e metodologias apropriadas.

Leontiev (1978) chama de alienação a contraposição entre significado e sentido. Nas sociedades primitivas, os sentidos dos fenômenos reais coincidem com as significações elaboradas socialmente e, dessa forma, refletia-se na consciência. O trabalho coletivo tinha o sentido comum, o bem-estar de seus membros. Com o desenvolvimento da divisão social do trabalho e as relações de propriedade privada, separa-se o trabalho manual do intelectual, modificando a relação entre “[...] o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 114). O significado social deixa de ser coincidente com o sentido da ação humana e passam a se contrapor.

Para o autor, quanto mais o trabalho intelectual se separa do material, mais perde seu sentido próprio de atividade humana, transformando-se em meio de subsistência mediante trabalho assalariado, e, então, menos o homem é capaz de reconhecer nele a marca do trabalho físico e as leis psicológicas que regem as duas atividades, alienando-o do conteúdo que une a vida humana:

A (alienação) da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objectivo da actividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objectivo da actividade não concorda agora com o seu conteúdo subjectivo, isto é,

com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 122).

A ruptura entre a atividade mental interior e a atividade prática, historicamente, provocou transformação na consciência humana. Transpondo a tese de Leontiev (1978) sobre o sentido do trabalho do operário na sociedade capitalista para o trabalho docente, podemos assim inferir: o sentido da atividade do professor deixa de ser o de mediador entre o conhecimento do mundo e o aluno, transformando-se em meio de obtenção do seu salário para a subsistência. A atividade pedagógica, por conseguinte, tem a significação objetiva de proporcionar condições para que os alunos aprendam. Desse modo, sentido e significações se contrapõem na consciência humana.

Segundo Leontiev (1978), o sentido depende do motivo. Assim posto, se o **sentido** do trabalho do professor é receber seu salário, o **motivo** que o leva a participar dos cursos de formação continuada, conforme pontuou a diretora da Escola B, reduziu-se à elevação de seu nível de carreira para aumentar sua remuneração (grifo nosso). É, portanto, o salário que confere sentido à qualificação do professor.

Como salienta Leontiev (1978):

A primeira condição de toda actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se 'objectiva' nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Desse modo, se o motivo que impulsiona a atividade é apenas a elevação de nível do professor e ele já a atingiu, a necessidade deixa de existir. Ao contrário, se o motivo é a condição de melhorar sua atuação como profissional, adquirir instrumentos culturais que ampliem sua capacidade de ensinar, a necessidade está posta e o estimulará na realização da atividade de formação continuada.

Como podemos evidenciar, condições objetivas (atender as necessidades básicas de subsistência) e condições subjetivas (qualidade na formação profissional do docente) são fatores que influenciam nas significações da atividade pedagógica do professor. Um projeto emancipatório de escola na perspectiva da teoria histórico-cultural só será possível se formos capazes de superar essa alienação.

Em continuidade à nossa investigação, perguntamos à diretora da Escola B quais os conhecimentos que ela tinha sobre a PB e como os adquiriu. Respondeu:

[...] o fato dela não ser regional torna-se difícil para uns e fácil para outros. A prova não está em minhas prioridades, mas está nas prioridades do Estado e eu como gestora tenho que acatar e priorizar. (Diretora da Escola B).

Continua:

Quando o MEC disponibiliza o material, fazemos as discussões. Mas a escola não para em função da prova. As atividades transcorrem normalmente. (Diretora da Escola B).

A Diretora mostra resistência ao mecanismo de controle utilizado pelo Estado, no entanto não se nega em cumpri-lo.

Diretora da Escola C – Segundo ela:

Os professores participam dos cursos de acordo com sua área de atuação. A maioria deles são organizados pelo NRE. Outros, pela própria escola, de acordo com as necessidades". (Diretora da Escola C).

No entender da diretora, a PB é uma avaliação necessária que serve de parâmetro para a implementação de políticas públicas de educação. Segundo ela, os conhecimentos chegam pelos meios de comunicação, internet, documentos enviados pelo NRE em forma de material impresso:

Recentemente, tivemos uma professora do MEC que nos trouxe informações sobre o método de avaliação e as fórmulas utilizadas para chegar à média. Em encontros de diretores, também, temos informações. (Diretora da Escola C).

Diretor da Escola D – Ele confirmou que tanto professores, como equipe gestora, participam dos cursos da Semana Pedagógica. Os últimos de que participou, disse ele, trataram de temáticas como: avaliação e conselho de classe.

Afirmou ter conhecimento sobre a Prova Brasil, pois a escola está na sua terceira participação (2009). Os veículos de informação são os mesmos já citados, como NRE, internet, CDs.

Diretora da Escola E – De acordo com as informações da direção, os professores participam dos cursos de formação continuada oferecidos nas Semanas Pedagógicas. Além desses, a escola faz grupo de estudos com algumas temáticas consideradas emergentes, como: diversidade, inclusão, avaliação interna.

No que se refere à Prova Brasil, disse ter tomado conhecimento por intermédio do NRE, mídia, material impresso que chega à escola:

Não temos realizado discussões com os professores, mas o material é entregue a eles para estudo”. (Diretora da Escola E).

Diretora da Escola F – Quanto aos cursos de formação continuada, ela relatou que os professores e equipe gestora da escola têm demonstrado muito interesse em participar dos cursos que são oferecidos pela Secretaria de Educação (SEED). Os últimos de que participaram foi sobre Educação Escolar Indígena, Projeto Político-Pedagógico. Além desses, realizam grupos de estudos. Disse, ainda, que a equipe está pleiteando, junto ao NRE, carga horária para cursos específicos, além daqueles realizados durante as Semanas Pedagógicas. Existem alguns cursos itinerantes, porém as vagas são limitadas.

Embora em se tratando de uma escola rural, ela recebe as informações sobre a Prova Brasil e as orientações do NRE.

Com exceção da professora da Escola C, que citou um curso de duração de 1 (um) ano, organizado pelo sindicato dos professores, com a temática: “Como trabalhar gêneros textuais em sala de aula”, ministrado pela professora da Universidade, observamos, nas respostas dos demais profissionais, que os cursos de formação continuada ficam restritos às temáticas desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas.

Os entrevistados disseram ter conhecimento sobre a Prova Brasil e as fontes de informação foram as mesmas. Isso indica que, mesmo nas escolas mais longínquas, as informações chegam. O tratamento dado a elas difere, a título de exemplo, as Escolas A, B e C demonstraram maior atenção às avaliações e os professores discutiram os documentos recebidos.

5.3.2 Contexto escolar e a Prova Brasil

Nessa categoria, elencamos cinco perguntas:

- A) Como foi organizado o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP)?
- B) No PPP de sua escola há alguma referência à Prova Brasil (PB)? O quê?
- C) Você conhece os resultados de sua escola na PB?
- D) Foi apresentado e discutido algum documento sobre a PB?
- E) A sua escola tem alguma preparação dos alunos para a realização da PB?

Professora da Escola A – Ela diz que o PPP é discutido com os professores:

Começamos com pequenos grupos. Discutimos a filosofia do Colégio, mesmo que o professor já conheça, pois assim que chegamos aqui tomamos conhecimento dos princípios da Instituição. (Professora da Escola A).

Segundo a professora, não se faz referência no PPP à avaliação externa, embora ela seja valorizada pelo colégio:

Os alunos da oitava série já estão familiarizados com o preenchimento de gabaritos, pois nas avaliações internas isso já ocorre, além das questões dissertativas. Eles conhecem o modelo da prova, mas não resumimos as aulas em torno dela. Temos outras prioridades, como: ensinar o aluno a escrever corretamente, dominar a gramática. Questões que a prova não avalia. (Professora da Escola A).

A professora considera que a Prova Brasil de Língua Portuguesa deveria avaliar muito mais que leitura e interpretação.

Professora da Escola B – Ela relata não ter conhecimento da forma como o PPP é elaborado, pois trabalha em mais de uma escola, com isso, não tem acompanhado o processo.

Com relação ao simulado da Prova Brasil, a professora teceu o seguinte comentário:

Os alunos fazem o simulado, mas reclamam cansaço. Não vão até o final da prova". (Professora da Escola B)

Professora da Escola C – Segundo a entrevistada,

Os professores participam na discussão e elaboração do PPP. Ele é avaliado a cada ano e são realizadas as mudanças necessárias. Os professores e equipe pedagógica levam muito a sério a questão”. (Professora da Escola C).

Afirma, ainda:

*No PPP não fazemos nenhuma referência à Prova Brasil, por se tratar de uma avaliação externa”. (Professora da Escola C).
[...] conhecemos as médias da escola e de outras aqui do município. Algumas apresentaram resultados bem mais baixos.*

Os materiais enviados para o colégio são discutidos com os professores. Para a prova de 2007 discutimos os descritores; realizamos o simulado. (Professora da escola C).

Quando perguntamos à professora se a escola tem alguma preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil, ela nos respondeu:

Para mim a preparação é feita no dia-a-dia da sala de aula, uma vez que trabalhamos com vários gêneros textuais. O novo para os alunos é a forma como é organizada a PB. Os alunos não estão familiarizados com esse tipo de prova. Muitas questões e, ainda, tem o gabarito. O simulado tem ajudado. (Professora da escola C).

Nessa escola, houve uma coerência entre as respostas da professora da disciplina de Língua Portuguesa, da pedagoga e direção. A equipe mostrou sintonia no trabalho realizado.

Professora da Escola D – Segundo ela, as atividades do simulado são trabalhadas com os alunos. Ela considera que a avaliação externa não interfere no programa de Língua Portuguesa, pois, no seu entendimento, o conteúdo deve ser ministrado na sua totalidade.

Os alunos são trabalhados desde o início do ano. O professor tem liberdade de expressão e o aluno também. A gramática é estudada no texto.

Uso o livro didático, mas ele não dá conta dos conteúdos. Um dos livros que utilizo é do “Projeto Araribá” Língua Portuguesa. Têm partes do livro que são excelentes, mas outras não. Os livros são enviados de acordo com o número de indicação. Os mais indicados

são enviados para todas as escolas. Muitas vezes não é o que o professor escolheu.

A avaliação em larga escala não se difere do programa de Língua Portuguesa, pois trabalhamos com os diferentes gêneros textuais. (Professora da escola D).

Professora da Escola E – A entrevistada afirma que os professores participam das discussões e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola:

Depois da nota que obtivemos em 2007, o PPP fez referência à Prova Brasil, no tocante às demandas e metas a serem atingidas para os próximos anos. (Professora da Escola E).

Quanto à discussão sobre a Prova Brasil e realização do simulado, a professora, como mencionamos acima, estava afastada das atividades escolares, portanto, não soube informar.

Professora da Escola F – Segundo ela, o PPP tem participação dos professores e equipe pedagógica. Disse, ainda:

Na semana passada tivemos uma reunião para discussão, pois o nosso Projeto está em fase de reelaboração. Até o momento, o PPP não fez referência à Prova Brasil. (Professora da Escola F).

A professora que nos concedeu a entrevista alega não conhecer o resultado da escola, pois não era dessa instituição na avaliação de 2007. Também não soube informar se os alunos fizeram o simulado. Ela disse que o conhecimento que tem sobre a Prova é pelos comentários dos colegas.

Pedagoga da Escola A – Vamos reproduzir na íntegra as respostas da pedagoga da Escola A.

O PPP é discutido com os professores. Começamos com pequenos grupos. Temos a filosofia própria do Colégio, que já é repassada para o professor assim que chegam na escola. Às vezes somos muito criticados por posturas consideradas tradicionais. (Pedagoga da Escola A).

O que é uma postura tradicional? Nossos vinte anos de experiências como professora no Ensino Superior nos colocaram diante de situações como essas quando assumíamos posturas que implicavam em ensinar e avaliar o que o aluno

aprendeu. As novas pedagogias que foram implantadas nas escolas, nos últimos anos, contribuíram para alguns equívocos na educação, especificamente na forma de ensinar e no esvaziando de seu conteúdo.³⁴

As concepções tradicionais de educação remontam desde a Pedagogia de Platão, considerada racionalista, baseada na essência e assentada numa concepção de ideal de homem e a Pedagogia Cristã, fundamentada em São Tomaz de Aquino, passando pelas pedagogias humanistas e pedagogia da natureza. (SUCHODOLSKI, 1978). Comênio pode ser considerado um representante da pedagogia da natureza.

De acordo com Suchodolski (1978), para a pedagogia da natureza, o intuito do trabalho educativo era alcançar uma compreensão da natureza que permitisse definir as bases quer da vida dos homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios.

Como o objetivo deste texto é tentar entender o que foi a pedagogia tradicional, retomaremos alguns educadores que deram suporte teórico e prático para a sua efetivação. Dentre eles, Johann Friedrich Herbart (1971), que viveu entre 1776 e 1841 e que fornece elementos consistentes para entendermos a escola considerada tradicional.

A pedagogia de Herbart, segundo Gomes (2003), teve grande difusão na Europa e na América. O eixo intelectual de sua pedagogia é a instrução, a moral e a estética. Herbart foi homem de formação filosófica, discípulo de Kant, de Fichte e de Schiller. É considerado fundador da pedagogia como uma disciplina acadêmica. Para ele:

A Pedagogia é uma ciência que o educador necessita para si mesmo. No entanto, ele também tem de possuir conhecimentos que lhe permitam comunicar. Desde já confesso não conceber a educação sem ensino, assim como já referi previamente, [...] que não concebo um ensino que não eduque em simultâneo. [...] é fundamental para o educador saber como se determina o modo de pensar de um jovem, uma vez que é a partir do modo de pensar que se formam os sentimentos e, em função destes, princípios e formas de conduta. Neste encadeamento, pensar em tudo o que se poderia administrar ao educador ou inculcar no seu espírito, investigar o modo como ligar os assuntos, ou seja, como encontrar uma seqüência e o modo como serviriam de suporte para o que a seguir – tudo isto confere ao tratamento dos diversos assuntos um conjunto infinito de

³⁴ Ver pesquisa de FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas, SP: Autores Associados.

tarefas e, ao educador, matéria inesgotável de reflexão e de recapitulação de todos os conhecimentos e escritos a que possa ter acesso, bem como de todas as actividades e exercícios que deve prosseguir com continuidade. (HERBART, 2003, p 16).

Segundo Herbart (2003), o papel do educador é ensinar e, enquanto ensina, educa. Estava preocupado com um ensino que instrísse e para isso teria que ter uma sequência lógica, segundo um plano bem determinado, baseado em um conhecimento consistente: “Ter-se-ia de considerar como força pedagógica o estudo da Botânica, o de Tácito, a leitura de Shakespeare e tantas outras coisas”. (HERBART, 2003, p. 17).

A Botânica era a ciência que mais tinha se desenvolvido na época, portanto percebe-se no texto de Herbart a preocupação com um ensino que tivesse como referência as descobertas científicas e também o estudo dos clássicos.

O autor citado tinha consciência de que, para fazer uma boa educação, necessitava-se também de uma formação adequada dos mestres, no entanto essa formação parece um tanto elitista, como podemos verificar no fragmento do texto que se segue: “[...] só uma educação particular e em circunstâncias favoráveis pode garantir esta possibilidade à arte do mestre, [...] o mundo depende de poucos, e poucos que realmente são bem formados podem conduzi-lo bem” (HERBART, 2003, p. 26).

O que importava para Herbart era a qualidade da formação e não a quantidade. Seu texto sugere uma educação pautada na concepção burguesa de ensino à qual se contrapõe a concepção de educação sob os princípios da teoria histórico-cultural, para a qual os sujeitos devem apropriar-se da cultura produzida pela humanidade.

Herbart (1987), ao mesmo tempo afirma que “[...] renunciar à experiência e ao convívio na educação é como se uma pessoa tivesse de renunciar à luz do dia, contentando-se com a **luz das velas**”. (p. 77, grifo do autor). Para ele o fim último da educação é a moralidade. Defende a intervenção educativa na formação do caráter, considera loucura deixar o homem entregue à natureza.

O pensamento de Herbart reflete a necessidade e as condições objetivas de seu tempo. Se esse modelo de educação é hoje considerado tradicional, na sua essência, porém, procurou atender à demanda de um determinado momento histórico em que a educação formal não era para todos.

Segundo Gomes (2003), a pedagogia herbartiana foi objeto de ataque, sobretudo a partir dos fins do século XIX. Esses ataques residem fundamentalmente no seu formalismo e na sua rigidez.

A crítica realizada à Escola A, provavelmente, resida nessa característica de ser formalista e rígida. Não vemos isso como ponto negativo, desde que os conteúdos e a metodologia de ensino utilizados pelos professores contribuam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Em continuidade às nossas entrevistas, evidenciamos que a escola assume uma postura pautada nos princípios neoliberais da premiação dos melhores, como podemos verificar abaixo:

Fazemos referência da Prova Brasil no PPP, pois é o Colégio que está sendo avaliado. Conhecemos os resultados do nosso Colégio. Embora muito criticados por posturas consideradas tradicionais, de reprodução das diferenças (premiação dos melhores), porém, os resultados estão aí.

Os próprios professores discutem os documentos enviados pelo MEC e elaboram os simulados para trabalhar com os alunos

Não os avisamos o dia da avaliação, para não ocorrer falta. Chamamos a responsabilidade deles, pois o colégio está sendo representado.

Os alunos da oitava série já estão familiarizados com o preenchimento de gabaritos, pois nas avaliações internas isso já ocorre, além das questões dissertativas.

A prova deveria avaliar bem mais, pois se resume à interpretação e não avaliam outros conteúdos. Isso pode reduzir as aulas a interpretações de textos e deixar a desejar em outros conteúdos. (Pedagoga da escola A).

A observação da Pedagoga da Escola A de que a PB pode induzir o professor a reduzir as aulas à interpretação de textos nos levou a perguntar aos profissionais se a Prova Brasil pode interferir no programa de Língua Portuguesa. As respostas são apresentadas nas transcrições que se seguem:

Pedagoga da Escola B – Ela relata:

Este ano estamos trabalhando com a proposta curricular para reelaboração do PPP. Até o momento, não temos nenhuma referência no PP sobre a Prova Brasil.

Assim que sai os resultados das avaliações temos curiosidade em saber como estamos. (Pedagoga da Escola B).

Quando perguntamos se os documentos sobre a Prova Brasil foram apresentados e discutidos com os professores; realizado o simulado, ela respondeu que não tinha conhecimento. A pedagoga alega não ter tempo de acompanhar as questões pedagógicas da escola. Diz:

Fico apagando incêndio (atendendo mães, alunos com problemas de disciplina, professores que faltam). (Pedagoga da Escola B).

Essa é uma questão que merece ser analisada, pois se refere à formação do professor pedagogo e sua função na organização e acompanhamento do processo pedagógico da escola em suas circunstâncias e múltiplas determinações. Muitas vezes, ele não tem clareza de sua função ou não sabe como executá-la.

O pedagogo, principalmente na escola pública, carece conceber sua tarefa consciente de que a pedagogia é uma ciência da e para a “práxis” educacional (PIMENTA, 1995). A sua função na escola é de pesquisador da realidade escolar para nela atuar com conhecimento de causa e não de forma alienada. Desse modo, se é possível fazer uma analogia do significado de trabalho alienado preconizado por Marx (2007) e a ação do professor pedagogo, esse profissional se vê alienado de sua função quando se presta a “apagar incêndio” (expressão usado pela pedagoga da Escola B), isso significa reduzir sua prática a amenizar problemas com comportamentos, considerados indisciplinados, do aluno; resolver falta de professores, etc. O pedagogo aliena-se da essência de seu trabalho e passa a ser executor de tarefas sem estabelecer relação objetiva desses acontecimentos no interior da escola com questões mais ampla da realidade, como o sentido da escola para esses alunos e para o próprio professor que não é assíduo em seus compromissos.

Ao entender a escola como instância sistemática de socialização do conhecimento (ciência, arte, técnica), como riqueza social produzida pelos homens, como uma possibilidade de obter instrumentos de luta para a emancipação humana, ao pedagogo compete identificar formas de atuação que propiciem atender esse objetivo inerente à instituição escolar. Nesse sentido, compete a ele fazer a mediação entre a organização da escola e a ação docente de modo a “[...] garantir as condições favoráveis à consecução dos objetivos pedagógico-políticos da

educação escolar efetivados pelos conteúdos, pela metodologia e pelos objetivos” (PIMENTA, 1995, p. 148).

Os dados coletados nas escolas corroboram a necessidade de pedagogos como profissionais qualificados e aptos a atuar como articuladores das tarefas educativas e nas distintas áreas do conhecimento, como forma de consolidar um projeto político-pedagógico emancipatório para as camadas populares que estão à mercê de políticas educacionais reprodutoras de um sistema que exclui as minorias de apropriar-se de conteúdos científicos consistentes.

Pedagoga da Escola C – Sobre a organização do PPP da escola:

[...] cada grupo de professores reestrutura sua disciplina e o grande grupo toma as decisões mais importantes. A direção e os professores pedagogos fazem a organização do texto em um só. (Pedagoga da Escola C).

Com relação aos resultados da Prova Brasil:

Conhecemos os resultados da Prova Brasil. A equipe pedagógica e os professores de Língua Portuguesa discutiram os documentos, baixaram provas e realizaram simulados com os alunos, ensinaram a preencher gabaritos. Enfim, prepararam os alunos para a avaliação. Sem contar no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. O trabalho com os diversos gêneros textuais fazem partes do plano de ação docente e, frequentemente, os alunos fazem atividades da biblioteca. (Pedagoga da Escola C).

Pedagogo da Escola D – Ele relata que a participação dos professores na elaboração do PPP é realizada por área do conhecimento. As sugestões são discutidas e sistematizadas pela equipe pedagógica. Não se faz referência à Prova Brasil no PPP.

Quanto ao simulado da PB, segundo o pedagogo, os professores baixam a cópia da internet; os alunos respondem as questões e preenchem os gabaritos. Salienta, ainda, que alguns alunos gabaritam nos testes, no entanto, não é uma realidade que possa ser generalizada. Existem alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.

O depoimento desse profissional revela que existem níveis de aprendizagem diferentes entre os alunos, porém, como a prova não avalia o aluno individualmente, a média da escola fica prejudicada em virtude daqueles que não compreendem bem

o que devem fazer. A avaliação com questões de múltipla escolha e gabarito são estranhos a eles.

Pedagoga da Escola E – Ela reafirma a participação dos professores nas discussões e elaboração do PPP. Mostra-nos o Projeto em fase de reformulação e destaca a referência feita à Prova Brasil, em decorrência à baixa proficiência em Língua Portuguesa, apontada pela avaliação de 2007.

A respeito da realização do simulado da Prova Brasil, diz não ter conhecimento se foi realizado pelo fato de ser contratada recentemente, para atuar nessa escola.

Pedagoga da Escola F – Diz que o PPP da escola é uma produção coletiva, no entanto há necessidade de uma equipe para organizar a redação e dar coerência ao texto final. Ela informou que o PPP da escola não faz referência à Prova Brasil. Disse, ainda, conhecer o resultado da escola, pois receberam o mapa enviado pelo MEC/INEP, porém desconhece se o simulado foi aplicado, pois não estava nessa escola em 2007.

As mesmas perguntas foram realizadas para os diretores.

Diretor da Escola A – Ele relatou que o PPP de sua escola começa a ser elaborado por ele. Depois de elaborar a proposta do Projeto, ele apresenta aos professores para as sugestões de acordo com sua área, depois passa para a escrita da versão final. Disse, ainda, não fazer referência à Prova Brasil, pois essa é mais uma das avaliações que o colégio realiza. A diferença está no fato de ela ser uma avaliação externa. Segundo o diretor, os resultados das avaliações externas são conhecidos no colégio.

O diretor ressalta, ainda, que o colégio tem uma equipe responsável para discutir com os professores todos os documentos inerentes às questões pedagógicas, inclusive a Prova Brasil e o SAEB. Os próprios professores elaboram simulados com base nos modelos disponíveis no *site* do MEC e aplicam em sala de aula.

Diretora da Escola B – Quanto à elaboração do PPP, a diretora expõe:

Temos dificuldades, situações como, professor do Processo de Seleção Simplificado (PSS) que chegam depois que já aconteceu a formação continuada. Professores que ministram aulas em mais de uma escola e não participam das discussões. Somente os professores efetivos na escola que participam ativamente na elaboração do PPP. De 30 professores, temos em média, 10 que participam dos cursos de formação continuada e a elaboração do PPP.

Fazemos referência aos resultados apresentados pela escola no PPP. Essa escola sempre apresentou bom desempenho. (Diretora da escola B).

Segundo a diretora, os documentos da Prova Brasil são apresentados aos professores. Eles discutem e fazem o simulado com os alunos para orientá-los a preencher o gabarito:

Na sala em que o professor conseguiu explicar como preencher um gabarito, os alunos foram bem melhor. No entanto, não temos a avaliação externa como prioridade. Não paramos as outras atividades para preparar para a prova. Os alunos fazem tudo com muita tranquilidade. (Diretora da escola B).

Concordamos com o pensamento da professora. O professor, ao preparar bem sua aula, ensina os conteúdos curriculares aos seus alunos, utiliza de textos e metodologias que proporcionem a apropriação dos conceitos científicos. Dessa forma contribuirá para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; a capacidade de análise e síntese para o conhecimento da realidade do mundo que o cerca, em outras palavras, oferece elementos para o aluno empregar os conhecimentos adquiridos em qualquer momento que lhe forem solicitados.

Diretora da Escola C – Segundo ela, os professores levam muito a sério a organização do PPP:

No PPP não fazemos uma referência específica à Prova Brasil, falamos da avaliação de modo geral.

Além dos professores e equipe pedagógica, os pais, também, conhecem os resultados da escola. Os documentos importantes que chegam à escola, se necessário, são discutidos com os professores e/ou com os pais. (Diretora da Escola C).

Com relação à preparação dos alunos para a Prova, a diretora destacou:

Fazemos o simulado para eles terem contato com a forma de elaboração das questões e conhecer o que é um gabarito, como preenchê-lo. (Diretora da escola C).

Diretor da Escola D – De acordo com o entrevistado, a elaboração do PPP da escola segue o modelo enviado pela Secretaria de Educação (SEED). A discussão é realizada por área de ensino. Segundo o Diretor, não existe no PPP nenhuma referência à PB.

Diretora da Escola E – De acordo com as informações da Diretora:

[...] a organização do PPP da escola conta com a participação integral dos professores nas discussões, sugestões, levantamento de prioridades.

Conhecemos o resultado da avaliação de 2007, mas não fazemos discussões específicas sobre essa atividade. Os alunos não foram preparados para fazer a Prova, pois na época, contávamos com uma professora substituta que não deu conta de aplicar o simulado. Obtivemos a menor média entre as escolas do município. (Diretora da Escola E).

O depoimento da diretora da Escola E indica que a realização do simulado é um dos fatores determinantes no desempenho dos alunos.

Diretora da Escola F – As respostas da direção em pouco diferem das respostas da pedagoga. Reafirma a participação coletiva dos professores na elaboração do PPP, no entanto não se tem referência à Prova Brasil nesse documento. Ela conhece os resultados da escola, pois recebem um mapa do MEC.

Acrescenta que, devido ao baixo IDEB do colégio, foram incluídos no Programa de Superação do governo federal. A verba recebida foi destinada à compra de materiais pedagógicos e adaptação do espaço físico, como construção de rampa e corrimão, incluindo a construção de um banheiro adaptado.

Expressa a diretora:

Foram discutidos com os professores os documentos da Prova Brasil, mas não me recordo se os alunos fizeram o simulado. (Diretora da Escola F).

Evidenciamos, durante as entrevistas, que as escolas que fizeram o simulado e explicaram aos alunos como preencherem os gabaritos obtiveram melhor

desempenho, mesmo aquelas que disseram que a PB não é prioridade da escola. Com isso podemos dizer que o contido prévio dos alunos com o modelo da prova é um determinante que interfere no resultado da escola.

5.3.3 Contexto de sala de aula e a Prova Brasil

Essa categoria agrega quatro questões básicas:

- A) Como você avalia a relação entre o que é exigido de conhecimento apropriado pelos alunos no final da 8ª série na Prova Brasil e o que é trabalhado em sala de aula?
- B) O que é avaliado na Prova Brasil em Língua Portuguesa é desenvolvido na sala de aula? São trabalhados com os alunos aqueles tipos de exercícios?
- C) Qual livro didático de Língua Portuguesa é adotado para a sala de aula? Ele é utilizado no dia a dia?
- D) Você considera que o livro contempla o que é avaliado na Prova Brasil?

As respostas dos professores a essas questões foram analisadas na seção 4 deste trabalho, na subseção “Parâmetros Curriculares e Nacionais a as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná”, no item: As professoras e suas práticas pedagógicas.

Assim, portanto, descreveremos, para análise, as respostas das professoras pedagogas, das diretoras e de um diretor.

Pedagoga da Escola A – No entendimento dela:

A prova deveria avaliar bem mais, pois se resume a leitura e interpretação e não avaliam outros conteúdos. Isso pode reduzir as aulas a interpretações de textos em detrimento aos demais conteúdos. (Pedagoga da Escola A).

Esse ponto de vista não pode ser generalizado, pois se trata de uma escola que apresentou o maior índice de rendimento escolar em 2007.

Pedagoga da Escola B – Ela aproveitou nossa entrevista para expor outras dificuldades enfrentadas pela escola:

Os alunos estão desinteressados pela escola. O mundo mudou e o ensino continua o mesmo. Os alunos interagem com o computador em casa. As escolas usam os laboratórios muito pouco, pois não existe um técnico para dar suporte aos professores.

Os alunos estragam o material. Acessam sites pornográficos. Mesmo o professor planejando sua aula, eles são ágeis, mais que os professores. (Pedagoga da Escola B).

A realidade desenhada pela pedagoga da Escola B não se aplica às demais escolas, pois, em nossa pesquisa, encontramos turmas de alunos dos quais somente 5% têm acesso a computadores ligados à internet.

Como podemos observar em seu depoimento, ela não conhece os descritores da Prova Brasil e nem mesmo os conteúdos que os professores trabalham em sala de aula, pois não fez nenhuma referência a eles. Apresentou outras dificuldades de ordem organizacional e metodológica, mas em nenhum momento fez referência à Prova.

Pedagoga da Escola C – Segundo ela:

[...] além dos conteúdos estruturantes da Língua Portuguesa, os professores trabalham de acordo com a proposta da Prova Brasil, dando uma ênfase nos tópicos e descritores. (Pedagoga da escola C).

Pedagogo da Escola D – Para ele existe incoerência na forma da avaliação da Prova Brasil com as orientações sobre avaliação em sala de aula.

As orientações que a escola recebe é que avalie o dia a dia, frequência, rendimento contínuo. Enfim, realizar uma avaliação formativa. O MEC/INEP realizam uma medida. (Pedagogo da Escola D).

Essa questão será analisada com a fala do diretor que expressa as mesmas preocupações.

Pedagoga da Escola E – Ela tinha poucas informações sobre a Prova Brasil, por conta de ter assumido o cargo temporário como substituta, recentemente.

Pedagoga da Escola F – Descreve:

A professora trabalha com os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, mas penso que está faltando uma metodologia que chegue até o aluno para que ele aprenda. (Pedagoga da Escola F).

A equipe pedagógica tem consciência da necessidade de uma metodologia diferenciada que atenda às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, no entanto não tem clareza de como encaminhá-la.

Diretor da Escola A - Quando perguntamos sobre a relação entre o que a Prova Brasil avalia e os conteúdos trabalhados em sala de aula, ele respondeu que em sala de aula se trabalha bem mais do que a prova avalia.

A fala do diretor nos remete aos dados do questionário do professor aplicado junto com a Prova Brasil em 2007. Dos 14 professores que responderam as questões, 14% deles disseram que, dos conteúdos previstos para o ano letivo, conseguiram desenvolver somente entre 40% a 60%. Praticamente a metade dos conteúdos previstos. O índice de professores que disseram ter desenvolvido entre 60% a 80% foi de 43%. No mesmo percentual, outros professores responderam ter conseguido desenvolver mais de 80%, o que indica que menos da metade dos professores desenvolveu os conteúdos previstos.

Diretora da Escola B – Segundo ela:

[...] os professores comentam que as questões foram óbvias, só avaliaram leitura e interpretação. Tanto em Matemática, como em Língua Portuguesa. (Diretora da Escola B).

Esse é um julgamento individual que não pode ser generalizado, pois, se analisarmos as questões, tanto de Língua Portuguesa, como de Matemática, que estão disponíveis no *site* do MEC/INEP, vamos perceber que elas não são tão óbvias assim, exigem conhecimento e capacidade de fazer comparações entre dois textos, exigem saber analisar.

Diretora da Escola C – Ela considera coerente o que se avalia na PB, pois está de acordo com as orientações curriculares e os professores têm elaborado seus planejamentos com base nas orientações curriculares.

Diretor da Escola D – Perguntamos a ele como avalia a relação entre o que é exigido de conhecimento apropriado pelos alunos no final da 8ª série na Prova Brasil e o que é trabalhado em sala de aula. Ele respondeu:

Existe incoerência nas orientações oriundas do NRE sobre o que deve ser avaliado, ou seja, os critérios de avaliação são outros. É dado grande ênfase à não reprovação do aluno. (Diretor da Escola D).

O diretor aponta que existe um excessivo valor com a não reprovação, porém não mencionou que existe preocupação com a necessidade de processos de ensino diferenciados para que os alunos aprendam. Ele, também, não diferencia a avaliação de sala de aula com a avaliação dos sistemas educacionais.

Tanto a fala do diretor assim como a do pedagogo da Escola D demonstraram falta de clareza com relação ao papel da escola, que é ensinar e não apenas promover o aluno sem o domínio básico dos conhecimentos exigidos para a sua série. Essa questão merece uma discussão mais aprofundada, no entanto não daremos conta de fazê-la neste trabalho. Todavia, vamos tomar como referência as pesquisas de Davidov (1987) sobre o processo de avaliação. Para ele a ação de avaliar permite detectar se têm sido assimilados ou não e em que medida os conteúdos do ensino, bem como, os procedimentos adotados na solução da tarefa proposta pelo professor e se os objetivos foram alcançados. Trata-se de uma análise qualitativa dos resultados da assimilação dos conceitos correspondentes ao objeto de estudo. A avaliação permite ao escolar identificar os resultados obtidos da tarefa proposta, se os conceitos adquiridos lhe permitem realizar diferentes ações concretas ou se é necessário criar novas estratégias para alcançar o objetivo inicial do estudo.

Desse modo, a avaliação externa difere da avaliação interna, realizada individualmente com os alunos durante o ano letivo. A primeira avalia o desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2001c), ou seja, os ciclos já concluídos na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, em outras palavras, o que ele apropriou dos conhecimentos requeridos de acordo com seu nível de escolarização. Enquanto que a avaliação interna da escola tem como objetivo detectar o que o aluno apropriou dos conceitos requeridos do conteúdo estudado e quais as possibilidades de aprendizagem em cada caso concreto.

Diretora da Escola E – Com relação aos conteúdos trabalhados e a Prova Brasil, ela se pronunciou:

[...] o problema não está no conteúdo, pois ele está presente no Plano de Ação do professor. O que parece necessário ser repensado é a metodologia de ensino, pois os alunos não demonstram interesse em aprender. (Diretora da Escola E).

Diretora da Escola F – De acordo com a direção da escola, o trabalho pedagógico dos professores está de acordo com a proposta curricular, no entanto a Prova exige muito do aluno e ele não tem dado conta:

Talvez esteja faltando um tratamento didático diferenciado. Não queremos baratear o ensino, mas aqui é uma realidade que se difere, por exemplo, de uma escola em que os alunos chegam dominando computador, com vários conhecimentos adquiridos. Aqui eles entram em contato com a Língua Portuguesa no primeiro ano. Agora é que temos Educação Infantil a partir dos 4 anos. (Diretora da Escola F).

A diretora está se referindo à realidade de uma escola indígena, realidade que já discutimos na 5ª seção deste relatório.

5.3.4 Expectativa da escola e a Prova Brasil

A última categoria da entrevista contempla três questões.

- A) Para você, quais são os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil?
- B) Na sua escola há alguma característica específica que determina os resultados da Prova Brasil?
- C) A meta do governo federal é alcançar até 2021 os índices máximos em desempenho escolar. Você considera isso possível? Por quê?

Professora da Escola A – Para a entrevistada, os fatores que determinaram os resultados das escolas na PB são um ensino de qualidade e as condições de trabalho oferecidas pelas escolas. Nessa escola, por exemplo, diz a professora:

[...] ensinamos. Não precisamos nos preocupar com questões de indisciplina do aluno, material didático. (Professora da Escola A).

Continua:

[...] penso que, se houver um investimento sério na educação, é possível alcançar a meta desejada, embora reconheça que existem localidades com péssimas condições materiais e de formação de professores. (Professora da Escola A).

Professora da Escola B – Ela elencou vários fatores que determinaram os resultados da Prova Brasil de 2007. Na escola em que atua:

A) A escola possui um quadro de professores efetivos; b) trabalho em conjunto, pois as questões da prova não são somente dos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Precisa ter uma linha de trabalho em conjunto com os professores de História, Geografia; todos precisam trabalhar interpretação de textos; c) classe social dos pais que exigem que os filhos estudem e dão condições para isso, ou seja, eles não precisam trabalhar; d) alunos com acesso às informações em casa, via internet. (Professora da Escola B).

A professora prossegue:

Aqui é uma escola que tem recursos para o professor trabalhar. Tínhamos uma equipe efetiva, eu fazia um trabalho integrado. No ano (2007) em que ficamos bem classificados o aluno que não aprendia ficava retido (Professora da Escola B).

Acreditamos que não há mérito no fato de reter os alunos e ficar bem classificada na média em uma avaliação externa. O grande mérito da escola é ensinar para que os alunos aprendam. A avaliação escolar tem o objetivo de identificar as dificuldades de aprendizagem do escolar e criar estratégias de ensino que contribuam para a superação dessas defasagens.

Quanto à meta do governo federal em alcançar até 2021 os índices máximos de desempenho escolar, a professora utilizou-se do seguinte argumento:

A cada ano o aluno chega com menos interesse. Para isso acontecer precisa mudar muita coisa. Os alunos atualmente estão satisfeitos em tirar nota 6,0. Os índices estatísticos podem até ser alcançados. Por exemplo, não deixar o aluno reprovar para aumentar o índice do IDEB. Mas, o índice de aprendizagem do aluno, na leitura, interpretação, precisa de muito trabalho.

A formação do professor está mudando. Hoje temos curso semipresencial e à distância. Os professores mais antigos tinham formação nos bancos escolares e ainda assim encontram

dificuldades. Eu estudei na Universidade “X”. Terminei e já passei em um concurso. E agora, como estão saindo os novos professores dos cursos à distância?

Têm professores chegando às escolas sem se comprometer. Achem que não precisam cobrar para que o aluno estude. Muitos professores chegando despreparados. (Professora da Escola B).

Como podemos observar, existem dúvidas, por parte da professora, no que se refere às condições dos alunos que estão chegando à escola e a formação dos novos professores.

Professora da Escola C – Para a entrevistada, existem fatores que determinaram os resultados da Prova Brasil que estão fora da escola, como, os sociais e econômicos. Dentre os fatores internos, ou seja, que estão dentro da escola, assinala:

A) O compromisso da equipe com o aprendizado do aluno, incluindo os professores, equipe pedagógica e direção; b) o incentivo que os professores recebem da direção e equipe pedagógica. c) materiais didáticos disponíveis para os professores trabalharem. (Professora da Escola C).

A professora destaca que a característica específica da escola que determinou os resultados na PB (2007) foi:

[...] o comprometimento com a aprendizagem do aluno. A equipe pedagógica que está sempre pronta a nos auxiliar. Tudo que o professor precisa para realizar a sua aula ela ajuda. Providencia materiais didáticos, apoia nos projetos. (Professora da Escola C).

Quanto à meta do governo para 2021, ela argumentou:

É difícil fazer uma projeção dessas. Temos vários problemas, como aumento da violência, drogas e isso influi na escola. É claro que temos avançado. Por exemplo, aqui na escola não tínhamos computadores há dois anos, hoje temos os laboratórios, quadra coberta, tudo isso ajuda. Mas em termos de Brasil, ainda falta o que melhorar.

Acho difícil. (Professora da Escola C).

Constatamos que a melhora na infraestrutura da referida escola não influenciou no seu rendimento, pois a média em 2007 foi 279,30 e em 2009 caiu para 274,43.

Professora da Escola D – Quanto ao fator determinante dos resultados apresentados pela escola em 2007, a professora relata:

O que aconteceu no dia da prova foi que veio uma senhora do Núcleo que entregou as provas e os gabaritos diferentes dos blocos da prova. A aplicadora permitiu, ainda, que alunos saíssem da sala a menos de 15 minutos do início da prova.

Os resultados foram alarmantes, teve repercussão política partidária. Em 2007 não demos tanta importância, mas com os resultados que obtivemos passamos a dar mais valor, rever a forma de avaliação. Exigimos uma aplicadora da própria escola que fosse capaz de explicar aos alunos a importância da avaliação e não permitir que eles saíssem antes do término do horário, caso não tivessem terminado a prova. (Professora da Escola D).

Professora da Escola E – Para ela, um dos fatores que determinam um bom resultado da Prova Brasil é a disciplina, regras e exigências. Algumas normas legais, no seu ponto de vista, têm refletido negativamente na organização da escola. O fator econômico, segundo a entrevistada, não é o principal determinante no resultado.

Para a professora, a meta do governo em alcançar até 2021 os índices máximos em desempenho escolar depende de mudanças nas políticas educacionais; investir na formação inicial e continuada do professor:

A escola tem que dar o melhor de si, mas o sistema deve contribuir com as políticas públicas para a educação, pois a cada ano recebemos alunos com diferentes comportamentos em relação à escola. (Professora da Escola E).

Professora da Escola F – Ela desconhece os resultados da escola, porém acredita que um dos fatores que contribuíram para o resultado na Prova Brasil, na escola, tenha sido a dificuldade dos alunos em compreender o enunciado das questões da prova. Outro fator apontado pela professora são as frequentes faltas dos alunos às aulas, que, por sua vez, têm favorecido as deficiências no aprendizado.

A professora acredita, de um modo geral, que o país está se empenhando para melhorar os índices em desempenho.

Pedagoga da Escola A – Para ela, os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil foram a qualidade do ensino e a disciplina dos alunos em sala de aula.

Quanto às características específicas da escola investigada, transcrevemos a resposta na íntegra, conforme a entrevista que nos foi concedida:

A) Nessa escola os professores podem ensinar. Nenhum aluno atrapalha a sala de aula por indisciplina. Quando isso ocorre, o Inspetor de Pátio é chamado para resolver o problema; b) a influência da família na escola tem sido um determinante significativo; c) os professores não faltam. Pois quando ele começa a faltar é advertido e já sabe que no próximo ano ele não volta; d) os alunos são selecionados para ingressar no colégio; e) temos uma coordenação pedagógica atuante; f) os alunos não faltam e quando isso acontece, entramos em contato com os pais; g) nosso sistema de avaliação é tradicional; h) o aluno é avaliado individualmente; i) temos projetos, mas o ensino individualizado é o principal; j) os conteúdos são priorizados; l) o professor tem liberdade para complementar a nota do aluno com avaliação por projetos; m) temos um material didático abundante. Os materiais que os professores precisam para suas aulas, providenciamos; n) ajudamos na preparação do material, quando necessário; o) o laboratório de informática está preparado para receber os alunos e professores, com um técnico de apoio; p) os alunos com dificuldades têm aulas de reforço; q) temos apoio financeiro da Secretaria de Segurança Pública (SSP/ PR) e Associação de Pais e Mestres (APM); r) temos uma boa estrutura física; sala de ginástica equipada; piscina para natação; curso de dança. O aluno escolhe o que quer fazer, no contraturno das aulas (dança, natação ou ginástica); s) o colégio tem um corpo de baile, formado pelos alunos e sempre são contratados pela comunidade, por intermédio da APM, para festas de debutantes e outros eventos sociais. (Pedagoga da Escola A).

Essa é uma escola com características peculiares e difere das demais que compõem o sistema público de ensino. A gestão e forma de funcionamento têm a participação da Polícia Militar do Estado do Paraná. Como mencionamos no perfil da escola, perfil confirmado na entrevista com a pedagoga, para o ingresso do aluno ele passa por um processo de seleção. Com isso, os alunos das escolas públicas em geral entram no sistema em desvantagens, uma vez que os alunos selecionados para a vaga dessa escola passaram por uma classificação de acordo com os critérios estabelecidos por ela. Trata-se, portanto, de uma escola para poucos privilegiados que se destacaram dentre os seus concorrentes.

O depoimento da pedagoga, somado ao que presenciamos durante a pesquisa de campo, mostra que a escola tem as condições materiais para que o

ensino aconteça, ou seja, as condições objetivas para a aprendizagem. Não vamos colocar em discussão a filosofia da escola, pois essa, também, é uma questão polêmica, principalmente para os que defendem a escola pública de qualidade como um direito das classes populares. Alguns aspectos merecem, contudo, ser ressaltados, como a importância de disciplina para a aprendizagem acontecer.

Dos 14 professores que responderam o questionário elaborado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d), 55% apontaram a indisciplina em sala de aula como um dos fatores determinantes nas dificuldades de aprendizagem do aluno. Todavia, o motivo da indisciplina pode estar relacionado ao próprio fato de o escolar não compreender o que está acontecendo em sala aula e manifestar sua insatisfação na forma de um comportamento considerado, pelos professores, como indisciplinar.

Gramsci (1986) enfatiza a importância da disciplina, no entanto indica a necessidade de evitar coação. Embora ele considere uma tarefa árdua, propõe que os próprios membros do grupo cheguem ao consenso de que a união consciente é a melhor forma de convívio coletivo, isto é, de forma disciplinada. Para ele, impor uma disciplina de fora para dentro não tem funcionado, principalmente não tem funcionado como instrumento educativo, porém uma forma de disciplina elaborada pela própria coletividade, embora demore, tem perspectivas para ser bem sucedida.

O autor não concebe uma disciplina imposta que seja contrária aos anseios da coletividade, todavia vê como meio necessário para se chegar a um objetivo proposto. Por isso, às vezes, chega a falar em autoridade e coerção. Segundo Gramsci (1986), o desenvolvimento da autodisciplina é a única forma de o indivíduo chegar a ser dirigente. Ele defende a tese de que a educação deve assegurar ao aluno essa condição, mesmo que abstratamente. E isso, no seu entender, jamais será alcançado num clima de descompromisso. Ao contrário, o trabalho escolar exige esforço, trabalho e disciplina.

A disciplina dos alunos, a disciplina dos professores e a disciplina da equipe pedagógica são fatores determinantes no desempenho dos alunos nas avaliações externas. Pergunta-se: – Por que disciplina, também, dos professores e da equipe pedagógica? Os professores não faltam e contam com uma equipe pedagógica de apoio que os auxilia na preparação e na organização do material pedagógico para as aulas. Outro fator que podemos considerar relevante na Escola A são as aulas de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

A avaliação tradicional a que se refere a pedagoga é aquela em que se avalia o conteúdo apropriado pela aluno individualmente, qual seja, existem atividades coletivas, no entanto, são priorizados as provas e os testes a que o aluno responde individualmente.

Quando perguntamos sobre a meta do governo para 2021, demonstrou preocupação com os fatores de ordem social de maneira geral, como a violência nas escolas e dificuldades que os professores estão encontrando para ensinar.

Pedagoga da Escola B – Ela se utiliza de sua experiência na escola para levantar hipóteses sobre os fatores que determinaram os resultados da Prova Brasil.

Essa escola, por exemplo, por muitos anos, foi considerada uma escola modelo. São os filhos dos funcionários públicos que trabalham no Centro Cívico. Alguns deles com formação superior. São atuantes na escola. (Pedagoga da Escola B).

A conclusão a que chegamos, com base na resposta da pedagoga: ela considera que os fatores determinantes são as condições socioeconômicas das famílias e, especificamente, dos pais e a formação acadêmica deles, bem como a presença deles na escola dos filhos. Atribui o desempenho dos alunos a fatores externos à escola. Com isso, desqualifica o papel fundamental da escola em ensinar.

Ela destacou que a característica específica de sua escola determinante do resultado na Prova Brasil em 2007 era o trabalho em conjunto desenvolvido pelos professores e a atuação da comunidade na escola. Pontuou, também, que:

Os pais têm no mínimo segundo grau completo. Muitos com ensino superior. 75% das mães trabalham fora, mas quando você telefona, em meia hora elas estão na escola. (Pedagoga da Escola B).

Pedagoga da Escola C - De acordo com a entrevistada, o trabalho pedagógico em sala de aula e a unidade escolar são os fatores que determinaram os resultados na PB de 2007. Em poucas palavras, resume que a característica determinante de sua escola é o trabalho dos professores. Do seu ponto de vista, a meta do governo federal em alcançar até 2021 os índices máximos não será possível por dois motivos:

1º) O Ensino Fundamental de 9 anos. Com essa mudança os alunos estão chegando menos preparados, não alfabetizados completamente; 2º) as políticas de inclusão. Os alunos com

necessidades educativas especiais necessitam de uma avaliação diferenciada. (Pedagoga da Escola C).

A pedagoga destaca dois fenômenos que se constituem como objetos para futuras pesquisas, quais sejam: (i) Em que medida o Ensino Fundamental de nove anos influencia no nível de aprendizagem dos alunos e (ii) Qual é o seu reflexo nos resultados das avaliações externas. Outra problemática para investigação é até que ponto a inclusão social interfere no desempenho das escolas e no rendimento dos alunos?

Pedagogo da Escola D – Ele destaca um conjunto de fatores mais externos que internos como determinantes no resultado da Prova Brasil. A título de exemplo, cita as condições socioeconômicas da população. Como fator que determinou os resultados de sua escola, aponta a falha da aplicadora na distribuição dos gabaritos e a falta de atenção com os alunos que se ausentaram da sala a menos de 15 minutos de seu início.

Ele pontua a desestrutura familiar como característica específica da escola determinante nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Perguntamos o que é para ele uma família desestruturada. Considera como desestruturada:

Aquelas famílias em que os avós que criam os netos, pais envolvidos com bebidas alcoólicas, separados. (Pedagogo da Escola D).

Ele defende que deve haver uma avaliação diferenciada que contemple as desigualdades de aprendizagem:

[...] O papel da escola é ensinar, não sei se vale a pena ficar reprovando. Isso compete à sociedade. (Pedagogo da Escola D).

A fala do pedagogo reflete a visão de que os sujeitos, individualmente, devem encontrar seu espaço na sociedade ou ser por ela excluídos. Resguarda a escola dessa função, tratando-a como se ela não fizesse parte desse social. Essa é uma concepção gerada sob a égide de uma sociedade capitalista, que nos faz acreditar que as diferenças sociais são “naturais,” produzidas no interior das famílias que se desviam do modelo idealizado pela sociedade burguesa imposta à classe trabalhadora do início da industrialização no país. Nesse período, a mulher-mãe é

chamada a assumir o papel de zelar e de educar seus filhos, pois são eles as novas forças de trabalho na indústria (RAGO, 1887).

O pedagogo entrevistado, por conseguinte, acredita na escola como espaço de transformação desses sujeitos, conforme observamos na continuidade da entrevista:

[...] se essas crianças conseguirem terminar o Ensino Médio, seus descendentes (filhos) serão diferentes. (Pedagogo da Escola D).

Para ele, a escola tem o poder de transformação na vida dos indivíduos, mesmo que a longo prazo. Esse pensamento encontra respaldo em Leontiev (1978), que defende a tese de que o desenvolvimento sócio-histórico do homem é ilimitado, desde que colocado em condições culturais elevadas, em outras palavras, quando reunidas às condições requeridas para a aquisição do desenvolvimento histórico da sociedade, qual seja, aquisição dos instrumentos físicos (ferramentas de trabalho) e simbólicos (escrita, sistema de numeração, as várias ciências e a arte) produzidos pela humanidade. A apropriação desses instrumentos, descritos por Leontiev (1978), cria no sujeito novas aptidões e novas funções psíquicas. Nesse caso, podemos concordar com o pedagogo no poder da escola para transformar a vida do seres humanos, para que sejam melhores que as gerações que os precederam, no entanto a apropriação dos instrumentos físicos não depende somente da escola, mas de mudanças no modo de produção da sociedade para que os sujeitos possam se inserir no mundo do trabalho.

A aquisição do desenvolvimento histórico, por conseguinte, não é simplesmente dada ao homem. Ela ocorre nas interações com outros sujeitos que cumprem o papel de transmitir essa cultura às novas gerações por meio do processo educativo. Em se tratando da instituição escolar, compete ao professor a função de transmitir às novas gerações a cultura humana. Quando esse processo é inadequado, a aprendizagem (apropriação da cultura) não ocorre, como mostra a pedagoga da Escola E.

Pedagoga da Escola E – Ela considera que um dos fatores determinantes no resultado da Prova Brasil é a seriedade e o comprometimento do professor em sala de aula. Uma característica, não só da escola em questão, mas das escolas públicas estaduais, tem sido o descaso de professores, que não se comprometem com a

escola como deveriam, faltam muito, deixam a desejar em sua metodologia de ensino. Com isso o aluno também não se compromete.

Essa escola mostra o extremo oposto às características enumeradas pelas pedagogas das Escolas A, B e C no que se refere ao comprometimento dos professores – a assiduidade e o apoio pedagógico que eles recebem de uma equipe considerada atuante. Por outro lado, a ausência desses requisitos resulta no fracasso escolar e, conseqüentemente, interfere no desempenho dos alunos.

Ao constatar esses fatos, podemos destacar que é fator determinante no desempenho dos alunos, além de uma consistente formação teórica e prática do professor, o comprometimento com o processo de ensino para que a aprendizagem aconteça. Isso inclui a assiduidade de ambos (professores e alunos) em sala de aula.

Para a entrevistada da Escola E, a instituição está tentando melhorar, para alcançar os índices esperados pelo governo até 2021.

Pedagoga da Escola F – Para ela, são vários os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil: questões culturais, econômicas, assiduidade dos alunos.

Enumera as características específicas que determinaram os resultados da Escola F:

A) Os alunos falam outra língua no seu cotidiano; b) eles apresentam dificuldades na apropriação dos conceitos na Língua Portuguesa; c) baixo índice de frequência, pois quando os pais viajam para venderem seus artesanatos levam as crianças. As famílias permanecem fora, muitas vezes, por duas semanas. (Pedagoga da Escola F).

O fator étnico cultural se apresentou como um determinante de expressividade no desempenho dos alunos. Algumas questões com relação à linguagem e às dificuldades na apropriação dos conceitos científicos foram discutidas na seção intitulada: “Os professores e a prática pedagógica”.

A pedagoga acredita que a meta do governo federal em alcançar em 2021 os índices máximos em desempenho será atingida, pois os professores estão trabalhando com essa finalidade.

Diretor da Escola A – Ele reitera as afirmações da pedagoga, portanto, não vamos repeti-las.

Diretora da Escola B – No entender dela, a formação dos professores, o comprometimento da equipe e o nível de escolaridade dos pais têm determinado, em grande parte, os resultados na Prova Brasil:

Veja bem, a maioria dos pais que têm filhos nesta escola têm no mínimo o segundo grau completo. Muitos com curso superior. Isso para mim é um determinante. Grande parte dos alunos provenientes de escolas particulares, outros que já estudam aqui desde a primeira série. Temos uma equipe de professores comprometidos com a escola. Tivemos uma direção que fazia um bom trabalho na escola. Eu até quero retomar esse trabalho. (Diretora da Escola B).

A diretora que nos concedeu a entrevista não estava na direção da escola em 2007, quando foi realizada a PB. Mesmo assim, ressalta o comprometimento dos professores com a escola como determinante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

,Além do exposto acima, ela elenca alguns itens que fazem o diferencial da sua escola:

A) Alunos classe média; b) professores comprometidos com a escola; c) o trabalho em conjunto com outras disciplinas; d) coerência da prática com o Projeto Político-Pedagógico. (Diretora da Escola B).

O nível de formação dos pais é destacado como um indicador do desempenho dos alunos, quando, na realidade, deveria ser a formação do professor. Um dado que merece atenção das políticas de formação de professores é a ênfase, dada pelos entrevistados, no comprometimento com a escola. Essa característica está relacionada à qualidade na formação desses profissionais.

No momento em que contactamos a direção da Escola B para pedir autorização para realização da pesquisa, ela demonstrou preocupações com o rendimento escolar, pelas mudanças que vinham ocorrendo no quadro de professores em decorrência das aposentadorias e a formação da nova equipe de trabalho. As preocupações da diretora foram pertinentes, pois a média da escola caiu de 279,67 em 2007 para 271,82 em 2009.

Sobre a meta do governo federal em alcançar até 2021 os índices máximos em desempenho escolar, disse:

Se eu for falar desta escola, sim. Porém, comparando outras escolas espalhadas por este Brasil, não sei te dizer. (Diretora da Escola B).

A Diretora se refere às diferentes condições de trabalho e formação de professores que imperam no país.

Diretora da Escola C - Ela destaca a participação dos pais na escola como um fator relevante nos resultados da PB. Afirma que:

Eles precisam confiar na escola e contribuir para que seus filhos aprendam; b) comparecerem às reuniões quando solicitados; c) as crianças sentem-se seguras em um ambiente escolar adequado a sua aprendizagem. (Diretora da Escola C).

Pontua, ainda, como um determinante:

[...] professores preparados e dispostos a ensinar. (Diretora da Escola C).

Esta é a terceira escola a destacar a importância de um professor preparado e comprometido com o processo de ensino. Essa assertiva reforça o entendimento de que o professor é um profissional imprescindível na mediação do conhecimento, para que o aluno se aproprie dos conceitos científicos necessários à compreensão do mundo. Vale lembrar o pensamento de Vigotsky (2001c) já mencionado na 4ª seção deste texto, quando aponta como característica necessária ao professor: ser um profissional instruído cientificamente, em outras palavras, possuir uma sólida fundamentação teórica e dominar as formas de ensinar. Que seu instrumento de trabalho sejam os conhecimentos exatos, o cálculo preciso e o pensamento sensato. É possível entender que, para Vigotsky, nesse “pensamento sensato” esteja incluído o comprometimento político do professor com sua ciência transformada em conteúdo de ensino e os processos de aprendizagem do aluno.

Para a diretora, o diferencial de sua escola, talvez, esteja nas coisas mais simples, como:

[...] na importância dada à participação da família, o envolvimento da comunidade. O empenho da escola em dar o melhor de si. O comprometimento da direção, disciplina e organização. Tudo isso se reverte na confiança que a família tem na escola e, conseqüentemente, as crianças. Os pais se envolvem de tal forma, às vezes terminamos uma reunião e eles querem continuar falando; perguntando. (Diretora da Escola C).

Na seção anterior abordamos o papel da família no processo escolar dos filhos, que, por sua vez, difere da função da escola. A função da família é acompanhar a assiduidade dos filhos na escola e incentivá-los nas tarefas escolares, enquanto que à escola compete ensinar os conhecimentos científicos e identificar as dificuldades de aprendizagem no sentido de tomar as devidas providências para saná-las.

Dada a pergunta sobre a meta do governo federal em alcançar os índices máximos em desempenho escolar, a Diretora nos apresentou outro desafio, que não estava contemplado em nossas categorias de entrevistas: a inclusão. Para ela, deve haver outra forma para avaliar os alunos que apresentam deficiências ou distúrbios.

Ela apontou as necessidades educativas especiais como uma dificuldade a ser enfrentada para que não interfira nos futuros resultados das avaliações externas.

Diretor da Escola D – Para o ele, fatores socioeconômicos são determinantes nos resultados da Prova Brasil. Assim descreve as características de sua escola:

Aqui temos três escolas em uma. De manhã, um público advindo da zona rural. Quem vive no campo não tem dificuldades com alimentação, etc. À tarde, uma turma da cidade, mais agitada, e à noite, alunos trabalhadores. Embora a cidade conte com uma fábrica de alumínio, um laticínio, os trabalhadores recebem um salário mínimo.

As crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo não estão tão interessados na escola. Algumas vêm porque são obrigadas, pois a permanência do aluno na escola está vinculada ao recebimento da bolsa família. (Diretor da Escola D).

O depoimento do diretor revela que existe emprego na cidade, porém o salário não é suficiente e, com isso, algumas famílias têm que contar com ajuda paliativa, como a “bolsa família.” Mesmo sendo um incentivo do poder governamental para a criança permanecer na escola, parece-nos que não tem sido uma política que se reverta em benefícios para o aprendizado das crianças, uma vez que o gestor alega que elas ficam na escola por motivo da bolsa e não do ensino.

Diretora da Escola E – Ela relata que o ano de 2007 foi muito crítico para escola:

A professora titular da sala tirou licença e a turma recebeu uma professora contratada para substituí-la. Essa professora não deu conta, nem mesmo, de trabalhar com o simulado da Prova Brasil. A turma era boa, houve até suspeita de troca de gabarito, pois os alunos reclamaram que o gabarito era diferente da cor da prova. Reclamamos no NRE, mas nada foi feito.

Com relação à meta do governo em atingir os índices máximos até 2021, estamos nos empenhando para que isso ocorra. Implantamos um simulado das disciplinas; ciclos de palestras de acordo com a demanda apresentada pelos alunos e professores, como: adolescência, saúde e sexualidade, valores, perspectiva de vida, etc. (Diretora da Escola E).

A escola conta com um projeto específico de leitura e redação para as turmas de 5^a a 8^a séries. Tivemos acesso a alguns textos produzidos pelos alunos.

A escola está empreendendo ações que possam contribuir para melhorar o desempenho da escola. Parece-nos que os resultados são positivos, pois a média de 181,06 em 2007 obteve uma elevação em 2009 para 228,05 em Língua Portuguesa. Esse resultado mostra que fatores internos são determinantes no desempenho escolar dos alunos, embora existam fatores externos que não dependem da escola, como a condição socioeconômica das famílias.

Diretora da Escola F – Ela afirmou que os problemas da escola são reflexos do social. Aponta que os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil não estão somente dentro da escola. É parte de uma história cultural dos alunos. A título de exemplo, retoma as afirmações da pedagoga, que consideramos desnecessário repetir.

As entrevistas empreendidas nos permitiram captar elementos que complementaram as informações fornecidas pelos questionários aplicados pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009d).

A seguir apresentamos um resumo extraído das transcrições das falas dos entrevistados pertinentes à identificação dos fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8^a série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2007.

Os cursos de formação continuada dos quais a equipe pedagógica e professores participam ficaram restritos àqueles promovidos pela SEED do Estado do Paraná e coordenados pelos NREs nas Semanas Pedagógicas que antecedem o ano letivo. Os temas são definidos pela própria Secretaria, ainda que, com raras

exceções, sejam escolhidos pelos professores. Existem, ainda, os chamados Cursos Itinerantes, oferecidos por área do conhecimento, porém oferecem número de vagas restrito, segundo informação da diretora da Escola F. Somente a professora da Escola C disse ter participado de curso específico em sua área, promovido pelo Sindicato dos Professores, ministrado pela professora da Universidade, com duração de 1 (um) ano.

Existe a participação de todos na elaboração do PPP das escolas, no entanto seguem um modelo preestabelecido pela SEED, com pouca ênfase nas especificidades da escola, com exceção da Escola A, pela característica de escola militar com filosofia própria, que a diferencia das demais escolas públicas do Estado e da Escola F, pelo caráter étnico-cultural (Escola Indígena).

Evidenciamos, ao logo da entrevista, que o coletivo das escolas tem conhecimento sobre a Prova Brasil, inclusive do resultado da escola, exceto a professora da Escola F, por ter assumido o cargo recentemente, com isso não ter participado da edição da Prova de 2007. Os NREs têm promovido debates e discussões, apreciando os resultados das escolas. Essas discussões se acirram, principalmente no ano em que acontece a aplicação do teste, segundo informação do professor pedagogo da Escola D.

As Escolas A, B e C demonstraram maiores interesse em discutir os documentos e aplicar o simulado para as turmas antes da prova oficial. A Escola D informou ter se preocupado com isso somente depois dos resultados apresentados pela escola em 2007. A diretora relatou que a professora, na época, era substituta e não deu conta dessa tarefa. A Escola F não soube responder.

O exposto acima indica que o contato antecipado com o modelo do teste, inclusive o “treino” no preenchimento do gabarito, foi um fator determinante nos resultados obtidos pelas escolas.

No discurso dos professores, as competências cognitivas avaliadas na Prova Brasil não se contrapõem às atividades pedagógicas trabalhadas em sala de aula. Analisando, no entanto, os cadernos dos alunos das Escolas D, E e F, percebemos uma distância entre o que é avaliado na PB (como a capacidade de análise e síntese, estabelecer comparações entre dois textos e identificar a ideia principal) e o que a ação pedagógica de sala aula proporciona em termos de desenvolvimento dessas capacidades. Pode-se observar nas Figuras 6, 7, 11 e 12 deste relatório que o que predomina são cópias de tarefas do livro didático, produção de textos com

poucos materiais informativos e/ou científicos que subsidiem as produções dos alunos.

A Escola A apresenta características bem específicas que contribuíram com o resultado obtido na Prova Brasil de 2007, cabendo citar, dentre outras: a conduta disciplinar dos alunos, que favorece a ação do professor, que centra seu papel no ensino; a avaliação individual da aprendizagem do aluno, com aulas de reforço para aqueles que apresentam atraso no rendimento escolar; disponibilidade de material pedagógico; e uma equipe pedagógica preparada para auxiliar os professores.

A Escola B destaca o trabalho conjunto dos professores de todas as disciplinas e equipe pedagógica como fator interno determinante nos resultados alcançados pela escola na prova de 2007 e, como fator externo, ressalta o nível de formação dos pais, classe social do alunado e a localização geográfica das escolas.

A Escola C enfatiza o compromisso da equipe pedagógica e professores com o aprendizado do aluno, o incentivo que os professores recebem da direção e os materiais didáticos pedagógicos disponíveis. Também menciona a participação da família na escola, acompanhando o desempenho dos filhos.

A Escola D justifica o resultado negativo como decorrência de um fator interno que interferiu no desempenho dos alunos, ou seja, as falhas cometidas pelo aplicador da prova, que não orientou os alunos de que deveriam permanecer até o término da prova e também provável erro na distribuição dos gabaritos.

Ainda que os métodos de medição utilizados para calcular as médias sejam eficientes, a forma como esses exames são aplicados nas escolas pode ter interferências negativas nos resultados. Esse dado já foi comprovado em outras escolas, como mostra a pesquisa de Jacobsen (2010), realizada em escola da 4ª série do Ensino Fundamental.

A Escola E aponta que um dos fatores que determinaram o resultado negativo da escola em 2007 foi a ausência de comprometimento do professor, que não realizou preparação adequada dos alunos para a realização da prova, ou seja, não houve aplicação do simulado nem orientação sobre como preencher um gabarito.

A característica principal que influenciou no desempenho da Escola F é o fator étnico-cultural (Escola Indígena). Trata-se do escasso domínio do vocabulário na Língua Portuguesa somado à ausência de preparação do professor para atuar com a diversidade cultural apresentada pela turma falante da língua indígena.

Conforme a pedagoga entrevistada, o grupo de alunos que participou da avaliação nacional em 2007 iniciou sua educação no grupo familiar e foi introduzido muito cedo no trabalho da casa, da roça, na venda de artesanato, principalmente as meninas. As experiências vivenciadas antes do contato com a escola foram elaboradas no convívio familiar e nas relações de trabalho, mediadas por uma forma de linguagem que não é privilegiada pela escola, embora a Constituição Federal (1988), em seu parágrafo 2º, artigo 210, assegure às comunidades indígenas o ensino ministrado em língua portuguesa e também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O fato de o professor não dominar o idioma falado na comunidade indígena dificulta a realização do processo de ensino bilíngue, em todas as modalidades e disciplinas escolares.

Ainda que nas escolas que apresentaram as menores médias em Língua Portuguesa exista a escassez de material didático-pedagógico, os professores, pedagogos e diretores acreditam que elas podem melhorar. A meta esperada pelo governo de alcançar a média dos países desenvolvidos até 2021, segundo eles, pode ser conseguida, desde que se invista em uma formação de qualidade dos professores e em materiais didático-pedagógicos para as escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção deste trabalho mostramos que os propósitos educacionais nos documentos internacionais não são discutidos por especialistas em Educação, professores e pesquisadores, mas por organismos, muitas vezes, alheios ao contexto onde as deliberações emanadas das políticas educacionais são executadas. Os interesses estão voltados para a formação de mão de obra, para atender as necessidades econômicas e não para a formação do ser genérico, em outras palavras, para formação do pensar, analisar e agir. Como diz Marx (2010, p. 109): “[...] eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com as coisas se a coisa se relaciona humanamente com o homem”. Tal premissa nos faz pensar que as dificuldades que as escolas têm para implementarem determinações incididas das políticas educacionais reside no fato de os objetivos serem estranhos aos atores da prática educativa. A não participação no processo de produção dessas políticas contribui para o estranhamento dos fins a que se destinam. Por conseguinte, nem sempre elas encontram respaldo entre os implicados nos processos educativos, sejam eles estudantes, equipe pedagógica das escolas, professores.

Na compreensão de que a avaliação é um fenômeno humano, as escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. É seu dever prestar conta para a sociedade dos serviços que prestam. Como propõe Freitas (2009), a avaliação deve ser abordada em seus três níveis, quais sejam, sistema educacional, institucional e sala de aula. A avaliação institucional deve ser entendida como ponto de mediação entre o poder público, a escola e seus profissionais. Dessa forma perde-se o caráter de mero controle e passa oferecer dados para a análise que possam contribuir para a qualidade do ensino.

Na segunda seção apontamos que a qualidade no ensino não está somente vinculada ao currículo. Não basta ter um conteúdo adequado ao ensino se ele não se materializa na ação pedagógica do professor em sala de aula. A qualidade da mediação torna-se um referencial significativo no processo de ensino para que haja aprendizagem. Cabe ao professor organizar atividades de ensino que possibilitem ao aluno analisar e interpretar mediante a apropriação dos conceitos científicos de

cada conteúdo trabalhado. Essa é uma das principais ações do docente no processo de intervenção pedagógica.

Historicamente temos nos defrontado com avaliações que mostram a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva apresentada pelos estudantes. Essas constatações nos remetem à necessidade de um olhar mais crítico para os conteúdos, materiais e metodologias utilizadas no ensino. Sem desconsiderar as condições sociais e econômicas do alunado, é papel da escola oferecer ferramentas teóricas e práticas que possibilitem o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e promover a luta contra a alienação, ajudando o escolar a entender os objetos e fatos deste mundo e os contextos em que eles foram produzidos. Nesse sentido, encontramos em Vygotsky (2005b) que:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. **As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.** (VYGOTSKY, 2005, p. 11, grifo do autor).

O tipo de educação proposta pelo autor é aquela que reúne pensamento e trabalho, ou seja, a formação do filho do trabalhador não pode ser desvinculada de seu desenvolvimento intelectual. Isso só será possível quando não lhe for negado o principal instrumento simbólico: o conhecimento científico.

A qualidade na formação do professor para legitimar seu papel de mediador nesse processo adquire extrema relevância. Como dizem Marx e Engels (2007) na terceira tese a Feuerbach sobre a alteração das circunstâncias e da educação, para ocorrerem mudanças, o próprio educador deve ser educado.

Ao analisar a formação dos professores, deparamo-nos quantitativamente com o mesmo nível de formação nas seis escolas investigadas, pois todos os professores possuem graduação e especialização *lato sensu*. Ao tomarmos conhecimento da natureza e da forma de realização desses cursos de graduação e de pós-graduação entendemos, no entanto, que não é a mesma formação. Nossa afirmação encontra respaldo nas pesquisas de Warde (1985), de Cunha (2004) e outros que têm investigado a qualidade dos cursos de licenciaturas em instituições privadas, criadas no país a partir de 1970.

Não faz sentido afirmar que as deficiências dos cursos de formação residem somente nas instituições privadas, pois existem instituições públicas que também deixam a desejar no seu papel formador. A opção pela natureza da instituição formadora não se configura uma escolha individual do professor. Como mostramos nesta pesquisa, o número de faculdades privadas é maior que o das públicas; isso tem favorecido a entrada de um grande número de candidatos nos cursos de licenciaturas nessas instituições. Essa é a ordem atual, o que nos resta é lutar para transformá-la.

Um conjunto de fatores se imbrica nessa trama de relações as quais situam as escolas na sociedade capitalista. Produtora de desigualdades, essa forma de sociedade nega o acesso dos homens aos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade. Aparentemente, o fracasso da escola resulta da formação do professor, de suas condições de trabalho, da história cultural dos alunos, da formação dos pais ou responsáveis, no entanto, a sociedade é totalidade, constitui-se em um sistema de relações no qual se estrutura o processo de produção e de reprodução material e cultural. É nessa tessitura que o ser social se constitui.

Como evidenciado ao longo do trabalho, os fatores que interferem no desempenho dos alunos não podem ser analisados individualmente, como se existissem separados das relações socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridas as escolas. Dos elementos verificados neste estudo, observamos que existem deficiências na formação dos professores e, conseqüentemente, no encaminhamento metodológico e escolha dos conteúdos de sua prática pedagógica; ausência de material de apoio pedagógico, como revistas informativas, jornais, revistas em quadrinho, etc. Trata-se de uma constatação sobre fatores internos que contribuíram negativamente no desempenho das escolas que apresentaram menores escores em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2007.

Além dos fatores acima mencionados, a pesquisa mostrou que os níveis de escolaridade dos pais desempenham papel relevante no desempenho escolar dos alunos. Das escolas que obtiveram as melhores médias, 47% dos pais ou responsáveis possuem, no mínimo, o Ensino Médio e 38% cursaram o Ensino Superior (Escola A). Na Escola B, 44% dos pais ou responsáveis possuem Ensino Médio e 25% o Ensino Superior. Na Escola C, 31% completaram a Ensino Médio e 13%, o Ensino Superior. Esse percentual vai diminuindo nas escolas que apresentaram menores escores em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2007,

conforme pode ser observado no Quadro 4. Na Escola D, o maior percentual concentra-se em pais com apenas a 4ª série, com 30% das mães ou responsáveis; 26% com o Ensino Médio e somente 7% com o Ensino Superior. Na Escola E, os alunos responderam que 28% das mães ou responsáveis nunca estudaram; 28% completaram a 4ª série; 7% completaram o Ensino Médio e 3% o Ensino Superior. Na escola F, 38% das crianças não sabem a escolarização das mães; 24% responderam que elas nunca estudaram; 14% disseram que as mães possuem a 4ª série e 14%, o Ensino Médio.

Cabe ressaltar, no entanto, que, ao comparar as condições socioeconômicas das famílias com sua escolarização, observamos que ambas estão intrinsecamente relacionadas. As famílias que apresentam menor poder aquisitivo, por conseguinte, possuem o menor nível de escolarização.

Como afirma Vasconcellos (2009, p. 7), “[...] dependendo do tipo de organização social em que vivem alunos e professores, diferentes possibilidades de aprendizagem estarão dadas na escola”. O fenômeno educativo não pode ser analisado como algo desconectado de um determinado contexto social. É preciso analisar os aspectos particulares que o compõem, articulando-os com a totalidade.

Assim, portanto, a questão étnico-cultural se apresentou, nesta pesquisa, como um determinante de significativa relevância no desempenho da escola na Prova Brasil de 2007. Isso não significa que a escola não tenha o que fazer para reverter a situação da não aprendizagem. Como já defendemos neste texto, ela tem uma função social distinta nesse contexto, que é ensinar e garantir que os alunos aprendam independentemente de sua etnia ou classe social.

Como afirma Noronha:

É preciso travar nossas batalhas num plano e num sentido teórico e metodológico, histórico e pedagógico com o objetivo de construir uma utopia histórica diferente desta que o capitalismo quer que se creia ser melhor para todos. (NORONHA, 2002, p. 115).

Embora os documentos oficiais encontrados no *site* do MEC/INEP afirmem que o objetivo da avaliação não é ranquear as escolas, os resultados, na forma como são divulgados, sem a devida análise do contexto em que foram produzidos, têm servido para as escolas que obtiveram os menores escores sentirem-se deterioradas, incompetentes. Os partidos políticos “oportunistas” utilizam esses dados para denegrir a imagem da gestão pública. Enquanto isso, questões

essenciais que devem ser enfrentadas ficam relegadas ao segundo plano, como o uso dos resultados da avaliação como fonte de dados para repensar os cursos de formação de professores. Assim, esses resultados deveriam ser usados para definir critérios para a criação de cursos, bem como avaliação desses cursos, considerando a formação do formador, programa curricular, projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura, que atendam às demandas da sociedade, dentre elas, a inclusão social, garantida legalmente, todavia não se efetivando na prática educativa.

Não estamos atribuindo a causa do fracasso da escola somente à prática pedagógica do professor; temos o entendimento de que, dentre os fatores determinantes do desempenho escolar dos estudantes, é preciso considerar a distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos, pois o que está refletido na escola são os efeitos das disparidades socioeconômicas. Entretanto, intervir nesse processo implica pensar uma política econômica e social dirigida diretamente aos municípios de maior incidência de pobreza. A qualidade em educação também tem relação com a distribuição e partilha dos recursos e riquezas.

Mesmo diante dessas diversidades, a escola necessita empenhar-se para oferecer aos filhos das classes populares uma formação científica e tecnológica que os instrumentalizem para compreenderem os problemas sociais e lutar contra as fontes da desigualdade. Essa escola poderá ser engendrada a partir das condições existentes, desde que possa contar com professores e equipe pedagógica que domine os instrumentos e técnicas, além dos conteúdos específicos, que tenha compreensão das finalidades de ensinar num momento histórico determinado por múltiplas relações socioeconômicas e culturais.

Esperamos que este trabalho não se transforme em mais uma fonte de constatações de nossas deficiências no campo educacional, todavia, que sirva de reflexão para aqueles que pensam e elaboram as políticas públicas para uma sociedade que apresenta diferentes demandas, tendo em vista as disparidades de acesso aos bens simbólicos e materiais dos estados e municípios deste país.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto de 2001, p. 15 a 32.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Universidade de Campinas, 1997.

ARAÚJO, C. H. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental*. INEP, Brasília, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación?* Examen Del Banco Mundial. 1996.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia*, vol. I. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1977.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política: o processo de institucionalização do SAEB. In: *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília/MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Secretaria de Educação Básica. *Matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil>. Acesso em: 31 jun. 2007b.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB – 2005. Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Disponível em: <<http://>

www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2008a.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados 2005 e 2007*. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>>. Acesso em: 10 out. 2008b.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PDE: plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/INEP, 2009a.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil: escala de Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Escala_PB_Saeb/Escala_LP_Prova_Brasil.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2009b.

_____. *Portaria INEP. N. 69 de 4 de maio de 2005*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria69_Anresc.pdf>. Acesso em: 24 set. 2009c.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Questionário socioeconômico*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/questionarios-socioeconomico>>. Acesso em: 24 set. 2009d.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinópsese Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse.asp>>. Acesso em: 24 set. 2009e.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP). *Simulado da Prova Brasil*. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/downloads>>. Acesso em: 24 set. 2009f.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2010a.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Programa Internacional de avaliação de alunos – PISA*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em: 15 ago. 2010b.

_____. MEC/INEP. O Programa Internacional de Avaliação de alunos – PISA. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010c.

_____, MEC/INEP. *Semelhanças e diferenças SAEB e Prova Brasil*. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&i>. Acesso em: 17 ago. 2010d.

_____. MEC/INEP. Ministério de Educação. *Portaria n. 1.795 de 27 de dezembro de 1994*. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do;jsessionid=16457701CFF038951CF7DB7318CED6CC?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FDocumento%2F-5255799918844570642>>. Acesso em: 7 jun. 2011a.

_____. Ministério de Educação e Saúde. *Decreto-lei nº 580 de julho de 1938*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 13 jun. 2011b.

_____. Ministério de Educação. *Lei 9448, de 14 de Março de 1997*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislaçao/107558/lei-9448-97>>. Acesso em: 13 jun. 2011c.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20#2006>>. Acesso em: 24 out. 2011d.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 16 dez. 2011e.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O INEP ontem e hoje. In: *Um Olhar para o Mundo - Contemporaneidade de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro, 2 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/helena.html>>. Acesso em: 13 Jun. 2011.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Rev. 2 –P/E Agosto de 1992. Santiago de Chile, 1992.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. Língua Portuguesa, 8ª série. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. São Paulo: Atual, 2006.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25 n. 88 especial. Campinas, 2004.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. v. 23 n. 80. Campinas, set de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200800>. Acesso em: 26 jun. 2009.

DAVIDOV, V. Las bases teórico-metodológicas de la investigación psicológica de la actividad docente. In: LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A. K.; DAVIDOV, V.V. *Formación de la actividad docente de los escolares*. Havana: Pueblo y Educación, 1987.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Tradução para o espanhol e prefácio Editorial Progreso. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELARI JR., A. O papel da linguagem na gênese da consciência. In: *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao diálogo sobre subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2000, p. 135 -146.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADOS, L. F. Gestão democrática da escola: tensões e desafios. In: ABICALIL, C. A.; PASSOS, A. L.; DOURADOS, L. F. [et al]. *Retratos da Escola no Brasil*. Confederação nacional dos trabalhadores em educação (CNTE): Brasília: 2004, p 67 a 79.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. Tradução: Florêncio Villa Landa. 3. ed. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta en ingresso em la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. Tradução Florêncio Villa Landa. 3. ed. México: Grijalbo, 1969b. p. 504-522.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do conhecimento e da psicologia vigotskiana*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIA, M. A. de O. *Como usar o jornal em sala de aula*. São Paulo: Contexto. 1996.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREITAS, L. C. de. A construção coletiva de recomendações sobre avaliação educacional. In: SIGRIST, M. M.; MALAVASI, R. H. B.; FREITAS, L. C. de (Org.). *Avaliação: desafios dos novos tempos*. Campinas, São Paulo: Komedi, 2006.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Revista Educação & Sociedade*. V. 25 n. 86. Campinas. Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200400010>. Acesso em: 26 jun. 2009.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. *Entrevista concedida à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE*. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu17.asp>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Joaquim Ferreira. Antelóquio. In: HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Tradução: Ludwig Schedl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRAMSCI, A. *Literatura e vida nacional*. 3. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, D. *Condições pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1996.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Tradução: Ludwig Schedl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42/5 – 25 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1533.htm>>. Acesso em: mar. 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

JACOBSEN, C. C. *A Prova Brasil e o conteúdo escolar da Língua Portuguesa: um estudo com escolas paranaenses*. Dissertação de Mestrado, UEM. Maringá, 2010.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia*, vol. I. Tradução: Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1977, p. 51- 69.

KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Tradutor: Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid: Editorial Alianza, 1991.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e excludente: a nova de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D, SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOCATELLI, I. Avaliação escolar no contexto das novas competências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81. N 197, p. 135-142, jan./abr.2000.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução: José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. L. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Tradução: Maria da Penha Villa. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988. p 143-1988.

_____. *Curso de psicologia geral*. Vol. I. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Curso de psicologia geral*. Vol. IV. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2005, p. 107-125.

MARCOVA, A. K. La formación de la actividad docente y el desarrollo de la personalidad del escolar. In: LOMPSCHER, J.; MARCOVA, A. K.; DAVIDOV, V. V. *Formación de la actividad docente de los escolares*. Traducción del ruso: Carmem Rodriguez G. Puebla y Educación: Havana, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-18460)*. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4. ed. Tradução: José Carlos Bruni et al. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S.; TIEPLOV, B. M. (Org.). *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p. 232-275.

MÈSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAGEL, L. H. A crise da sociedade e da educação. In: Apontamentos nº 9 – *Educação*. Universidade Estadual de Maringá UEM. Paraná. Nov. 1992, p 1-13.

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F. M. G. *Estado e políticas sociais no Brasil: conferência do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos de relatório parcial do projeto de pesquisa – Programa nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional*. Cascavel, Paraná: Edunioeste, 2001. p. 99-122.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, M. L. N. de; LARA, A. de B. (Org.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 105 a 133.

NORONHA, O. M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2002.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa (versão eletrônica)*. Curitiba: SEED/DEE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/portugues.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2009.

_____. *Totais de escolas do Estado por modalidade de ensino*. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_gerallest.jsp#>. Acesso em: 18 maio 2010.

_____. IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Perfil do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=00019&btOk=ok>. Acesso em: 15 dez. 2011a.

_____. IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Perfil dos municípios. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=29>. Acesso em: 15 dez. 2011b.

_____. Secretaria da Educação. Núcleo Regional de Ensino (NRE). Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre>>. Acesso em: 15 dez. 2011c)

_____. Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI): Coordenadoria de Ensino Superior do Estado do Paraná. *Número e percentual de Instituições, por categoria administrativa: Brasil, Região Sul e Estado do Paraná*. s/d. (mimeo).

_____. Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI): Coordenadoria de Ensino Superior do Estado do Paraná. *Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES, Estado do Paraná*. s/d (mimeo.).

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2007.

PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública: uma proposta da atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional*. 3. ed. São Paulo: Loyola. 1995.

PASTORI, Karina. O paraíso dos remédios falsificados. *Revista Veja*, nº 27. São Paulo: Abril, jul.1998, p. 40-41. In: BRASIL, 2009a.

PINTO, G. A. *A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toytismo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch no Brasil*. Repercussões no campo educacional. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2010.

PROJETO ARIBÁ. *Português*. Obra coletiva. São Paulo: Moderna, 2006.

PISA. Programme for International Student Assessment. Reading literacy, p 108-129. In: *Assessment framework – Mathematics, Reading, Science and problem solving knowledge and skills*. OECD. 2003. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/data_oecd/38/52/33707212.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2012.

PISA. Programme for International Student Assessment: Assessment Framework – Kei competencies in reading, mathematics and science. OECD, 2009.

PISA.– *Programme for International Student Assessment*. Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Disponível em: <<http://www.iff.edu.br/internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral: a linguagem. A atenção. As emoções. A vontade*. Vol. V. 2. ed. Tradução: Jaime Carvalho Coelho. Lisboa: Estampa, 1973.

SAVIANI, D. *Educação em diálogo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? *Revista Comunicações*, Piracicaba, ano 13, n. 3, p. 150-158, nov. 2006.

SARMENTO, L. L. *Português, leitura e gramática*. São Paulo: Moderna. 2007.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SARMENTO, L. L. *Português, leitura e gramática*. São Paulo: Moderna. 2007.

SAVIANI, D. *Educação em diálogo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos par análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. 7. ed. Tradução: Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1970.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 17, n. 46, 1952. p 69 – 79. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{06811106-D9EA-4E2B510-9629F58B3416}_nº46_V_17.pdf>. Acesso em: 29 set. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. Prefácio do livro. In: STAREPRAVO, A. R.; PAROLIN, I. C. H.; BOZZA. *Na escola sem aprender? Isso não! Três olhares sobre o aprender e o ensinar*. S. Pinhais: Melo, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo V. Fundamentos de defectología. Traducción: Julio Guillermo Blank. Aprendizaje. Madrid: Visor. 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villa. São Paulo: Ícone; Editora Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Incluye problemas del desarrollo de la psique. Traducción: Lydia Kuper. Madrid: Visor. 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: Psicología Infantil*. Tomo IV. Traducción: Ludia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Tomo I. 2. ed. Tradução: José Maria Bravo. Visor: Madrid, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño sordomudo. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Tradução: Julio Guilherme Blank. Visor: Madrid, 1997b.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Incluye pensamiento y lenguaje conferencias sobre Psicología. Traducción: José Maria Bravo. A. Machado Libros. Madrid, 2001b.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

VYGOTSKY, L. S (1930). *A transformação socialista do homem*. Tradução da versão em inglês por Nilson Dória. Disponível em: <<http://mia.marxists.org/portugues/Vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm#4>>. Acesso em: 3 out. 2005.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARDE, M. J. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G. N. (Coord.). *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1985. p. 73-92.

ZHINKIN, N. I. El lenguaje. In: A. A. SMIRNOV; A. N. LEONTIEV; S. L. RUBINSHTEIN E B. M. TIEPLOV. *Psicología*. Tradução Florencio Villa Landa. Grijalbo: México, 1969. p. 276 a 307.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DOCENTE

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Graduação:
- Pós-graduação:
- Tempo de magistério:
- Vínculo Empregatício:
- Tempo de serviço nessa Unidade Escolar:

2 FORMAÇÃO CONTINUADA

- Os professores de sua escola participam de formação continuada? De que forma ela é feita?
- Você pode nomear os cursos realizados nos últimos anos?
- O que você sabe sobre a Prova Brasil? Como você adquiriu esses conhecimentos?
- Você já fez algum curso sobre a Prova Brasil?

3 CONTEXTO ESCOLAR E PROVA BRASIL

- Como foi organizado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola?
- No PPP de sua escola há alguma referência à Prova Brasil? O quê?
- Você conhece os resultados de sua escola na Prova Brasil?
- Foi apresentado e discutido algum documento sobre a Prova Brasil? Foi realizado algum simulado?
- A sua escola tem alguma preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil?

4 CONTEXTO DE SALA DE AULA E PROVA BRASIL

- Como você avalia a relação entre o que é avaliado na Prova Brasil e o que é trabalhado em sala de aula?
- O que é avaliado na Prova Brasil em Língua Portuguesa é desenvolvido na sala de aula? São trabalhados com os alunos aqueles tipos de textos e exercícios?
- Qual livro didático de Língua Portuguesa é adotado para a sala de aula? Ele é utilizado no dia a dia?
- Você considera que o livro contempla o que é avaliado na Prova Brasil?

5 EXPECTATIVAS DO PROFESSOR E PROVA BRASIL

- Para você, quais os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil?
- Na sua escola há alguma característica específica que determina os resultados da Prova Brasil?
- A meta do governo federal é alcançar em 2021 os índices máximos em desempenho escolar. Você acha isso possível? Por quê?

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR PEDAGOGO (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

1 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Graduação:
- Pós-graduação:
- Tempo de magistério:
- Tempo de serviço nessa Unidade Escolar como professor/ como Pedagogo:

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- Número de alunos:
- Número de turmas:
- Turnos de atendimento:
- Porte da escola:
- Perfil geral da escola:

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

- Os professores de sua escola participam de formação continuada? De que forma ela é realizada? Você pode nomear os cursos realizados nos últimos anos?
- O que você sabe sobre a Prova Brasil? Como você adquiriu esses conhecimentos?
- Você e seus professores já fizeram alguma discussão sobre a Prova Brasil?

4 CONTEXTO ESCOLAR E PROVA BRASIL

- Como foi organizado o Projeto Político-Pedagógico de sua escola?
- No PPP de sua escola há alguma referência à Prova Brasil? O quê?
- Você conhece os resultados de sua escola na Prova Brasil?
- Foi apresentado e discutido com os professores algum documento sobre a Prova Brasil? Foi realizado algum simulado com os alunos?
- A sua escola tem alguma preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil?
- Como você avalia a relação entre o que é avaliado na Prova Brasil e o trabalho dos professores em sala de aula?

6 EXPECTATIVAS DA ESCOLA E PROVA BRASIL

- Para você, quais os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil?
- Na sua escola há alguma característica específica que determina os resultados da Prova Brasil?
- A meta do governo federal é alcançar em 2021 os índices máximos em desempenho escolar. Você acha isso possível? Por quê?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DIRETOR

1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Graduação:
- Pós-graduação:
- Tempo de magistério:
- Tempo de serviço nessa Unidade Escolar como professor/como Diretor:

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- Número de alunos:
- Número de turmas:
- Turnos de atendimento:
- Porte da escola:
- Perfil geral da escola:

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

- Os professores de sua escola participam de formação continuada? De que forma ela é realizada? Você pode nomear os cursos realizados nos últimos anos?
- O que você sabe sobre a Prova Brasil? Como você adquiriu esses conhecimentos?
- Você e seus professores já fizeram alguma discussão sobre a Prova Brasil?
- Sim. Nas reuniões.

4 CONTEXTO ESCOLAR E PROVA BRASIL:

- Como foi organizado o Projeto Político-Pedagógico de sua escola?

- No PPP de sua escola há alguma referência à Prova Brasil? O quê?
- Você conhece os resultados de sua escola na Prova Brasil?
- Foi apresentado e discutido com os professores algum documento sobre a Prova
- A sua escola tem alguma preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil?
- Como você avalia a relação entre o que é avaliado na Prova Brasil e o trabalho dos professores em sala de aula?

6 EXPECTATIVAS DA ESCOLA E PROVA BRASIL

- Para você, quais os fatores que determinaram os resultados na Prova Brasil?
- Na sua escola há alguma característica específica que determinou os resultados da Prova Brasil?
- A meta do governo federal é alcançar em 2021 os índices máximos em desempenho escolar. Você acha isso possível? Por quê?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Fatores Determinantes do Desempenho na Prova Brasil

Instituição a que pertence: Universidade Estadual de Maringá

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori

Grupo de Pesquisa: Cristina Cerezuela Jacobsen e Maria José Pereira

Nosso grupo de pesquisa foi selecionado pelo Programa Observatório da Educação (Edital nº 001/2008 – CAPES/INEP/SECAD) e está desenvolvendo o estudo “FATORES DETERMINANTES DO DESEMPENHO NA PROVA BRASIL”. O presente trabalho investiga quais são os fatores determinantes do desempenho na Prova Brasil das escolas paranaenses em 2007.

Para tanto, vimos, por meio desta, pedir o consentimento da sua participação na realização dessa investigação.

Os dados obtidos com a pesquisa de campo se somarão aos da investigação bibliográfica, para a produção de uma dissertação de mestrado; uma tese de doutorado e relatório destinado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), mantenedores da pesquisa.

Destacamos que haverá garantia de sigilo quanto aos dados de identificação dos profissionais da educação participantes da pesquisa e que a qualquer momento, o consentimento poderá ser retirado.

Lembramos que esta não põe em risco físico, mental ou moral seus participantes, bem como serão disponibilizadas informações que sejam necessárias no início, decorrer e após a finalização do processo investigativo. Em caso de efeito inesperado, a escola e o professor poderão entrar em contato com a pesquisadora-responsável por meio do endereço discriminado ao fim deste termo, para solicitar informações e orientações.

Nós, Cristina Cerezuela Jacobsen e Maria José Pereira, declaramos que fornecemos todas as informações referentes ao estudo ao diretor do estabelecimento da escola participante.

_____, ____ de ____ de 2009.

Cristina Cerezuela Jacobsen
Pesquisadora

Maria José Pereira
Pesquisadora

Equipe Incluindo Pesquisador Responsável

1 Cristina Cerezuela Jacobsen

Telefone: (44) 3025-6415 Celular: 9951-1727

Endereço eletrônico: criscerezuela@seed.pr.gov.br

2 Maria José Pereira

Telefone: (44) 3016-2502 Celular: 9924-2740

Endereço eletrônico: majopereira2@hotmail.com

3. Professora Pesquisadora da UEM:

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Telefone (44) 3261-4853

Endereço eletrônico: nnmori@uem.br

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos de pesquisa para fins didáticos, de relatório e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, contanto que sejam mantidas em sigilo informações relacionadas à privacidade dos profissionais da educação e da unidade escolar, bem como garantido o seu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

É possível retirar meu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa, ou seja, penalizado.

Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____,
Professora Pedagoga da Escola Municipal _____,
após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com as professoras pesquisadoras Cristina Cerezuela Jacobsen e Maria José Pereira e com a Professora Orientadora e Coordenadora do Projeto Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do(a) Secretário(a) Municipal de Educação

ANEXO

ANEXO A - PROVA BRASIL: ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	<p>A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none">• localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;• inferem informações implícitas;• reconhecem elementos como o personagem principal;• interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais;• identificam a finalidade do texto;• estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais;• conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
150	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none">• localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados;• localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto;• inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular);• inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto;• identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples;• identificam o conflito gerador de um conto de média extensão;• identificam marcas linguísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e• interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética).</p> <p>Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none">• localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto;• inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto;• inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;• interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados;• identificam a finalidade de um texto jornalístico;• localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
	<p>da mesma tipologia (convite);</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; • identificam o emprego adequado de homônimas; • identificam as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.
225	<p>Os alunos da 4^a e da 8^a séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • localizam a informação principal; • localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo; • identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; • inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos); • estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa. <p>Os alunos da 8^a série, neste nível, são capazes ainda de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião; • identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.
250	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4^a e da 8^a séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; • identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos. <p>Os alunos da 8^a série conseguem ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema; • identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
	inserção de trechos narrativos; <ul style="list-style-type: none"> • identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma ideia; e • reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
275	Na 4 ^a e na 8 ^a séries, os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e Os alunos da 8 ^a série são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; • reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto; • identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese; • identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias; • identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes); • reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; • reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e • reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).
300	Os alunos da 4 ^a e da 8 ^a séries: <ul style="list-style-type: none"> • identificam marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas. Os alunos da 8 ^a série: <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa; • identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas; • identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor; • reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais; • reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns; • identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalingüística; • identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum; • reconhecem relações de causa e consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais; • identificam efeito de humor provocado por ambigüidade de sentido de

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
	<p>palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam os recursos morfosintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
325	<p>Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade lingüística; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário; • inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual; • identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos; • identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto; • reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas; • identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor; • identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico; e • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.

http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Escala_PB_Saeb/Escala_LP_Prova_Brasil.pdf