

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

MÔNICA INACIO KLEIN

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA REDE  
ESTADUAL DE ARIQUEMES, RONDÔNIA: UM DIFERENCIAL NA  
QUALIDADE NO ENSINO NUMA PERSPECTIVA EMACIPATÓRIA

São Leopoldo

2013

MÔNICA INACIO KLEIN

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA REDE  
ESTADUAL DE ARIQUEMES, RONDÔNIA: UM DIFERENCIAL NA  
QUALIDADE NO ENSINO NUMA PERSPECTIVA EMACIPATÓRIA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Ética e Gestão

Orientadora: Sandra Vidal Nogueira

Segundo Avaliador: Remí Kein

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K64f Klein, Mônica Inacio

Formação continuada de docentes dos anos iniciais da rede estadual de Ariquemes, Rondônia: um diferencial na qualidade no ensino numa perspectiva emancipatória / Mônica Inacio Klein ; orientadora Sandra Vidal Nogueira. – São Leopoldo : EST/PPG, 2013.

101 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2013.

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Avaliação educacional. I. Nogueira, Sandra Vidal. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

MÔNICA INACIO KLEIN

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA REDE  
ESTADUAL DE ARIQUEMES, RONDÔNIA: UM DIFERENCIAL NA  
QUALIDADE NO ENSINO NUMA PERSPECTIVA EMACIPATÓRIA

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Ética e Gestão

Data:

---

Sandra Vidal Nogueira – Doutora em Educação, Supervisão e Currículo – EST

---

Remí Kein – Doutor em Teologia – EST

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por tantas maravilhas criadas, por ser autor e mantenedor da minha vida e minha inspiração para seguir. Agradeço pela oportunidade de poder estudar, crescer pessoal e profissionalmente, conhecer pessoas, novos mundos, lindas histórias e compartilhar tantas experiências.

Aos meus pais, Josué e Ivânia, que me deram todos os subsídios para que eu pudesse ser a pessoa que sou hoje, amor, cuidado, afeto e valores. Obrigada, eu amo vocês.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, pela força, compreensão e demonstração de apreço e amor, mesmo nos momentos em que meus olhares não se focavam nos seus.

A toda minha família e amigos que contribuíram e torceram pela conquista desse objetivo, em especial as minhas primas Márcia e Cristina.

A Faculdades EST pela oportunidade dada através do Curso de Mestrado Profissional em Teologia – Linha de Pesquisa Ética e Gestão. E também aos meus professores, colegas e funcionários por toda dedicação e atenção conferidas a mim durante todo este tempo de convivência.

Ao meu grupo de professoras cursistas, que me ensinaram muito do que aprendi sobre a diferença entre ser professor e de ser educador, de modo especial à coordenadora Luciana. Às escolas EEFM. Cora Coralina e EEEF. Albina Marció Sordi, que me receberam de braços abertos e muito contribuíram partilhando suas experiências e fornecendo dados para enriquecimento deste trabalho.

A minha amiga Francismar, pelo apoio, compreensão e incentivo durante o processo de produção deste trabalho e durante todas as crises existenciais pelas quais passei até sua conclusão.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos vocês, muito obrigada!

## RESUMO

A Formação Continuada tem se tornado indispensável para a busca da qualidade de ensino no país, apesar de muitos docentes ainda resistirem a esta prática. Este estudo é fruto da análise sobre os resultados das avaliações externas e a prática docente pautada em análises e reflexões avaliativas sobre a melhoria da qualidade de ensino a partir da inserção da formação continuada no cotidiano escolar. Para tanto, buscou-se avaliar por meio de pesquisa bibliográfica e documental a visão de autores em relação aos conceitos da formação continuada, bem como os reflexos da mesma nos resultados alcançados nas avaliações externas. Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se e discute-se na visão de diversos autores conceitos histórico da educação no Brasil e da formação continuada. O capítulo dois aborda a qualidade de ensino e avaliação no âmbito da formação continuada, focando a avaliação externa, bem como apresenta e caracteriza as matrizes que norteiam essas avaliações. O capítulo três apresenta como parâmetro para análise e discussão o perfil das escolas estaduais do município de Ariquemes e os resultados do IDEB. Após caracterização das escolas, relata-se como se deu a inserção da formação continuada nestas escolas e o programa de formação continuada Pró-Letramento, bem como a discussão e reflexão sobre a importância desta. Os resultados obtidos através do objeto de pesquisa mostram que a formação continuada pode contribuir para significativas mudanças na prática docente e na qualidade de ensino, podendo ser de caráter local ou nacional, pois tornam o ato de ensinar uma constante reflexão da prática, avaliação dos resultados alcançados e mudança da prática docente.

**Palavras-chave:** Prática Docente. Formação Continuada. Qualidade de Ensino. Avaliações Externas.

## **ABSTRACT**

The Continuing Education has become indispensable for the pursuit of quality education in the country, although many teachers still resist the practice. This study is the result of the analysis of the results of external evaluations and teaching practice guided by evaluative analyzes and reflections on improving the quality of education from the insertion of continuing education in school daily life. Therefore, we sought to evaluate by literature and documents the vision of the authors in relation to the concepts of continuing education, as well as the reflections of the results reached in external evaluations. This work is structured in three chapters. The first chapter presents and discusses from the point of view of many authors historical concepts of education in Brazil and continuing education. Chapter two discusses the quality of teaching and assessment in the context of continuing education, focusing on the external evaluation, as well as introduces and characterizes this matrices that guide these evaluations. Chapter three presents as a parameter to the profile analysis and discussion of the state schools in the city of Porto Velho and results IDEB. After characterization of the schools, it is reported as it was inserted in these schools of continuing education and continuing education pro-literacy, as well as discussion and reflection on the importance of this. The results obtained through the object of research show that continuing education can contribute to significant changes in teaching practice and the teaching quality, and may be for either local or national, because this makes the act of teaching a constant reflection of practice, evaluation of results achieved and change in teaching practice.

**Keywords:** Teaching Practice. Continuing Education. Teaching Quality. External Assessments.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	13
1.1 Contribuição dos Jesuítas no Processo Educacional Brasileiro.....	14
1.2 Cenário Contemporâneo da Educação Brasileira.....	18
1.3 Formação Continuada.....	28
2 QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO.....	35
2.1 Avaliações Internas.....	38
2.2 Avaliações Externas.....	45
3 ANÁLISE DE RESULTADOS: CONFRONTO ENTRE AS LEITURAS REALIZADAS E OS DADOS ANALISADOS.....	53
3.1 Mapa conceitual das Escolas Estaduais de Ariquemes-RO e a Formação Continuada..	54
3.1.1 <i>Pró-letramento – Programa de Formação Cotinuada</i> .....	59
3.2 Indicadores dos Programas de Formação Continuada.....	67
3.2.1 <i>Formação Continuada e os resultados das avaliações externas</i> .....	69
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO 1: PROJETO DIDÁTICO “O LÚDICO EM FAVOR DA APRENDIZAGEM” - E.E.E.F. ALBINA MARCIÓ SÓRDI.....	87
ANEXO 2: PROJETO DIDÁTICO “RESGATANDO AS BRINCADEIRAS ESQUECIDAS” - E.E.E.F.M. CORA CORALINA.....	95



## INTRODUÇÃO

A formação continuada em serviço para professores é uma das formas mais adotadas em todo o país pela rede pública de ensino, de busca pela qualidade da educação, uma vez que a necessidade de atualização e aperfeiçoamento da prática pedagógica é fato. O objetivo central dos Programas de Formação Continuada na Educação é a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais.

É importante uma formação teórica de qualidade para o educador, colocando esta formação teórica de professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia, adotando-se uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.<sup>1</sup>

Ao abordar a qualidade de ensino nas escolas públicas e a importância da Formação Continuada neste universo, é imprescindível que a Provinha Brasil<sup>2</sup> seja mencionada e devidamente destacada pela repercussão que a mesma causa no âmbito educacional. Por se tratar de uma Avaliação Externa, cujos resultados são divulgados em sites públicos e de dimensão nacional, é que tem se tornado tão importante e por vezes temida por algumas instituições de ensino.

A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade.<sup>3</sup>

Sabe-se que a formação inicial de qualquer profissional, independente da área de atuação, não é garantia de qualidade no desempenho de sua função durante toda sua atuação profissional. Faz-se necessário que ao longo de sua carreira, o profissional atualize seus conhecimentos, aprimore sua prática profissional. Segundo Kullo,<sup>4</sup> a formação inicial é tão somente o primeiro degrau na caminhada do saber, porém, a formação profissional se dá de

---

<sup>1</sup> MERCADO, L. P. L. *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Maceió: Gráfica e Editora Universitária, 1999. p. 32.

<sup>2</sup> Avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental.

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Provinha Brasil*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=211&Itemid=328](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328)>. Acesso em: 10 out. 2012.

<sup>4</sup> KULLOK, M. G. B. *As Exigências da Formação dos Professores na Atualidade*. Brasília: Edefal, 2000.

fato, ao longo da carreira. Daí, a necessidade da busca do conhecimento durante toda a vida profissional.

Quando um paciente precisa recorrer a um médico, geralmente, pesquisa sua especialização, tempo de profissão, para só então confiar-lhe sua saúde. Porém, se ficar sabendo que tal profissional é formado há vinte anos e que desde então jamais participou de congressos, cursos ou qualquer outro tipo de aperfeiçoamento, dificilmente recorrerá a este profissional. Por que não pensar desta mesma forma na importância da formação continuada do professor? Um professor que não participa de programas de formação continuada, de estudos em grupo sobre mudanças nas leis que regem e regulamentam a prática docente, dificilmente poderá desenvolver um bom trabalho, e por muito tempo, em sua sala de aula.

A educação, apesar de não garantir divisas econômicas para o país, é a maneira mais sólida e segura para a elevação de potencial de uma nação, seja em nível intelectual, político ou pessoal, todavia seus resultados só podem ser vislumbrados a longo prazo. Considerando-se que o Brasil é um país capitalista e que dentro deste modelo econômico os lucros são um fim em si mesmo, a educação não é valorizada, não tem sua importância destacada ou reconhecida pelos governantes, o que, por conseguinte, abrange todos os membros envolvidos neste processo. Prova disto seria o baixo índice de procura por cursos superiores nas áreas de licenciatura, onde, mesmo em universidades federais, as vagas mínimas não têm sido preenchidas, porque os moldes capitalistas têm sido também inculcados aos jovens, que buscam cursos superiores que lhes possam garantir uma estabilidade financeira futuramente, com remunerações mais altas, jornadas de trabalho menos estafantes e status social, fato que não cerceia os profissionais da educação.

Partindo do contexto educacional contemporâneo delineado acima, o diálogo que se estabelece sobre os problemas qualitativos do ensino ofertado no país quase sempre eclode sobre a prática docente, a formação profissional, sobretudo no que tange à formação continuada, uma vez que é consenso o reconhecimento da importância do docente estar em constante processo de atualização de conceitos, recursos e mudanças sociais, avaliação da própria prática como agente norteador do planejamento de seu trabalho.

Delimitou-se como objeto da presente pesquisa a Formação Continuada de Docentes dos Anos Iniciais, para tanto, propõe-se discutir, na visão de diversos autores, conceitos relacionados ao papel dos educadores, gestores, dos governos estaduais e federais e da família

na formação de leitores críticos, conscientes e ativos, senhores de seus destinos, porque, de acordo com Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.<sup>5</sup>

A pergunta central desta pesquisa é: Qual é o desenho pedagógico das políticas, dos processos e das práticas de formação continuada de docentes da Rede Estadual de Ensino de Ariquemes, Rondônia, no período de 2011 e 2012? O presente trabalho justifica-se pela importância do tema e pela necessidade de garantir aos discentes uma educação de qualidade, que os preparem não apenas para serem aprovados nas avaliações internas que a escola aplica, mas também nas avaliações e provas externas onde a vida dá a nota. A formação continuada tem se mostrado fator fundamental para a mudança de práticas, conceitos e valores no âmbito educacional, o ato de estar em constante estudo, inserido no mundo da leitura e análises reflexivas sobre questões referentes à Educação e à vida de modo geral, constrói e reconstrói o modo como se dá a leitura do mundo, e isso varia de indivíduo para indivíduo, é um processo pessoal e gradativo. Para a sociedade, a pesquisa contribuirá para uma visão e entendimento mais amplo sobre a diferença que se estabelece nas práticas docentes de professores que optam pela formação continuada e a colocam em prática no cotidiano de suas salas de aula. Docentes que ofertam, como resultado de sua decisão, ensino de qualidade, preparando seus alunos para uma batalha mais justa: o mercado de trabalho, a vida em sociedade, tornar-se cidadão do mundo, consciente de seus direitos e cumpridor de seus deveres.

Objetivando explicar o tema por meio de um arcabouço teórico estruturou-se a presente dissertação da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentar-se-á o debate, na visão de diversos autores, de conceitos referentes à História da Educação no Brasil. O capítulo ainda aborda a Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais. O enfoque é a apresentação das diretrizes de implantação da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais e análise dos aspectos positivos e dos entraves recorrentes neste processo. O capítulo dois apresenta um breve histórico sobre o processo avaliativo no Brasil, onde aborda a Qualidade de Ensino, trazendo uma análise comparativa entre as avaliações Internas e as Avaliações Externas, como forma de mostrar a importância desta avaliações e a repercussão de seus resultados no processo avaliativo educacional. O capítulo três apresenta como exemplo de estudo as Escolas Estaduais do Município de Ariquemes, Rondônia, focalizando o período de 2011 e 2012. Destaca-se que as informações apresentadas neste capítulo foram

---

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

coletadas por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental nos arquivos das escolas, em sites oficiais do Governo do Estado de Rondônia e do MEC, revistas que representam o segmento e de organizações que trabalham com o tema. A discussão e a reflexão sobre a importância da Formação Continuada de Docentes dos Anos Iniciais como um diferencial na qualidade no ensino numa perspectiva emancipatória é contemplada no capítulo quatro. Esta discussão e esta reflexão propõem a avaliação entre a teoria apresentada que aponta para a importância e benefícios da adoção da Formação Continuada de Docentes como estratégia de elevação da Qualidade de Ensino e a experiência prática dessa adoção observada nas escolas em estudo. A conclusão sintetiza os resultados encontrados a partir das pesquisas, discussões e análises feitas, limitações do trabalho e sugestões para estudos vindouros.

## 1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E FORMAÇÃO CONTINUADA

Desde os primórdios da história da humanidade, a sobrevivência do ser humano se dá e depende da aprendizagem, seja ela para suprir suas necessidades básicas de ordem biológica e fisiológica, seja para facilitar atividades do cotidiano, bem como para sobrepor-se aos demais de sua própria espécie. Com o passar do tempo, o homem foi se apropriando dessa capacidade de aprender, criando maneiras de registrar os conhecimentos adquiridos, trilhando um longo caminho até chegar à forma sistemática de registro, transferência e ensino de “conhecimentos” que se tem na contemporaneidade. Durante muito tempo a descoberta da escrita não foi utilizada em toda a sua potencialidade, limitando-se apenas a registros, formas de perpetuar algo, não como forma de reflexão ou aquisição/transformação de conhecimento.

Os primeiros impérios foram construídos sem escrita. Arte e até mesmo poesia grandiosa foram produzidas por homens que não conheciam a arte da escrita [...]. Mesmo onde os homens aprenderam a escrever, como na mesopotâmia, no Egito e na China, essa nova capacidade maravilhosa era utilizada apenas para criar registros. Não viam a escrita como uma forma incomparável de pensar melhor. [...] os gregos foram os primeiros a compreender o fato. E assim começou a surgir o mundo que conhecemos e onde vivemos.<sup>6</sup>

Descrever a História da Educação no Brasil não é tarefa tão fácil como possa parecer, uma vez que a colonização deste país de dimensões continentais se deu por meio da força e de um emaranhado de histórias de agressão, cárcere e da utilização de mentiras, com o mero intuito de dominar e se apropriar do novo território descoberto pelos portugueses. O marco inicial da Educação no Brasil pode ser delimitado com a chegada dos jesuítas, onde índios e posteriormente escravos, passaram a ser catequizados, primeira forma de educação conhecida no Brasil, com o objetivo de garantir a segurança dos colonizadores e mão de obra barata, no processo de exploração dos recursos naturais que a tão preciosa “Terra”, recém-descoberta, oferecia. Numa época em que conceitos éticos e direitos humanos ainda não eram sequer pensados, o Brasil e seu povo, os indígenas, eram manuseados, manipulados e utilizados ao bel prazer da Coroa Portuguesa. A herança africana na cultura brasileira também é um fator bastante significativo ao se abordar o histórico da educação brasileira, porque diz respeito ao modelo de sociedade estabelecido no país, às políticas sociais, quase todas justificadas como meio de saldar a dívida social contraída pelo país em virtude da escravidão indígena e africana. A exemplo disso, pode-se mencionar a Lei das Cotas nas Universidades, motivo de

---

<sup>6</sup> DOREN, Charles Van. *Uma breve história do conhecimento*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2012.

muitas críticas e de uma série de debates, onde o que é colocado em cheque, não é a responsabilidade e a necessidade do país em saldar esta dívida, mas a forma como os governantes têm tentado saldá-la. Ao invés de tratar os negros brasileiros atualmente como uma classe diferente, que merece um tratamento diferente, por que não oferecer direito de acesso igualitário a serviços básicos de qualidade, como educação, saúde e lazer?

A educação brasileira sempre teve seus objetivos, bases e sistema organizacional pautados pelos interesses econômicos dos governantes; um exemplo disso seria a influência dos ideais republicanos no modelo educacional brasileiro, de acordo com Piletti:

A Primeira República foi o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite – secundário e superior – em prejuízo da educação popular – primário e profissional. A educação elitista entrou em crise, de modo especial, na década de 20, quando também se tornou mais aguda a crise de outros setores da vida brasileira – político, econômico, cultural e social. A crise da educação elitista e as inúmeras discussões que provocou desembocaram na Revolução de 30, que foi responsável por numerosas transformações que fizeram avançar o processo educacional brasileiro.<sup>7</sup>

Não obstante, o cenário educacional contemporâneo ainda apresenta fortes indícios das influências e marcas deixadas pela manipulação da educação, exercida pelos governantes.

### **1.1 Contribuição dos Jesuítas no Processo Educacional Brasileiro**

A descoberta do Brasil, se é que ainda se pode assim chamar, deu-se no ano de 1500, mas a chegada dos Jesuítas só aconteceria 49 anos depois, em 1549, com a chegada do Padre Manoel da Nóbrega e mais seis padres sob sua chefia, iniciando assim o Período Jesuítico, que durou até 1759. Dos padres chefiados por Manoel da Nóbrega, José de Anchieta veio a se tornar um dos mais conhecidos, mérito do trabalho por ele desenvolvido e de seus avanços na construção da educação no Brasil. Contudo, tinham como objetivo central catequizá-los, convertê-los ao cristianismo, difundir e inculcar nos nativos valores, dogmas e princípios cristãos, e, para atender aos interesses de exploração, domínio e colonização das terras pela Coroa Portuguesa, inserir na cultura nativa, antes de praticamente extingui-la posteriormente, o princípio do trabalho como elemento que dignifica o homem. Importante destacar, que toda e qualquer forma de cultura e educação existentes na “Terra recém descoberta” não foram considerados, sendo os nativos tratados como um papel em branco, onde é possível partir do marco zero e escrever o que desejar:

---

<sup>7</sup> PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 54.

Antes mesmo da ocupação dos colonizadores portugueses, o território brasileiro já era habitado por numerosos povos indígenas, os quais tinham formas próprias de organização social e vivências de processos educativos na tribo, por meio de tradições, códigos de linguagens, danças, festas e rituais religiosos. O espírito comunitário, a participação da mulher nos rituais religiosos e na agricultura e a ausência de castigos na educação dos filhos, intrigaram os colonizadores.<sup>8</sup>

Faz-se pertinente destacar que a escravidão dos negros africanos no país também ocorreu neste contexto histórico, e eles perpassaram pelos mesmos moldes de inquisição da cultura, costumes, religião e regime de trabalho que os indígenas, sendo os negros ainda mais massacrados e violentados por torturas físicas advindas do trabalho pesado e das punições dos colonizadores/capatazes. O tráfico de negros africanos para o Brasil era autorizado e legalizado pela Coroa Portuguesa e teve sua consolidação no Ciclo da Cana-de-açúcar. Os negros eram raptados de seus países de origem e trazidos ao Brasil por meio de navios negreiros e como forma de controle e subordinação eram utilizados métodos cruéis de açoite. Esta prática se prolongaria por mais de 300 anos no país, deixando heranças históricas de preconceito, discriminação social e racial, as quais ainda hoje são motivos de lutas por direitos iguais, elaboração e aprovação de leis que garantam o respeito e o acesso aos bens comuns, como saúde, educação e lazer. Igualmente aos índios, a cultura dos negros também foi ignorada, sendo os negros submetidos aos mesmos padrões de tratamento, “educação” e imposições pela Coroa Portuguesa, através dos colonizadores e padres jesuítas. Porém, os negros buscaram forma de manter sua cultura viva, maneira de velar por suas crenças, ritos e costumes, da mesma forma que também a foram adaptando às condições locais; exemplo disso foi a criação das mais conhecidas comidas típicas brasileiras atuais, como a famosa feijoada brasileira.

A chegada de escravos da África teve início já nas primeiras décadas de colonização do Brasil. Um dos registros mais antigos do tráfico de escravos para nosso país data de 1533, no qual Pero de Góis pedia ao rei “17 peças de escravos”. Poucos anos depois, em 1539, o donatário de Pernambuco na recente colônia, Duarte Coelho, solicitou ao rei de Portugal D. João III que fosse concedida permissão para “haver alguns escravos de Guiné (como eram chamados os africanos)”. Porém o ciclo de exploração do pau-brasil - o primeiro comercialmente relevante da história do país - foi substancialmente viabilizado por mão-de-obra indígena.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. B823 *Educadores e educandos : tempos históricos* / elaboração: Maria Abádia da Silva. – Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. 106 p.: il. – (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário ; 2). p. 23.

<sup>9</sup> ESTUDE: a história da escravidão e da Lei Áurea. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011/05/13/823734/estude-historia-da-escravido-e-da-lei-aurea.html>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

O período das Missões também foi um importante marco na História da Educação no Brasil, pois mudou o rumo da história que se delineava, e foi criado para atender os diferentes interesses de Portugal, dos colonizadores e dos Jesuítas. Em 1549, foi fundada a primeira escola no Brasil, pelo padre Manoel da Nóbrega, na cidade de Salvador-BA, e o primeiro mestre-escola do Brasil foi o jesuíta Rijo Rodrigues. A partir de então inúmeras escolas elementares foram fundadas, chegando algumas a oferecer a formação superior – formação de sacerdotes. Porém, essas escolas fundadas inicialmente atendiam apenas a um grupo seletivo, os mais favorecidos, excluindo os indígenas, que mais tarde foram contemplados, se é que se pode assim dizer, com os aldeamentos e os recolhimentos destinados a atender os objetivos supracitados.

A educação formal no Brasil começa em 1549, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus. Esses padres, no litoral brasileiro, criaram dezessete colégios, seminários e internatos e ofereceram quatro cursos: Elementar, Humanidades, Artes ou Ciências e Teologia e Filosofia, destinados à educação das elites, aos filhos de portugueses nascidos aqui, aos filhos dos fazendeiros e aos filhos dos senhores de engenho. A educação ensinada formava novos padres para continuarem os trabalhos missionários ou servia para preparar administradores locais. Eles aprendiam nos cursos de latim, de gramática portuguesa, de retórica e de filosofia, conteúdos humanísticos.<sup>10</sup>

Os jesuítas celebravam missas e ritos católicos a mando da Coroa Portuguesa, como forma de alcançar os objetivos preestabelecidos, batizando os nativos, impondo-lhes o ensino da Língua Portuguesa e obrigando-os ao trabalho. Pela Coroa Portuguesa, foi dado aos colonizadores o direito de se apropriar dos nativos que se rebelassem, podendo utilizá-los como mão de obra escrava ou vendê-los se assim desejasse.

---

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educadores e educandos: tempos históricos*. p. 22.

**Figura 1: São Miguel das Missões (RS)**



Fonte: <http://www.historiabrasileira.com/files/2010/04/missao-jesuistica.jpg>

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus.<sup>11</sup>

A educação brasileira passou por uma reforma na ocasião da expulsão dos jesuítas do Brasil; na visão de alguns historiadores, trata-se da primeira reforma educacional brasileira, porém, marcada por fatores negativos, acarretando atraso e retrocesso ao sistema de educação estabelecido pelos jesuítas. Segundo Niskier,

a organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas.<sup>12</sup>

Como todas as reformas educacionais brasileiras, a Reforma de Pombal, atendendo a determinações e aos interesses da Coroa Portuguesa, tinha fins estritamente econômicos. Dessa forma, procedeu-se à expulsão dos jesuítas do Brasil, em virtude de que não mais atendiam aos interesses de Portugal, que, em decadência econômica, precisava reerguer-se, e contava com o trabalho escravo dos indígenas para tanto. Com a expulsão dos jesuítas, a

<sup>11</sup> HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htmO>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

<sup>12</sup> NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

educação brasileira passou por um difícil período, sofrendo uma ruptura histórica, uma vez que veio a perder todo o processo que já havia organizado e consolidado na “nova terra”.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas.<sup>13</sup>

## 1.2 Cenário Contemporâneo da Educação Brasileira

Após vários séculos, a educação no Brasil tem tomado novo formato, tem apresentado novas facetas e buscado diferentes políticas para respeitar as diferenças sociais e individuais, e alcançar a todos, independente da posição financeira ou geográfica. O MEC<sup>14</sup> tem criado políticas públicas com o intuito de oferecer, gerir e avaliar a educação no Brasil. Um exemplo disso seria a criação de leis que obrigam os pais ou responsáveis a matricularem e manterem na escola toda criança e adolescente em idade escolar, como também a viabilização e a oferta do transporte escolar, obrigatória aos municípios e ao estado para alunos que moram na área rural. São muitas as Políticas Públicas voltadas à educação, todas pautadas em leis que visam garantir o direito, o acesso e a qualidade do ensino nas instituições da rede pública, sendo que algumas perpassam o limiar das instituições escolares e atuam no sentido a combater o racismo, o preconceito e a discriminação. Resquícios deixados pela colonização europeia, que escravizou, menosprezou e jogou negros e índios às mazelas sociais. Após alguns séculos da abolição da escravatura e da libertação dos indígenas, tem-se um cenário de muitas e significativas mudanças no sentido de incluir e garantir o negro e o índio na sociedade que se estabelece, assegurando-lhes respeito, dignidade e acesso aos bens sociais, reconhecendo sua importância na história de construção deste país, uma vez que com *braço forte* o fizeram. Dentre as muitas leis criadas no objetivo de sanar a dívida social com as classes menos favorecidas, parcela da sociedade advinda dos negros africanos e dos indígenas, serão abordadas as julgadas mais pertinentes no sentido de primar por mudanças educacionais, acreditando ser a educação a mola propulsora das mudanças sociais. São elas: LDB, ECA, Bolsa Escola, Bolsa Família, Estatuto da Igualdade Social,

A LDB, em seu artigo 10, determina a responsabilidade dos estados em assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual, enquanto municípios, os alunos da rede

---

<sup>13</sup> AZEVEDO, 1996, p. 56.

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educadores e educandos: tempos históricos*.

municipal. A lei nº 10.709 de 31 de julho de 2003 trata da obrigatoriedade desta oferta, porém, um projeto de lei do Congresso Nacional altera os artigos 1º e 3º, passando a vigorar com a seguinte redação, ficando acrescido dos §§ 1º a 8º:

Art. 3º Os Estados e os Municípios poderão, por meio de convênio de cooperação ratificado ou previamente disciplinado por meio de lei, nos termos do art. 241 da Constituição, estabelecer critérios para a prestação do transporte escolar de alunos da educação básica no meio rural em regime de colaboração, bem como a transferência total ou parcial desse serviço, encargos, pessoal e bens essenciais à continuidade do serviço transferido, independentemente da competência de cada ente com suas respectivas redes de ensino.

§ 1º O convênio de cooperação deverá regular, no mínimo, o valor por aluno transportado e a periodicidade de repasse dos recursos entre os entes.

§ 2º O tempo máximo de permanência do aluno no transporte escolar e a padronização dos veículos poderão ainda ser objeto de acordo entre os entes.

§ 3º A definição do valor do convênio considerará o valor por aluno e o número de alunos transportados.

§ 4º O ente conveniado deverá repassar diretamente os recursos previstos para o transporte escolar dos alunos da sua rede ao outro ente que realiza o transporte, dentro do período letivo e de acordo com o valor, condições e periodicidade estabelecida no convênio de cooperação.

§ 5º As condições oferecidas para a realização dos convênios de cooperação devem ser proporcionais e equânimes entre todos os entes federados, de forma a garantir o atendimento universal, gratuito e de qualidade aos alunos das redes públicas da zona rural que utilizam o transporte escolar.

§ 6º A fim de garantir a distribuição equitativa de recursos para o transporte escolar, utilizar-se-á, até que a diferenciação do valor por aluno entre os Municípios do Estado seja estabelecida nos convênios de cooperação, o Fator de Necessidade de Recursos do Município - FNR-M, calculado pelo FNDE, que considerará, no mínimo, os seguintes parâmetros dos Municípios:

I - a área rural;

II - a população rural; e

III - a população considerada abaixo da linha de pobreza.

§ 7º Para a consecução dos objetivos desta Lei, o Ministério da Educação divulgará anualmente os dados oficiais do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e o FNR-M de cada Município.

§ 8º Os entes federados poderão constituir câmara específica para acompanhar a articulação de que trata este artigo.” (NR)

Art. 3º A partir de 2008, com base em estudos técnicos, o Ministério da Educação publicará, até 31 de dezembro de cada ano, o custo por aluno transportado, que servirá de referência para os convênios de cooperação entre entes federados e para a contratação do serviço de transporte escolar com terceiros.<sup>15</sup>

O ECA,<sup>16</sup> instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes com base nas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988. De acordo com a Wikipedia pode ser assim definido:

<sup>15</sup> PROJETO DE LEI. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra.jsessionid=C60B0EB06DABDCB30846AEA805CDD9CE.node1?codteor=563922&filename=Tramitacao-PL+3417/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra.jsessionid=C60B0EB06DABDCB30846AEA805CDD9CE.node1?codteor=563922&filename=Tramitacao-PL+3417/2008)>. Acesso em: 03/04/2013.

<sup>16</sup> BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto\\_da\\_Crian%C3%A7a\\_e\\_do\\_Adolescente](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto_da_Crian%C3%A7a_e_do_Adolescente)>. Acesso em: 05 abr. 2013.

é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.<sup>17</sup>

De acordo com informações divulgadas no site [cfess.org.br](http://cfess.org.br), no artigo intitulado 19 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a criação do Estatuto foi um marco para o país no que tange ao respeito, cuidado e proteção com relação à criança e ao adolescente:

O Brasil experimenta, desde 1990, uma das mais modernas leis de proteção à infância e à adolescência, a Lei 8069, de 13 de julho de 1990. No dia 16 de julho do mesmo ano, a publicação do ECA colocou o Brasil no patamar dos países que se preocupam com a situação de crianças e adolescentes. Conforme tratados internacionais, dos quais é signatário, o Estado brasileiro deve desenvolver políticas e ações concretas naquele âmbito. Mais que normatizador, o ECA deve ser visto como um instrumento de garantia de direitos, ganhando assim estatuto de cidadania.<sup>18</sup>

No Capítulo IV, onde trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, do artigo 53 ao artigo 56, o ECA preconiza que o acesso e permanência do menor na escola é um direito, cabendo aos pais, ao estado e à escola prover meios para o cumprimento da Lei, bem como zelar pela qualidade do ensino ofertado e pela integridade física e psíquica da criança e do adolescente.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

<sup>17</sup> WIKIPEDIA. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto\\_da\\_Crian%C3%A7a\\_e\\_do\\_Adolescente](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto_da_Crian%C3%A7a_e_do_Adolescente)>. Acesso em: 14 maio 2013.

<sup>18</sup> 19 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/ECA2.pdf>>. acesso em: 05 abr. 2013.

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.<sup>19</sup>

A criação da Bolsa Escola foi outro mecanismo desenvolvido para garantir a permanência dos menores na escola, uma vez que muitas crianças e adolescentes não frequentavam a escola porque precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família. Sancionada em 11 de abril de 2001 pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei n. 10.219, cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - Bolsa Escola, que estabelece o pagamento de uma bolsa, mediante alguns critérios de seleção/cadastro, como renda mínima per capita e frequência escolar, e com determinante de faixa etária:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado, nos termos desta Lei, o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola".

[...]

Art. 2º A partir do exercício de 2001, a União apoiará programas de garantia de renda mínima associados a ações sócio-educativas, que preencham, cumulativamente, os seguintes requisitos:

[...]

II - tenham como beneficiárias as famílias residentes no Município, com renda familiar per capita inferior ao valor fixado nacionalmente em ato do Poder Executivo para cada exercício e que possuam sob sua responsabilidade crianças com idade entre seis e quinze anos, matriculadas em estabelecimentos de ensino fundamental regular, com frequência escolar igual ou superior a oitenta e cinco por cento;

III - incluam iniciativas que, diretamente ou em parceria com instituições da comunidade, incentivem e viabilizem a permanência das crianças beneficiárias na rede escolar, por meio de ações sócio-educativas de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas; e

IV - submetam-se ao acompanhamento de um conselho de controle social, designado ou constituído para tal finalidade, composto por representantes do poder público e da sociedade civil [...].<sup>20</sup>

<sup>19</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. Lei 8.069 de julho de 1990, *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

No parágrafo § 2º do Art. 4º, ficam instituídos os critérios a serem observados para efetuação de pagamento da Bolsa Escolar:

[...] § 2º O pagamento de que trata o caput deste artigo será feito à mãe das crianças que servirem de base para o cálculo do benefício, ou, na sua ausência ou impedimento, ao respectivo responsável legal.

[...] Art. 6º Serão excluídas do cálculo do benefício pago pela União as crianças:

I - que deixarem a faixa etária definida no inciso II do art. 2º;

II - cuja frequência escolar situe-se abaixo de oitenta e cinco por cento;<sup>21</sup>

O Programa Bolsa Família foi criado em outubro de 2003, através Lei nº. 10.836 de 09/01/2004, como estratégia para o combate a pobreza, a promoção da inclusão social e o apoio às famílias carentes. O público alvo a ser beneficiado com o Programa, é constituído por famílias abaixo da linha de pobreza, porém, unificando os programas anteriores como o Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, o Cartão Alimentação e o Auxílio Gás. Apesar de receber inúmeras críticas, esses programas têm atendido às necessidades básicas de inúmeras famílias, possibilitando a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. Todavia, torna-se pertinente questionar não a validade destes Programas, mas os efeitos que a corrupção causa, a forma como desestabiliza e mina qualquer iniciativa em favor das classes menos favorecidas. Talvez a questão central não seja a criação de tantos Programas de auxílio às famílias carentes, mas a viabilização de mecanismos e recursos fiscalizatórios para que eles atendam a quem de direito se inclui no público alvo do Programa. Outro fator primordial a ser observado deveria ser não só a permanência da criança e do adolescente na escola, mas a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras. Num país onde a corrupção impera, mais do que criar leis para garantir direitos é imprescindível que se crie leis de combate à corrupção, o cerne de todas as mazelas sociais, presentes na sociedade, pois da certeza da impunidades alimenta-se a mola propulsora dos desvios de verbas públicas, sobretudo das verbas e recursos destinados à Educação, nascendo daí a política do faz de conta, e em conformismo com as leis da corrupção, onde o jeitinho brasileiro reina e onde o docente e os gestores como um todo não veem a quem recorrer, nem mesmo a quem denunciar.

No ano de 2002, foi estabelecida, através da Lei 10.558, o Programa Diversidade na Universidade, que sanciona sobre as cotas para negros nas universidades, com o intuito de

---

<sup>20</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.219, de 11 de abril de 2001 – *Bolsa Escola*: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/rendaminima.htm>>. acesso em: 05 de abril de 2013.

<sup>21</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.219, de 11 de abril de 2001 – *Bolsa Escola*: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação.

corrigir os erros e atrocidades cometidos no passado e que moldaram a tão desastrosa história da educação no país:

Faço saber que o **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** adotou a Medida Provisória nº 63, de 2002, que o Congresso Nacional aprovou, e eu, Ramez Tebet, Presidente da Mesa do Congresso Nacional, para os efeitos do disposto no art. 62 da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda constitucional nº 32, de 2001, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.<sup>22</sup>

Decorridos oito anos, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, tendo por objetivo, corrigir as gigantescas lacunas e desigualdades sociais as quais os negros foram submetidos desde o início da História do Brasil até os dias atuais. Percebe-se, pelos relatos da História de colonização e educação do país, que a diversidade racial que originou o povo brasileiro como o mundo o conhece, e com as características pelas quais o admira e respeita, são fatores internos, causadores de discriminação, desvalorização e desigualdade social. O estatuto conceitua a discriminação racial e assim dispõe:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

[...]

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

<sup>22</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.558/2002, de 13 de novembro de 2002. *Programa Diversidade na Universidade*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.<sup>23</sup>

Sabe-se que as leis não resolvem problemas sociais, nem tampouco os extinguem, mas as mudanças sociais das quais se tem conhecimento no Brasil só ocorreram a partir da instituição de leis que determinassem ou orientassem tais procedimentos. A partir da criação do Estatuto da Igualdade Racial, muito tem sido feito no sentido de garantir o direito e o acesso a bens públicos, assim como também, o respeito ao afrodescendente, o que não deveria ser determinado por uma lei, mas sim algo natural, por se tratar de humanos, necessidades e sentimentos iguais a qualquer ser humano, não dependendo tais princípios da cor da pele. Teixeira, desde as décadas de 30 a 60, acreditou e defendeu a escola única, ou seja, a educação em tempo integral, como uma maneira de corrigir as desigualdades sociais criadas e alavancadas no decorrer da história do Brasil. Teixeira primava pela criação de escolas abertas a todos, sem qualquer espécie de distinção e que servissem como instrumento para a reconstrução social.

A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, dormitórios para 200 das 4000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação.<sup>24</sup>

A globalização resolveu muitos problemas de ordem prática no contexto mundial, mas trouxe consigo um emaranhado de outras incógnitas e labirintos a serem explorados e respondidos. Para algumas pessoas, a globalização pode ser enquadrada ainda, como uma forma de genocídio, pois conceitos e práticas culturais foram perdidos, lendas deixaram de ser aceitas como explicação plausível para alguns fatos e comportamentos preestabelecidos e velados pelos ancestrais e patriarcas destas comunidades.

Para muitas pessoas, esta nova diversidade é estimulante, e até capacitante, mas para outras é inquietante e incapacitante. Receiam que o seu país esteja a tornar-se fragmentado, que os seus valores estejam a perder-se à medida que cada vez mais imigrantes trazem novos costumes e que o comércio internacional e os meios de

<sup>23</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.288, de 20 de Julho de 2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

<sup>24</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959. p. 83.

comunicação modernos invadem todos os cantos do mundo, tirando o lugar à cultura local. Alguns até prevêem um cenário aterrorizador de homogeneização cultural – com as diversas culturas nacionais a darem lugar a um mundo dominado pelos valores e símbolos ocidentais.<sup>25</sup>

Inerente à vontade, às atitudes e as práticas docentes, está a dinâmica do mundo, das atividades e das relações sociais que se estabelecem no contexto mundial. Os conceitos, hábitos e práticas sociais têm-se transformado de maneira muito rápida e caudalosa, não permitindo ao docente manter-se alheio a estas mudanças. Partindo deste pensamento, a questão que se estabelece já não diz respeito à necessidade da formação continuada para a prática docente, mas como esta prática se organiza dentro dos sistemas educacionais, seja ele privado ou público, sem deixar de levar em consideração sua esfera municipal, estadual ou federal.

O processo de globalização instrumentalizado pela troca acelerada da informação por meio das novas mídias, que abolem as distâncias e o tempo, não têm provocado a homogeneização completa das culturas e das identidades. Pelo contrário, não apenas antigas querelas identitárias se mantêm vivas, como multiplicam-se diferentes bolsões de identidades locais, de inspiração religiosa, étnica ou comportamental, reanimadas e fomentadas como maneira de resistir à introdução de novos modos identitários uniformizantes. A tendência para a cristalização e difusão de uma ou de algumas poucas linhas de força de alcance global surge como mais nítida no campo da economia do que no campo da cultura.<sup>26</sup>

Em tempos de globalização, a palavra de ordem é conectividade, o mundo por meio da internet, com diversas formas de acesso, por meio dos mais variados recursos tecnológicos, como atualmente pode-se verificar em todos os meios sociais: aparelho celular, câmera digital, tablet, iPhone, notebook, ultrabook, palm top, android, computadores, dentre outros. A presença das mídias e dos recursos tecnológicos no ambiente educacional tem-se tornado algo desafiador e inquestionável, considerando-se que, independente do preparo, do planejamento ou do desejo do docente em inseri-los em suas aulas, são objetos muito presentes na vida dos discentes. Raras exceções, grande parte das crianças já teve contato com diferentes recursos tecnológicos e midiáticos antes de frequentar a escola, e, principalmente, antes de ingressar no Ensino Fundamental. Se contabilizada uma média de duas horas diárias em frente à televisão, por exemplo, que é um dos primeiros contatos que a criança possui com as mídias e a tecnologia, chega-se a um resultado aproximado de 4.380 horas, onde provavelmente a criança terá assistido a uma diversidade de programas, inclusive a programas impróprios para

---

<sup>25</sup> GLOBALIZAÇÃO E ESCOLHA CULTURAL. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/en/media/hdr04\\_po\\_chapter\\_5.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_chapter_5.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

<sup>26</sup> MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000, p. 83.

a sua faixa etária, isso se forem ignoradas as falhas gravíssimas que se pode detectar na classificação de público para os programas televisivos. Além do contato com a televisão, é importante destacar outros recursos como o telefone celular, o computador, com ou sem acesso à internet, a rádio, que, apesar de muitas pessoas não se darem conta, ainda é muito presente em seu dia a dia, porque a seleção que se faz de músicas na internet, para baixar ou simplesmente para ouvir online, é uma forma de utilizar a rádio.

Atualmente, é inconcebível pensar a educação desvinculada dos recursos infindos que a tecnologia pode oferecer, porém, Belloni<sup>27</sup> trata, de certo modo, como se deu a chegada desta ferramenta na sociedade e, conseqüentemente, na escola:

Do cinema mudo às redes telemáticas, as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje [...] estão compreendidas na expressão tecnologias de *informação e comunicação* (TIC): as famílias, cujo cotidiano foi sendo invadido pela programação televisual; as igrejas que tiveram que render-se aos apelos da TV e do espetáculo; as escolas particulares, que por pressão do mercado utilizam a informática como um fim em si.

Percebe-se quão rápido se deu a inserção da mídia dentro da escola e a sua importância no âmbito educacional, tanto nas questões burocráticas quanto nos ambientes de aprendizagem. Não há como negar que a criança de hoje possui grande facilidade em utilizar os recursos tecnológicos, bem como todas as ferramentas que estes oferecem. Entram em sites, baixam jogos, jogam online, quebram record e ensinam aos coleguinhas como fazê-lo, todo isso ocorre alheio à vontade, ao interesse, ao conhecimento ou ao domínio do docente. Diante do exposto, é notória a necessidade do docente utilizar tal interesse dos discentes e tão importantes recursos e ferramentas em suas aulas, tornando sua prática docente, não inovadora, mas atualizada. Porque o mundo que se molda e se desenha na contemporaneidade é um mundo de avanços e revoluções tecnológicas, onde a cada dia lançam-se no mercado tecnológico novidades que superam a do mês, da semana ou do dia anterior. Não existe mais lugar nos espaços educacionais para profissionais que não dominam e não demonstram interesse em aprender ou utilizar tão valiosas ferramentas e recursos em suas práticas. Larrosa aborda a dinâmica da “sociedade do conhecimento”, ou como questiona “sociedade da aprendizagem”, enfatizando a inquietude que move o sujeito a estar em constante ação:

[...] é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um

---

<sup>27</sup> BELLONI, M. L. *O que é Mídia-Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção do nosso tempo). p. 78.

obstáculo à sua onipotência [...] Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas.<sup>28</sup>

O autor, porém, fala dos prejuízos advindos deste comportamento, onde a memória e as experiências não são valorizadas, não encontram tempo para existir. Porque, apesar do acesso ilimitado a um infinito de acontecimentos, estes, automaticamente e rapidamente, são substituídos por outros e assim por diante. Partindo do princípio de que não cabe mais pensar em uma educação desvencilhada dos recursos tecnológicos, das novidades midiáticas, da velocidade com que as informações chegam e são substituídas por outra igualmente tão veloz e efêmera, faz-se necessário pensar a prática pedagógica, não só da perspectiva do que ensinar, mas de como ensinar. E isso não diz respeito às questões meramente metodológicas, mas sim de provocação, de que maneira o aluno tem sido estimulado, motivado a aprender, se sua curiosidade epistemológica tem sido aguçada, tem sido valorizada. A este respeito, Freire discorre:

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem.<sup>29</sup>

O cenário educacional contemporâneo apresenta um quadro crítico e multifacial, onde se tem, por um lado, infinitos recursos disponíveis como ferramentas de ensino, aliados a uma geração movida pela dinâmica tecnológica que liga os pontos mais distintos do mundo em segundos de conectividade, mas que torna o conhecimento/informações a que se tem acesso em algo muito efêmero, e, por que não dizer, descartável. Conforme citado acima, muitos são os autores que abordam a temática, partindo de análises positivistas, onde a revolução tecnológica e a conectividade são tratadas de forma positiva. Há que se pensar, porém, na forma como esses recursos serão inseridos no contexto educacional, de que maneira, o docente estabelecerá limites, critérios e regras para o uso desses recursos como ferramenta pedagógica em suas aulas, e nisto consiste o segredo de tal associação:

---

<sup>28</sup> BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiencia e o saber de experiencia. Universidade de Barcelona, Espanha. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 2002.

<sup>29</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 88.

planejamento. Porém, fator imprescindível para o uso das mídias e dos recursos tecnológicos é que o docente possua noções básicas de informática e das ferramentas disponíveis na web.<sup>30</sup>

### 1.3 Formação Continuada

A formação continuada de docentes deve ser tratada como fator fundamental para melhoria da qualidade de ensino e atualização das práticas pedagógicas, uma vez que a carreira docente equivale a aproximadamente vinte e cinco anos de exercício. A formação continuada de profissionais da educação está prevista no Art. 63, inciso III da LDB.<sup>31</sup>

**Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão:

**I** - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

**II** - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

**III** - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.<sup>32</sup>

A formação continuada é uma necessidade do ser humano, mais ainda do professor, uma vez que o educando é sempre diferente, mesmo quando trabalha-se com o mesmo aluno em anos diferentes, ele já não é mais o mesmo que se apresentou no ano anterior. O mundo passa por transformações constantes, quando pensa-se viver o presente, o certo, esta realidade já faz parte da realidade alterada pelas mudanças ininterruptas do mundo e das incertezas, conforme Brzezinski defende:

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A parceria, a globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio a quem se formou há vinte ou trinta anos. A concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.<sup>33</sup>

A carreira docente exige do professor demasiada reflexão e constante avaliação sobre sua prática pedagógica, uma vez que apenas a formação acadêmica não garante aos professores todas as respostas para as incógnitas que surgirão no decorrer da carreira docente.

---

<sup>30</sup> World Wide Web, teia mundial, também conhecida como Web e WWW, é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/World\\_Wide\\_Web](http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web)>. Acesso em: 05 abr. 2013.

<sup>31</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248\\_LDB.pdf](http://www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2011.

<sup>32</sup> BRASIL, 1996.

<sup>33</sup> BRZEZINSKI, 1994, p. 83.

Paulo Freire compartilha desta visão quando diz: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.<sup>34</sup>

A constante formação docente é uma necessidade inquestionável, quando opta-se pela carreira docente, assume-se o compromisso desta busca, porque ensinar e conhecer são elementos indissociáveis. O dinamismo do mundo e a velocidade em que a realidade é alterada em decorrência desta dinâmica global faz com que conceitos, métodos e concepções se tornem obsoletos muito rápido. Cada turma, a cada novo ano letivo, a cada novo bimestre, avança em conhecimento, muda seu perfil, seu campo de interesse, obrigando docentes e a equipe pedagógica a buscar novas formas de ensinar com qualidade e disponibilizando um ambiente acolhedor, motivador com metodologias que atendam a estes novos perfis que se delinham constantemente. De acordo com o MEC, a proposta apresentada nos Referenciais para a Formação de Professores se pautava nos pressupostos a seguir:

1. O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
2. O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
3. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.
4. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.
5. O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.
6. O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria - prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.
7. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições - também contribui decisivamente nesse sentido.
8. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.
9. Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 58.

Constata-se, através da leitura deste Referencial, que mesmo tendo sido consolidado em 1999, quatorze anos depois ainda se encontra bem atual no que tange às necessidades de formação docente, nas questões socioeconômicas que muitas vezes constituem os principais entraves no processo educacional. As diferenças sociais, as mudanças no modelo de estrutura familiar, a que até bem pouco tempo se estava acostumado, já não vigora mais, deixando a escola sem ter de quem cobrar e exigindo da mesma funções extras, inerentes à sua função. Porém, sem ter como se isentar diante de tal realidade, uma vez que “desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas”.<sup>36</sup>

Larrosa<sup>37</sup> faz uma leve crítica ao modelo educacional, afirmando que, muitas vezes, seus aparatos impedem a vivência da experiência, do acontecimento pessoal, porém, para entender sua crítica, é necessário ainda, entender como o autor conceitua “Experiência”, esclarecendo que nada tem a ver com experimento, mas que diz respeito a algo que nos acontece, que nos toca:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça [...]. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.<sup>38</sup>

Gatti pondera sobre a importância do processo de formação docente, partindo da perspectiva de que o principal objetivo nesta trajetória não deve ser a titulação mas sim a qualidade, o conteúdo estudado, abordado e ressignificado, que foi explorado no decorrer do curso de graduação. A autora aborda também a problemática recorrente com relação à qualidade desta formação, listando alguns fatores que contribuem para a má qualidade da formação acadêmica oferecida pelas instituições de ensino superior:

---

<sup>35</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a Formação de Professores/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Secretaria de educação, 1999. p. 19.

<sup>36</sup> BRASIL, 1999, p. 19.

<sup>37</sup> LARROSA BONDIA, 2002, p. 21.

<sup>38</sup> LARROSA BONDIA, 2002, p. 23.

[...] descaracterização crescente dos cursos de formação de professores em nível de médio, habilitação Magistério, face à situação ambígua que têm neste nível de ensino, como também de habilitação Magistério de ensino fundamental nos cursos de Pedagogia. O mesmo ocorre com as Licenciaturas em geral – estas, ocupando nas universidades um lugar de “curso menor” e sendo oferecidas em, sua maioria, por instituições isoladas de ensino superior cuja qualidade é, no mínimo, discutível. A fragmentação da formação nestes dois níveis de ensino, com a separação, sem articulação conveniente, entre disciplinas pedagógicas, tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes para o ensino fundamental e médio.<sup>39</sup>

Gatti critica a permanência de atitudes adotadas pelas instâncias que articulam e viabilizam o ensino superior, que atuam no sentido de manter vivas afirmações como “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito”, teorias evasivas e ocas de veracidade, que certamente não deveriam sequer rondar o cenário de formação docente. A autora menciona professores que sabem muito, mas que não conseguem ensinar, o que comprova sua fala anterior, continua falando da complexidade da atuação docente, uma vez que são muitos os fatores externos a influenciaram as condições em que se ensina e em que se aprende, ou em que não se aprende. Outro aspecto importante trazido por Gatti são os estágios que acontecem na graduação e que são prerrequisitos para a formação docente, mas que na maioria das vezes não acontecem da forma como foram instituídos e planejados no currículo, deixando de atender aos objetivos a que se propunha. Dentre os principais problemas levantados pela autora, coloca-se o acompanhamento da prática do estagiário, uma vez que a escola não tem como isponibilizar um funcionário para acompanhá-lo, a dinâmica de ensino, onde o estagiário precisa caminhar junto com as atividades de cada momento, e, principalmente, pelas formas e critérios avaliativos, que quase sempre se dá por meio de relatórios bimestrais ou semestrais.<sup>40</sup>

O Ministério da Educação elaborou, como resultado de discussões e reflexões em torno da qualidade da educação brasileira de muitos profissionais de todo o país, os Referenciais para formação de professores:

[...] com o intuito de oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira, que este Ministério, coloca à disposição dos educadores os Referenciais para a Formação de Professores. Esse trabalho tem por objetivo apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 39.

<sup>40</sup> GATTI, 2000, p. 43.

<sup>41</sup> BRASIL, 1999, p. 5.

A LDB, em seu Art. 62, impera sobre a formação docente para atuação nos anos iniciais, que constitui a educação básica, por já haver na época da elaboração desta Lei um entendimento sobre a importância da consolidação de uma base com qualidade, o que, em grande parte, depende da qualificação do docente.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.<sup>42</sup>

Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, traz à tona questões relevantes sobre a prática docente, enfatizando o erro de significar o ato de ensinar como mera transmissão de conhecimento. Além de abordar a importância da atuação docente, o autor chama a atenção para a participação ativa do aluno em sua formação:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.<sup>43</sup>

Freire ressalta as peculiaridades existentes no ato de aprender, onde ensinar e aprender são ações correspondentes, porque segundo o autor, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende também ensina ao aprender. Partindo deste olhar de Freire, fica ainda mais notória a necessidade da reflexão sobre a prática educativa, pois o docente, ao assumir o papel de mediador do conhecimento, precisa estar constantemente buscando conhecimento, avaliando e reformulando sua didática.

A alfabetização tem angariado olhares distintos e minuciosos de muitos pesquisadores, passando a ser vista e entendida como base, pré-requisito para o sucesso escolar e para a autonomia cidadã. Muitos estudos têm sido realizados com o intuito de melhorar cada vez mais o processo de alfabetização, garantindo ao aluno sua imersão no mundo letrado. A codificação e a decodificação de palavras deixaram de ser o centro e o resultado esperado ao final do processo de alfabetização, passando a ser meramente uma parte do processo, onde o aluno, com o auxílio do professor, por meio de situações didáticas bem

---

<sup>42</sup> BRASIL, 1996.

<sup>43</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011. p. 25.

planejadas, precisa colocar em jogo diferentes saberes para avançar no universo da leitura e da escrita. O fascículo 2 do Pró-Letramento aborda estas questões:

A partir dos anos 1980, o conceito de *alfabetização* foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.<sup>44</sup>

Freire, ao discorrer sobre a alfabetização e seu papel inquestionável na formação cidadã, afirma ser preciso ir além da leitura e da escrita para a formação de cidadãos plenos e participativos:

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro.<sup>45</sup>

De acordo com o Programa Pró-Letramento, a avaliação desempenha um importante papel, de caráter formador nos anos iniciais, porque assume dimensões que podem ser associadas às práticas avaliativas:

- A dimensão técnica ou burocrática da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (seja um ciclo ou uma série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento ao registro formal exigido pela instituição e pelo sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos.
- A dimensão formativa ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados.<sup>46</sup>

Um ensino desvinculado da prática, advindo da crença de que primeiro se deve oferecer ao aluno o conhecimento teórico e só depois partir para a prática, o que muitas vezes

<sup>44</sup> Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008, Fascículo 1, p. 10.

<sup>45</sup> FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 24.

<sup>46</sup> Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008, Fascículo 2, p. 7.

não acontece, ainda se faz muito presente nos ambientes educacionais. Fruto da prática docente equivocada e desatualizada de muitos professores, de acordo com Gatti,

[...] damos as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino, de outro, supondo que o aluno, com isto, estará instrumentalizado para ser professor, para ensinar. [...] Uma visão integradora, sem perda, no entanto do específico, está faltando nesse ensino. E isto precisa ser incorporado primeiro pelos próprios docentes desses cursos, os quais, em geral, não têm uma perspectiva concreta em relação ao profissional que está formando.<sup>47</sup>

No cenário contemporâneo, tem-se um duelo traçado entre teoria e prática, onde os docentes, ao ignorarem o papel e a natureza complementar que existe entre elas, têm como resultado de sua prática a contradição da teoria. Gatti chama a atenção para a necessidade de se compreender, na docência, a função social de cada ato, devendo todos eles virem carregados de significado. A autora expõe que não são os problemas de ordem física ou estrutural que mudarão a qualidade do ensino, mas sim a prática docente, e isso é particular, dependendo de cada profissional.

Tardif aponta alguns questionamentos bastante pertinentes ao abordar os saberes profissionais e a prática docente, onde destaca-se o seguinte: “quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”.<sup>48</sup> Mais adiante, em sua obra, o autor, ao comparar a prática do professor com o artesão, explicita a heterogenidade do ato do docente, afirmando que o docente não possui ou não utiliza apenas um método ou uma teoria para alcançar seu objetivos, ao contrário, utiliza diferentes ferramentas, dependendo da situação de aprendizagem e dos objetivos a que se propõe, da mesma forma, o artesão, ao reunir suas ferramentas em uma mesma caixa, lança mão, no momento em que necessita da ferramenta mais adequada para seu intento.

---

<sup>47</sup> GATTI, 2000, p. 56.

<sup>48</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 245.

## 2 QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO

O cenário educacional contemporâneo apresenta sérias questões sobre as quais a sociedade e os governantes se debruçam, sendo que o “X” da questão é a qualidade do ensino e as condições de autonomia e letramento com as quais os alunos têm saído das escolas, após conclusão da jornada escolar, o terceiro ano do Ensino Médio. A qualidade do ensino no Brasil é prevista e garantida na Constituição da República Federativa do Brasil, no Capítulo III, de modo detalhado nos Art. 205, 206, 208, 214, onde preconiza sobre o direito à educação, a liberdade de acesso, a obrigatoriedade de oferta, o controle e a prestação pela qualidade do ensino, dentre outros, a necessidade de manutenção/atualização no sistema educacional:

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

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático - escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

[...]

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.<sup>49</sup>

Questões sobre a qualidade e o nivelamento do ensino ofertado em todo o país abriram espaço para a retomada de discussões e têm assumido, nos últimos anos, lugar de destaque nos debates sobre políticas públicas de educação, ressaltando a importância do processo avaliativo, em todos os níveis, concluindo ser este o meio mais eficaz para a obtenção de informações sobre a realidade educacional no País. De acordo com o INEP, a importância da avaliação no processo educacional se dá pelo planejamento das ações e medidas a serem adotadas a partir dos resultados obtidos:

No âmbito escolar, a avaliação realizada pelo professor, em sala de aula, é uma das etapas do processo ensino-aprendizagem. Diagnostica as necessidades, os interesses e os problemas dos alunos, permitindo aos professores e à escola acompanhar a construção do conhecimento pelo aluno, no início, durante e ao final do processo. Os resultados dessa avaliação subsidiam o professor tanto para planejar atividades de ensino mais adequadas, quanto para definir novos rumos.<sup>50</sup>

As críticas em torno do modelo avaliativo escolar têm ganhado o cenário educacional e social, uma vez que atores do processo educativo e pais ou responsáveis questionam a validade dos resultados, os níveis das avaliações e as formas como estas avaliações têm sido estruturadas como valor, natureza e quantidade.

[...] o sistema de avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constitui em componente decisivo na questão resultados [...] a crença popular é que os professores tendem a ser menos exigentes do que tradicionalmente

<sup>49</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 de abril de 2013.

<sup>50</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2008.

e que as escolas não oferecem o ensino competente à semelhança das antigas gerações.<sup>51</sup>

Neste sentido, Hoffmann apresenta uma crítica quanto ao modelo avaliativo que se estabelece na atualidade, aos quais as instituições educacionais precisam se moldar, pois, devido às diversas mudanças ocorridas no contexto histórico-social e cultural, o sistema educacional obriga-se a acompanhar tais mudanças, não podendo mais operar nos velhos moldes. A autora continua discorrendo em sua obra sobre a melhoria na qualidade de ensino e coloca dois níveis de preocupação que precisam ser observados para que isso aconteça: “[...] escolaridade para todas as crianças e escolas que compreendam essas crianças a ponto de auxiliá-las a usufruir seu direito ao Ensino Fundamental no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nessa sociedade”.<sup>52</sup> Hoffmann coloca ainda o que, ao seu ver, seria a descrição de uma escola de qualidade, ao refletir sobre a qualidade na educação:

É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta. E a escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e proteja essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação.<sup>53</sup>

Demo, em sua obra *Educação e qualidade*, aponta vários motivos pelos quais a *Educação* tem sido usada como sinônimo de qualidade:

- a) Como instrumento, sinaliza a construção do conhecimento e, como fim, a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida;
- b) Ligada à construção do conhecimento, impacta de modo decisivo tanto a cidadania quanto a competitividade, ganhando o foro de investimento mais estratégico;
- c) Como expediente formativo, primordial das novas gerações, apresenta procedimento dos mais pertinentes em termos de qualificar a população, tanto para fazer os meios como para atingir os fins;
- d) Principalmente, estando na base da formação do sujeito histórico crítico e criativo, educação perpassa a estratégia mais decisiva de fazer oportunidade.<sup>54</sup>

O autor destaca ainda que usar o termo “*educação de qualidade*” se caracteriza pleonasmos, uma vez que a qualidade só se dá por meio da educação, e que educação sem qualidade não pode ser considerada educação. Portanto, percebe-se que as avaliações não constituem o ponto “x” na qualidade do ensino, porém, precisam ser compreendidas e

<sup>51</sup> HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 14.

<sup>52</sup> HOFFMANN, 2009, p. 17.

<sup>53</sup> HOFFMANN, 2009, p. 19.

<sup>54</sup> DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campina: Papyrus, 1994. p. 15.

reconhecidas principalmente pelos docentes como um instrumental de coleta de dados sobre o desempenho do aluno. Segundo Demo,<sup>55</sup> após esta coleta sobre o que o aluno avançou, suas dificuldades, é preciso que o docente saiba interpretar os dados coletados, saber o que fazer com as informações obtidas nas avaliações, desta forma a avaliação é apenas uma ferramenta utilizada no processo avaliativo, não se constituindo um fim em si mesma.

## 2.1 Avaliações Internas

O sistema Educacional brasileiro tem suas bases de referência para avanço do educando de um ano/série para outro, pautado em notas que variam de zero (0) a dez (10) sendo obtidas através de avaliações. As avaliações internas, também conhecidas como avaliações escolares, são elaboradas pelo docente, devendo obedecer a critérios estabelecidos pela legislação em vigor e visando atender aos objetivos a que o ensino se propõe. Porém, antes de se estabelecer o diálogo entre *Avaliações Externas* e a *Qualidade do Ensino*, faz-se necessário definir o significado da palavra *avaliação*, onde de acordo com Luckesi,<sup>56</sup> é originária do latim e provém da composição a-valere, que significa “dar valor a...”. No entanto, o conceito “avaliação” é expresso como sendo a “atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, implicando “um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado”. O autor destaca o equívoco existente no uso dos conceitos de avaliação qualitativa e avaliação quantitativa – ressaltando a interpretação errônea da LDB, onde preconiza em seu Art. 14, que os aspectos qualitativos devem preponderar aos aspectos quantitativos:

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.<sup>57</sup>

Luckesi continua sua abordagem em torno da avaliação e de sua importância na prática docente com vistas à orientação do planejamento e ao avanço real do aluno em sua caminhada educacional:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões

---

<sup>55</sup> DEMO, 1994.

<sup>56</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez; 2000. p. 85-101.

<sup>57</sup> BRASIL, 1996.

suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.<sup>58</sup>

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, para avaliar, o professor precisa ter competências que norteiem este processo: clareza quanto à finalidade do ato de avaliar, quanto aos objetivos da avaliação, que devem levar em consideração também o conteúdo e o instrumental adequado para tal:

Não se pode avaliar conteúdos como *colaboração com o outro* ou *cuidado com o material do grupo* com atividades de perguntas e respostas; a **observação** atenta do professor será o melhor recurso. Atividades de perguntas e respostas também não servem para avaliar conteúdos como *escuta ativa* ou *cálculo mental* - esses se pode avaliar melhor com situações didáticas em que o aluno tenha que demonstrar não apenas o quanto sabe a respeito, mas por que chegou a uma determinada resposta, como procedeu.<sup>59</sup>

Apesar das muitas mudanças ocorridas no sistema avaliativo escolar, muitos docentes ainda insistem em permanecer com as antigas práticas avaliativas, mesmo que intrinsecamente, veem a avaliação e fazem dela um objeto de punição. Permanecem no equívoco de que avaliar seja tão somente mostrar se o aluno avançou ou não em seu processo de aprendizagem. Tais profissionais não compreenderam ainda que a avaliação mostra, em parte, o que o aluno aprendeu, ou o que não aprendeu. Mas, mais especificamente, mostra o resultado da prática de ensinar, fornece dados sobre o que precisa ser retomado nas próximas aulas, orienta o planejamento docente. A LDB, nos itens V, VI e VII, do Art. 24, trata dos critérios norteadores da avaliação escolar, explicitando como deve ocorrer o processo avaliativo, bem como a importância do mesmo:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

---

<sup>58</sup> LUCKESI, 2000, p. 60-84.

<sup>59</sup> BRASIL, 1999, p. 97.

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.<sup>60</sup>

No Art. 13, a LDB preconiza sobre a prática docente, destacando o papel do professor no processo avaliativo/aprendizagem e sua responsabilidade com relação à prática/metodologia aplicada e aos resultados alcançados, explicitando que a responsabilidade docente vai além da sala de aula, abrangendo todas as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.<sup>61</sup>

Antes de avaliar, elaborar e aplicar atividades avaliativas, é necessário que o docente compreenda a diferença entre avaliar e os instrumentos utilizados para efetivação da avaliação. Avaliações escritas ou mesmo orais constituem apenas uma parte do processo avaliativo, o que o docente fará com as informações adquiridas nesta etapa é o que caracterizará seu ato de avaliar. Sant'Anna chama a atenção para os diferentes formatos que a avaliação pode apresentar não se resumindo apenas à avaliação escrita e composta por um banco de questões, sendo esta ainda a mais praticada nos ambientes educacionais:

A verificação dos resultados se procederá através do maior número possível de testes, provas, inquirições, observações, auto-avaliação, avaliação-cooperativa, *feedback* constante e tudo o mais que ocorrer ao professor que possa permitir um domínio do conhecimento pretendido.<sup>62</sup>

Focando a qualidade da educação ainda como resultado da formação profissional do docente, Demo chama a atenção para o que ele chama de vício fatal:

[...] é a aceitação fácil de que a educação inicial possa ser feita por *profissionais menores*. Sem desconhecer a realidade nua e crua, é essencial confrontar-se definitivamente com essa mazela, que desde logo, consagra oferta pobre para o

<sup>60</sup> BRASIL, 1996.

<sup>61</sup> BRASIL, 1996.

<sup>62</sup> SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 14.

pobre. [...] Permite-se um “vale-tudo” irresponsável, chegando-se ao ponto de considerar criatividade adaptações duvidosas de profissionais [...].<sup>63</sup>

Segundo Demo, em se tratando de educação, mais cuidado deve ser dispensado na escolha do profissional, pois as medidas devem ser opostas com relação aos tamanhos: quanto menor for a criança, maior deve ser a formação profissional do docente que trabalhará com esta.

Weisz, em sua obra *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*, aborda a prática avaliativa na alfabetização e enfatiza a importância do professor conhecer todas as etapas do processo de aprendizagem pelo qual o alfabetizando passa até se tornar um leitor autônomo e competente:

Nesse contexto, o desafio maior para o professor é saber o que seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem em cada momento da escolaridade. Como bem sabemos, a diversidade é inevitável na sala de aula: teremos sempre alunos com níveis de compreensão e conhecimento diferentes e, por isso, o professor precisa conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para planejar as atividades e os agrupamentos, considerando os ritmos e possibilidades, cuidando para que “a música não vibre alto demais”, ou que sequer seja ouvida por eles.<sup>64</sup>

Desta forma, a autora coloca a importância da avaliação diagnóstica, que permite ao docente avaliar os avanços do aluno, em que parte do processo de aprendizagem ele se encontra, bem como sua prática docente e os recursos didáticos e metodológicos utilizados em suas aulas, norteando a partir da avaliação, seu planejamento diário. A partir deste contexto, torna-se possível ainda perceber a importância da flexibilidade do planejamento, seja ele anual, semestral, bimestral ou diário.

Ao abordar as dúvidas existentes entre os discentes sobre como avaliar, principalmente quando este olhar é voltado especificamente para a alfabetização, Luzia Bomtempo chama a atenção para o cuidado que o docente deve ter ao avaliar a aprendizagem dos alunos quando a prática docente tem suas bases no construtivismo: “é importante refletir sobre o seu papel diagnóstico e inclusivo e sobre as condições ideais de realização para que ocorra de maneira consequente”.<sup>65</sup>

Atualmente, ainda é bastante comum a classificação das avaliações da aprendizagem, dependendo da função que desempenha. Sant’Anna assim descreve a avaliação: “[...] é um

---

<sup>63</sup> DEMO, 1994, p. 128.

<sup>64</sup> WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2000.

<sup>65</sup> BOMTEMPO, Luzia. *Alfabetização com sucesso*. Belo Horizonte: Da Autora, 2002. p. 171.

processo pelo qual se procura identificar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, dos sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.<sup>66</sup> A autora destaca ainda, a importância da prática conciente do ato de avaliar e afirma que tal processo se constitui por funções gerais como: “fornecer as bases para o planejamento; possibilitar a seleção e a classificação de pessoal [...]; ajustar políticas e práticas curriculares”.<sup>67</sup> E por funções específicas: “facilitar o diagnóstico; melhorar a aprendizagem e o ensino; estabelecer situações individuais de aprendizagem; interpretar os resultados; promover, agrupar alunos (classificação)”.<sup>68</sup>

Para Bloom,<sup>69</sup> as avaliações escolares podem ser classificadas em: avaliação diagnóstica, formativa e somativa, sendo muito aceitas atualmente, pelo fato de contemplar todas as etapas de ensino aprendizagem. Cada uma das avaliações mencionadas possui características e peculiaridades distintas, propondo-se a acompanhar os avanços cognitivos e comportamentais do educando. De acordo com Haydt,

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.<sup>70</sup>

Desta forma, pode-se perceber quão importante é a avaliação diagnóstica, uma vez que fornece subsídios ao professor para conhecer um pouco melhor seus alunos e para orientar o seu planejamento. Porém, apesar de sua importância, sabe-se que este tipo de avaliação tem sido negligenciada por grande parte dos docentes ainda hoje. Alvarenga explicita a importância de tal forma avaliativa:

Descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo, crenças, torna-se importante para proposição de atividades de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados.<sup>71</sup>

---

<sup>66</sup> SANT'ANNA, 1995, p. 32.

<sup>67</sup> SANT'ANNA, 1995, p. 37.

<sup>68</sup> SANT'ANNA, 1995, p. 37.

<sup>69</sup> BLOOM, B. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

<sup>70</sup> HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988. p. 16-17.

<sup>71</sup> ALVARENGA, G. M. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: ALVARENGA, G. M. (Org.). *Avaliação: o saber na transformação do fazer*. Londrina: EdUEL, 2002. p. 13.

Para Haydt a avaliação formativa tem função controladora, informando de forma sistemática ao docente os avanços do discente no processo de ensino-aprendizagem:

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático.<sup>72</sup>

Porém, Haydt apresenta também a função positiva da avaliação formativa, não deixando-a como mera vilã no processo avaliativo escolar, pois, segundo ele, além de controlar o desempenho do aluno, ela orienta o professor quanto ao que não foi apreendido pelo aluno, com o intuito de ajudá-lo a avançar no processo educacional:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.<sup>73</sup>

À luz de Perrenoud pode-se perceber mais aspectos positivos deste tipo de avaliação, pois que a mesma oferece ao docente dados necessários ao processo educacional. É nesta forma de avaliação que o docente tem acesso a informações mais minuciosas, de caráter qualitativo, sobre os processos de aprendizagem de cada aluno, as atitudes e os conhecimentos adquiridos por seus alunos.<sup>74</sup> Por fim, a avaliação somativa, de acordo com Bloom,<sup>75</sup> pode ser definida como conclusiva, pois soma todos os elementos oferecendo uma análise final. O que torna esta avaliação falha ou fraca não são suas características ou sua natureza, mas o mau uso de tal instrumento por parte dos docentes, o que acontece quando outras ferramentas avaliativas são ignoradas e substituídas apenas pela avaliação somativa. No quadro abaixo, Haydt sintetiza as principais características e função de cada uma das modalidades avaliativas tratadas neste capítulo:

---

<sup>72</sup> HAYDT, 1988, p. 17-18.

<sup>73</sup> HAYDT, 1988, p. 21

<sup>74</sup> PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 149.

<sup>75</sup> BLOOM, 1983.

**Quadro 1: Modalidades e Funções da Avaliação**

MODALIDADE (Tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (Para que usar)	ÉPOCA (Quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivo, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: HAYDT, 2003, p. 19.

Esteban faz uma crítica ao modelo avaliativo praticado nas escolas, onde exclui, classifica, rotula, apaga saberes, abrangendo de forma negativa alunos e professores:

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. [...] as vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento.<sup>76</sup>

Tomando como base os moldes avaliativos apresentados, bem como a função de cada um e a forma como têm sido trabalhado nos espaços educacionais, é possível perceber que, apesar da avaliação ter funções importantes no processo avaliativo, lhe falta aplicar sentido e o caráter para o qual esta foi pensada, tomando os resultados alcançados pelo aluno como princípio de reflexão da prática docente e como agente norteador das ações docentes/planejamento. Erros e acertos precisam ser interpretados pelo docente, para que a avaliação não assuma papel meramente punitivo. Luckesi afirma que há uma diferença relevante entre a avaliação da aprendizagem e os exames, pois a primeira tem princípio afetivo:

Chega de confundir a avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.<sup>77</sup>

<sup>76</sup> ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 15.

<sup>77</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev./mar. 2000. p. 7.

Ao pensar no aluno como sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento, torna-se necessário que o professor assuma a postura investigativa no que tange ao seu trabalho. Segundo Bomtempo, “precisa aprender a observar, a duvidar, a interrogar-se sobre as coisas que realiza e estudar muito, a fim de adquirir a devida fundamentação teórica necessária à realização de uma prática consistente e saber como ajudar seus alunos a evoluir”.<sup>78</sup> Bomtempo<sup>79</sup> expõe a avaliação do aproveitamento escolar: quando eficiente e processual, auxilia o professor na formação de uma visão holística da realidade de sua classe e no desenvolvimento particular de cada aluno.

## 2.2 Avaliações Externas

Apesar de muito se falar sobre a qualidade de ensino e de ser esta uma questão de grande preocupação no cenário educacional, os resultados alcançados pelos alunos em avaliações que transcendem os muros das escolas também é um fator que traz grande preocupação para os gestores escolares e os governantes. Isso acontece porque, independente das práticas pedagógicas adotadas e das variáveis que possam interferir nos resultados da aprendizagem, o que é levado em consideração nas avaliações externas são os indicadores, o tão temido e esperado resultado do IDEB.<sup>80</sup> Antes da abordagem que se fará em torno das avaliações externas, torna-se necessário compreender suas principais características, abrangência e importância no cenário educacional e político do país: a avaliação externa pode ser conceituada como processo avaliativo do desempenho das escolas, realizadas por agentes alheios ao cotidiano escolar. Os resultados alcançados pelos alunos/escola são transformados em dados estatísticos, servindo para medir o desenvolvimento da educação no país, pois a partir destes dados, as políticas públicas educacionais são reavaliadas, reestruturadas ou criadas novas políticas públicas educacionais. Foucault destaca:

[...] a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano. Não mais, portanto, corpus de leis ou

---

<sup>78</sup> BOMTEMPO, 2002, p. 172.

<sup>79</sup> BOMTEMPO, 2002, p. 171.

<sup>80</sup> IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229). Acesso em: 18/04/2012.

habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio.<sup>81</sup>

Toda e qualquer política pública é pensada, criada e operacionalizada com vistas em dados reais/estatísticas, sobre a população do país, é o que o INEP,<sup>82</sup> através dos resultados das avaliações externas, oferece aos governantes e gestores. O INEP tem como missão produzir e divulgar informações estatísticas e avaliativas do ensino no Brasil e, com base nesses resultados, auxiliar no processo de formulação e implementação de políticas educacionais. Dentre as principais atividades do INEP estão os Censos Educacionais; Avaliação da Educação Básica; Avaliação dos Cursos de Graduação; Disseminação de Informações; e Produção Editorial. As avaliações externas, apesar de muito criticadas por educadores desinformados e sem uma visão holística do processo avaliativo e de como as Políticas Públicas são pensadas, criadas e desenvolvidas, são de suma importância no processo educacional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado e instituído através da Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, pelo Ministro de Estado da Educação, em exercício, Tarso Genro:

Art. 1º Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; [...]<sup>83</sup>

O Saeb,<sup>84</sup> surgiu em 1990 com o intuito de oferecer aos gestores escolares informações pertinentes para as tomadas de decisões, atitudes e mudanças necessárias dentro

<sup>81</sup> FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 365.

<sup>82</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2008.

<sup>83</sup> PORTARIA n. 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf). Acesso em: 25 de abril de 2013.

<sup>84</sup> SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

da escola e tinha como principal objetivo subsidiar o monitoramento das políticas públicas de educação no Brasil. A avaliação realizada pelo Saeb avalia os alunos em diferentes momentos de sua trajetória escolar, por meio de aplicação de provas a alunos de escolas selecionadas:

Para atingir os objetivos a que se propõe, o Saeb avalia, a cada dois anos, o desempenho cognitivo dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, assim como os fatores associados a esse desempenho. As informações resultantes desses levantamentos permitem, então, fazer associações, correlações, análises e estudos que oferecem um quadro da realidade educacional brasileira.<sup>85</sup>

Convém ressaltar que, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, as avaliações passaram a ser aplicadas, só por questão de nomenclatura, no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental. Ao abordar a temática das avaliações externas, torna-se pertinente compreender as diferentes modalidades e objetivos a que cada uma delas se propõe. Neste estudo, será dado enfoque à Prova Brasil, ao Saeb e à Provinha Brasil. O quadro 2 apresenta informações básicas para uma melhor compreensão das características e peculiaridades que diferem a Prova Brasil do Saeb.

#### **Quadro 2: Diferenças entre a Prova Brasil e o Saeb**

<b>Prova Brasil</b>	<b>Saeb</b>
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>.

<sup>85</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

Dentre as muitas críticas direcionadas às avaliações externas, destaca-se o tratamento que é dado a estes resultados e a forma superficial com que as escolas são envolvidas neste processo, ficando professores e alunos, apesar de caracterizarem peça fundamental neste processo, alheios às peculiaridades de seus resultados. Vianna expõe:

O grande problema do Saeb é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores.<sup>86</sup>

Ainda com relação aos resultados, Locatelli, ao tratar dos objetivos do Saeb, não considera o uso destes para a orientação de novas práticas docente:

O Saeb tem como objetivos: (i) monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica; (ii) oferecer, às administrações públicas de educação, informações que lhes permitam avaliar seus projetos educacionais e formular programas de melhoria da qualidade de ensino; e (iii) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade informes sobre os resultados dos processos de ensino e dos fatores contextuais a eles associados.<sup>87</sup>

De acordo com informações divulgadas no Portal do MEC,<sup>88</sup> o IDEB foi criado em 2007 com a finalidade de medir a qualidade do ensino ofertado em cada escola, funcionando como uma espécie de raio-x da educação. Seu calculado é realizado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP<sup>89</sup> e em taxas de aprovação, o que ocorre a cada dois anos. Com a cultura do IDEB ou com a pressão que ele exerce sobre a equipe pedagógica, gestora e de professores, cuida-se ainda mais para que o aluno alcance bons resultados nas avaliações, não fique retido no ano em curso e frequente regularmente as aulas. Tais procedimentos, apesar de já serem parte do cotidiano da equipe pedagógica, têm sido reforçados com vistas na divulgação dos resultados, constando o nome da escola em site público, onde todos quanto quiserem podem ter acesso. Se os índices divulgados não são tão louváveis, a equipe escolar pode sentir-se exposta e pressionada a elevar esses índices.

<sup>86</sup> VIANNA, Heraldo M. *Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000. p. 136.

<sup>87</sup> LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002, p. 9.

<sup>88</sup> MEC: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229)>. Acesso em: 18 abr. 2012.

<sup>89</sup> Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229)>. Acesso em: 18 mar. 2012.

Abaixo, pode-se observar a Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saeb / Prova Brasil Tópicos e escritores – 4ª Série/5º Ano do Ensino Fundamental:

**I. Procedimentos 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.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

**II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

**III. Relação entre Textos**

D15 – 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.

**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 o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

**V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

**VI. Variação Linguística**

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.<sup>90</sup>

Criada em 2005, a Prova Brasil é composta por questões elaboradas com base nas propostas curriculares estaduais e municipais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo dividida em dois blocos, um de Língua Portuguesa e outro de Matemática. O quadro abaixo traz mais detalhes sobre essas avaliações externas.

<sup>90</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2008.

**Quadro 3: Avaliações Nacionais**

	<b>Prova Brasil</b>	<b>Saeb</b>
A quem se destina	Alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio
Escolas participantes	Unidades públicas de áreas urbanas e rurais	Unidades públicas e privadas de áreas urbanas e rurais
Alcance	Universal - todos os estudantes das séries indicadas fazem a prova	Amostral - apenas uma parte dos alunos das séries avaliadas participa do exame
Aplicação	Uma parcela das escolas participantes compõe os resultados do Saeb	Todos fazem a Prova Brasil e, por meio de um recorte, chega-se aos números do Saeb

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/prova-brasil-como-preparar-escola-638494.shtml>

Em 2008, foi criada a Provinha Brasil, por meio do Plano de metas, sendo um instrumento pedagógico, com o intuito de fornecer informações sobre o processo de alfabetização de alunos matriculados na 2ª série (do ensino fundamental de oito anos) e 3º ano (do ensino fundamental de nove anos). Com regularidade na aplicação, início e encerramento do ano letivo, a provinha é composta 24 questões de múltipla escolha. A aplicação se dá pelo professor titular, sendo orientado por um guia de aplicação, onde algumas questões deverão ser lidas pelo professor e outras não, tendo estas orientações cunho pedagógico e constituindo um dos critérios avaliativos. As habilidades avaliadas constam na matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Segundo o MEC:

A Provinha Brasil é um instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita.<sup>91</sup>

**Quadro 4: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial**

<b>1º EIXO</b>	<b>Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.</b>
<b>Habilidade (descriptor)</b>	<b>Detalhamento da habilidade (descriptor)</b>
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.

<sup>91</sup> INEP/MEC. Provinha Brasil — *Passo a passo*. Disponível em: [http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/html/documentos/passo\\_a\\_passo\\_1\\_2009pdf](http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/html/documentos/passo_a_passo_1_2009pdf). Acesso em: Março de 2009.

D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: o letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); o letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); o sílabas.
<b>2º EIXO</b>	<b>Leitura</b>
<b>Habilidade (descriptor)</b>	<b>Detalhamento da habilidade (descriptor)</b>
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

**Fonte:** [http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz\\_provinha\\_leitura.pdf](http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf).

Convém destacar que a Provinha Brasil é realizada também para avaliação de Matemática, possuindo uma Matriz de Referências, da mesma forma que a avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, porém, não será abordada neste estudo, uma vez que o enfoque está sendo dado sobre questões ligadas à Leitura e à Escrita.



### **3 ANÁLISE DE RESULTADOS: CONFRONTO ENTRE AS LEITURAS REALIZADAS E OS DADOS ANALISADOS**

A análise desenvolvida nesse capítulo concentra-se na avaliação do IDEB alcançado pelas Escolas Estaduais de Ariquemes-RO, por meio da inserção da Formação Continuada, a partir da adoção de práticas pedagógicas estudadas, debatidas e analisadas nas oficinas/seção de estudos, entre as quais destaca-se a avaliação da aprendizagem como princípio norteador do planejamento e da prática docente. A proposta tem como primeiro eixo a apresentação do Programa de Formação Continuada que norteia esta pesquisa, bem como as práticas pedagógicas suscitadas a partir deste nas escolas estaduais de Ariquemes-RO. Como segundo eixo o confronto entre as informações coletadas por meio de estudos exploratórios envolvendo pesquisas bibliográficas de autores e instituições que abordam o tema e ainda pesquisa documental nas Escolas Estaduais de Ariquemes. Buscou-se nessa análise responder o objetivo inicial da pesquisa que é analisar as políticas, os processos e as práticas de formação continuada de docentes dos anos iniciais das escolas estaduais do Município de Ariquemes, Rondônia, focalizando o período de 2011 e 2012.

A escolha pela formação continuada justifica-se por sua importância na prática docente, servindo como fator qualitativo nos índices de desempenho dos discentes e nos resultados alcançados nas avaliações externas. A opção de analisar os resultados apresentados pelas Escolas Estaduais de Ariquemes-RO nos anos iniciais se deu a partir da observação da prática da pesquisadora, que, por atuar como tutora/formadora em Programas de Formação Continuada há mais de sete anos, começou a refletir sobre os resultados alcançados por cada escola e o número de discentes por escola que participam assiduamente dessas formações. Convém destacar que o foco da análise será dado ao processo de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que os primeiro, segundo e terceiro anos iniciais compreendem a alfabetização. Para Cagliari, “o Brasil precisa de uma modificação profunda na educação e, em especial, na alfabetização. Para isso precisa de professores com melhor formação técnica”.<sup>92</sup> De acordo com o autor, um dos problemas encontra-se no fato das escolas se prenderem muito nas matérias pedagógicas, metodológicas e descuidarem do ensino da Linguagem, não sendo competente para ensinar, porque também não recebeu a formação necessária.

---

<sup>92</sup> CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998. p. 34.

### 3.1 Mapa conceitual das Escolas Estaduais de Ariquemes-RO e a Formação Continuada

A qualidade do ensino público tem sido muito questionada atualmente e o mais intrigante é que grande parte das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino possuem profissionais qualificados, com formação e especialização no cargo que ocupam. É importante ressaltar que os docentes dos anos iniciais da Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia têm garantido por lei vinte horas semanais para o planejamento e reforço escolar. Porém, muitos docentes, apesar de experientes e bem conceituados no âmbito educacional, recusam-se a participar de Programas de Formação Continuada ou, quando participam, resistem na aplicação/mudança de práticas pedagógicas apresentadas e discutidas nestes encontros. O estado atende em suas escolas diferentes modalidades e níveis de ensino, oferecendo maior número de vagas no Segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, uma vez que a LDB diz ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino garantir acesso a essas modalidades/níveis de Ensino.

**Art. 10.** Os Estados incumbir-se-ão de:

**I** - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

**II** - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de

de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

**III** - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais Municípios;

**IV** - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

**V** - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

**VI** - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.<sup>93</sup>

As escolas encontram-se bem estruturadas no que tange à estrutura física e aos profissionais que nela atuam, apresentando prédios amplos e bem estruturados, com laboratórios de informática, salas de multimeios, sala de vídeo e muitos outros recursos tecnológicos, porém, não são utilizados com a frequência e principalmente com o planejamento necessário para um trabalho de sucesso.

O Município de Ariquemes localiza-se a aproximadamente duzentos quilômetros da capital do Estado, Porto Velho, e possui uma população aproximada de 90 mil habitantes. Sua área geográfica é de 4.426,56 km<sup>2</sup> (2002) e seu nome é uma homenagem a tribo indígena

---

<sup>93</sup> BRASIL, 1996.

*Arikeme*, já extinta. O município foi fundado em 21 de novembro de 1977, sendo a terceira cidade do estado com relação ao potencial econômico e ao índice populacional.

[...], possui 22.000 edificações urbanas, seu sistema viário é composto de 220 km de Ruas e Avenidas, sendo 100 km de ruas e avenidas pavimentadas e 120 km de vias cascalhadas, na área urbana; na área rural, o sistema viário alcança os 1.093 km de estradas vicinais. Está localizada a 198 km de Porto velho (Capital) e 198 km de Ji-Paraná (cidade central do estado) e 350 km de Guajará Mirim (divisa com Bolívia). É servida pelas BRs 421 e 364 e RO 257. A área de conurbação liga-se por boas estradas com terminal rodoviário municipal, interestadual, intermunicipal e aeroporto municipal. Ariquemes é sede da Região do Vale do Jamari, com divisas, ao Norte: Rio Crespo e Alto Paraíso; ao Sul: Monte Negro e Cacaúlândia; ao Leste com Jarú, Theobroma, Vale do Anarí e Machadinho D'Oeste e a Oeste: Alto Paraíso e Buritis; fazendo parte ainda da Região, os Municípios de Campo Novo e Cujubim.<sup>94</sup>

A Rede Pública Estadual de Ensino do Município de Ariquemes dispõe de dez escolas, dentre as quais, apenas sete oferecem o Ensino Fundamental I – Anos Iniciais. Porém serão apresentados dados referentes apenas a seis escolas, tendo em vista que uma destas escolas foi construída e inaugurada no ano de dois mil e onze, não tendo, portanto, participado do processo de formação continuada e das avaliações externas. A participação nos Programas de Formação Continuada é garantida e oferecida pelo Governo do Estado a todos os docentes, porém, nem todos participam, fator que muitas vezes pode ser mensurado como entrave para a elevação da qualidade do trabalho docente e conseqüentemente do ensino ofertado. No quadro abaixo apresenta-se um breve perfil das Escolas onde a Pesquisa foi realizada:

**Quadro 5: Relação das Escolas Estaduais de Ariquemes que ofertam o Ensino nos anos iniciais:**

Escolas Estaduais	Nº de Alunos		Nº de Funcionários	Nº de Professores	
	Geral	Séries Iniciais		Geral	Anos Iniciais
E.E.E.F. Albina Marció Sordi	800	416	86	8	17
E.E.E.F.M. Anísio Teixeira	1.388	261	150	60	09
E.E.E.F.M. Cora Coralina	2.061	544	150	69	20

<sup>94</sup> Disponível em: [http://www.ariquemes.ro.gov.br/default.asp?secao=conteudo.asp&tb=pt\\_ariquemes&tit=Localização&cp=1ocalizacao](http://www.ariquemes.ro.gov.br/default.asp?secao=conteudo.asp&tb=pt_ariquemes&tit=Localização&cp=1ocalizacao). Acesso: 06 mar. 2011.

<b>E.E.E.F.M. Francisco Alves M. Filho</b>	<b>1.800</b>	<b>600</b>	<b>130</b>	<b>60</b>	<b>15</b>
<b>E.E.E.F.M.Jardim das Pedras</b>	<b>589</b>	<b>206</b>	<b>69</b>	<b>22</b>	<b>08</b>
<b>E.E.E.F.M. Migrantes</b>	<b>580</b>	<b>200</b>	<b>70</b>	<b>1</b>	<b>08</b>

**Fonte:** Própria autora, com base em dados coletados nas escolas, referentes ao ano de 2012.

Os discentes de graduação que lecionam nas escolas acima relacionadas, nos anos iniciais, são, em sua maioria, graduados em Pedagogia, tendo um número aproximado de dois ou três professores graduados em Letras, grande parte deste número possui especialização na área educacional. Luckesi,<sup>95</sup> ao afirmar que “a reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom a pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro”, enaltece a pedagogia, mostrando quão ampla é a função do pedagogo na educação. Ainda com relação ao quadro acima, destaca-se que todos estes docentes são funcionários públicos efetivados através de concursos ou processos seletivos. Atuam nos anos iniciais, que correspondem do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, e, durante a carreira de magistério, têm participado de inúmeros cursos e Programas de Formação Continuada oferecidos pelo Governo do Estado de Rondônia, geralmente em parceria com o MEC, e todos em consonância com a LDB.

Durante os anos em que a pesquisadora esteve como coordenadora e formadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, foi desenvolvido com o mesmo grupo de docentes um projeto de formação continuada de iniciativa local da REN<sup>96</sup>/ARQ/SEDUC/RO,<sup>97</sup> atual CRE,<sup>98</sup> uma vez que excepcionalmente, naquele ano, a SEDUC não ofereceu nenhum programa de formação continuada para docentes. O projeto foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2009 e tinha como principais objetivos: implementar a alfabetização, estendendo-a até ao 3º ano do Ensino Fundamental; organizar ações e reunir esforços para melhorar a qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito às competências de leitura e escrita, garantindo assim uma alfabetização de qualidade; e formar alunos leitores e escritores. O projeto foi desenvolvido através de oficinas, onde foram realizadas sugestões e análises de estratégias pedagógicas voltadas à excelência na qualidade da alfabetização. Com base nesses princípios, foi adotada e trabalhada a proposta sociointeracionista, onde, de

<sup>95</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 33.

<sup>96</sup> REPRESENTAÇÃO DE ENSINO DE ARIQUEMES (REN).

<sup>97</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (SEDUC).

<sup>98</sup> COORDENADORIA DE ENSINO.

acordo com Vigotsky,<sup>99</sup> a construção do conhecimento se dá por meio da convivência em uma rede histórico-cultural e que tem início na ocasião do nascimento de cada indivíduo, tendo como principal agente deste processo a participação e a interação pessoal nos processos histórico-culturais.

A importância de trabalhar a alfabetização a partir de textos, no contexto e de maneira a tornar o aluno agente ativo do processo, promovendo situações didáticas em que o aluno é conduzido a colocar em jogo tudo o que sabe para avançar no nível em que se encontra, é confirmada por muitos cientistas educacionais pela forma como o ambiente e as situações como um todo influenciam na construção do conhecimento, não apenas o conteúdo ensinado, de forma isolada, mecânica e desprovida de significado. De acordo com Junkes, partindo da perspectiva sociointeracionista de Vigotsky,

[...] o desenvolvimento segue o viés tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial. Entretanto, o aprendiz é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida que a criança interage, coloca em movimento muitos processos de desenvolvimento, que se internalizam e começam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual.<sup>100</sup>

Analisando o contexto educacional através da sua historicidade, é possível perceber uma grande defasagem no processo de alfabetização, o que acarreta em grandes defasagens de aprendizagem no decorrer da vida escolar do educando, já que as habilidades relevantes à leitura, compreensão, interpretação e produção textual estão intimamente interligadas à alfabetização. Partindo desta constatação, é preciso que se altere a direção do foco “alunos chegam ao segundo seguimento do Ensino Fundamental semianalfabetos” para “o aluno que não sabe ler ou apresenta dificuldades, precisa ser urgentemente alfabetizado, seja qual for o ano que ele esteja cursando”. Aprender a ler e escrever na escola são condições indispensáveis para os alunos prosseguirem com sucesso em sua formação escolar e em seu desenvolvimento profissional. É condição essencial para que possam atuar como cidadãos e, assim, terem acesso à cultura letrada e usufruir plenamente dela nas situações de trabalho, de lazer e na resolução de questões de seu cotidiano.

Durante muito tempo acreditava-se que, para se alfabetizar, era necessário que a criança estivesse preparada e já tivesse desenvolvido habilidades de lateralidade, coordenação motora ampla e fina, discriminação auditiva, percepção visual, o que era trabalhado pelos

---

<sup>99</sup> VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>100</sup> JUNKES, Amélia de Oliveira. *Formação de professores e condições de atuação em educação especial*. Florianópolis: Insular, 2006. p. 43.

docentes por meio de atividades meramente mecânicas. Atualmente, esses conceitos mudaram e o único preparo necessário ao alfabetizando é que tenha compreendido que a escrita é um modo de representar conceitos, ideias, pensamentos e a maneira pela qual esta representação é feita, o que deve ocorrer no início da alfabetização.

No âmbito dos estudos sobre alfabetização, muito se tem falado sobre o letramento, relacionado às práticas sociais orais e escritas como a leitura e a escrita se fazem presentes no cotidiano de todo indivíduo. Muitas pessoas ditas alfabetizadas não conseguem se utilizar dos recursos e benefícios que esta deveria proporcionar, em situações reais, de entendimento, por exemplo, de leis, contratos de trabalho, contas e juros a pagar. Por que isso acontece? Porque o modo como a alfabetização e o letramento foram trabalhados desvinculadamente, e este último, quase esquecido e ignorado pelos docentes, durante muito tempo, roubou do alfabetizando o direito ao acesso e à compreensão da diversidade textual e às situações reais onde cada gênero pode ser encontrado. Deste modo, pode-se dizer que pessoas alfabetizadas desta forma são capazes de decodificar e codificar palavras e textos - ditas alfabetizadas, mas não letradas - tiveram acesso interdito a determinados modos de funcionamento da linguagem, conseguem ler a palavra, mas são incapazes de interpretar as entrelinhas. A prática alfabetizadora distanciada do letramento, enfatizando apenas a língua como um sistema de códigos, e não como um bem cultural, necessário à formação cidadã, significa usurpar do aluno informações imprescindíveis para seu ingresso ao mundo letrado da Ciência, da Literatura, entre outras áreas de conhecimento. De acordo com Mortatti,

[...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.<sup>101</sup>

Diante das constatações e reflexões mencionadas, sentiu-se a necessidade de um redirecionamento, bem como de uma unificação na linguagem e na abordagem do trabalho a ser realizado nas escolas estaduais de Ariquemes no que tange à alfabetização. Um trabalho voltado para o amplo e pleno desenvolvimento do alfabetizando, que proporcione e desenvolva nele habilidades e competências para ler não só palavras, mas também o mundo à sua volta, para produzir não meramente textos, mas para tornar-se autor de sua própria

---

<sup>101</sup> MORTATTI, Maria Rosário Longo. Palestra proferida no Seminário, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: *Alfabetização e letramento em debate*, 2006, Brasília.

história. Enfim, ofertar aos alunos uma alfabetização contextualizada, que alfabetiza preparando o aluno para a vida, letrando-o.

### *3.1.1 Pró-letramento – Programa de Formação Cotinuada*

A formação continuada em serviço para professores é uma das formas mais adotadas em todo o país pela rede pública de ensino, uma vez que a necessidade de atualização e aperfeiçoamento da prática pedagógica é fato. O Governo de Estado de Rondônia tem investido de forma considerável em programas desta natureza. Nos anos iniciais, que compreendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, convém destacar o PROFA,<sup>102</sup> o GESTAR I,<sup>103</sup> PRALER<sup>104</sup> e, atualmente em desenvolvimento, o Pró-Letramento.<sup>105</sup> O objetivo central de todos estes Programas é a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais:

É importante uma formação teórica de qualidade para o educador, colocando esta formação teórica de professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia, adotando-se uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.<sup>106</sup>

O Pró-Letramento é desenvolvido através de oficinas presenciais, onde o tutor recebe formação prévia para tal, tendo duração de 120 horas. O tutor é o profissional responsável por participar da Formação oferecida pelo Governo do Estado e realizar a formação com os cursistas. Os cursistas – professores e equipe pedagógica das séries iniciais participam das oficinas, realizam leituras prévias, desenvolvem atividades referentes aos conteúdos estudados nas oficinas e as aplicam em suas salas de aulas, apresentando relatórios dos resultados obtidos. O Programa oferece ainda uma plataforma virtual, onde a tutora registra as oficinas realizadas e as frequências dos cursistas e onde os cursistas dispõem de um ambiente virtual, podendo registrar suas dúvidas e considerações sobre o curso. Os objetivos do Pró-Letramento são: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; contribuir para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas dos sistemas públicos de ensino.

---

<sup>102</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

<sup>103</sup> Gestão da aprendizagem Escolar.

<sup>104</sup> Programa de Apoio a Leitura e a Escrita.

<sup>105</sup> Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>106</sup> MERCADO, 1999, p. 32.

No município de Ariquemes, o Programa é desenvolvido com professores dos anos iniciais de seis escolas estaduais, sendo dividido em duas turmas: “Alfabetização e Linguagem” e “Matemática”. Durante o desenvolvimento das primeiras oficinas,<sup>107</sup> foi possível perceber a dificuldade enfrentada pelos professores para realização do acesso ao ambiente virtual do Programa, bem como em manipular as ferramentas ali disponibilizadas. Dentre as dificuldades percebidas, faz-se necessário destacar a falha na divulgação dos resultados obtidos em sala de aula, no tangente aos assuntos abordados e nos materiais desenvolvidos a partir das oficinas de formação continuada do Programa. Nascendo deste ponto a ideia de criar um blog como ferramenta para otimizar a comunicação, a troca de ideias e a divulgação dos resultados obtidos em sala de aula.

O Programa Pró-Letramento foi estruturado e organizado de forma a trabalhar as capacidades necessárias no processo de apropriação do sistema de leitura e escrita. De acordo com o caderno de formação do Pró-Letramento, essas capacidades estão organizadas em torno de cinco eixos:

- (1) compreensão e valorização da cultura escrita;
- (2) apropriação do sistema de escrita;
- (3) leitura;
- (4) produção de textos escritos;
- (5) desenvolvimento da oralidade.<sup>108</sup>

Cada um dos eixos descritos acima foi organizado através de um quadro relacionando o eixo com as capacidades necessárias para a apropriação da língua escrita. Destaca-se que as capacidades apresentadas em cada um dos quadros não são totais e absolutas, mas dizem respeito às capacidades fundamentais a serem desenvolvidas nos três primeiros anos da Educação Fundamental. Com vistas ao processo de ensino/aprendizagem, o Programa objetiva a compreensão do professor com relação às capacidades contidas em cada um dos eixos, refletir sobre a importância das mesmas para o alfabetizando, tomando como base estes conhecimentos e utilizando-se deles para refletir sobre sua prática docente, planejar e replanejar o trabalho a ser realizado em sala de aula.

O Programa oferece uma diversidade de conteúdos e abordagens pertinentes ao processo de alfabetização, voltando o olhar para a análise reflexiva da prática, com o intuito de uma reconstrução dos saberes e práticas docentes alfabetizadoras. O caderno do Pró-

---

<sup>107</sup> Encontros de Formação, onde os professores estudam fascículos específicos do Programa e discutem assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

<sup>108</sup> Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem.

Letramento trabalhado com os cursistas é composto por sete fascículos, onde são trabalhados conteúdos imprescindíveis à alfabetização, ainda que não reconhecido por todos os alfabetizadores, e um fascículo complementar, ficando desta forma organizados:

- Fascículo 1: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento
- Fascículo 2: Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação;
- Fascículo 3: A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino;
- Fascículo 4: Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura;
- Fascículo 5: O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos;
- Fascículo 6: O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões;
- Fascículo 7: Modos de Falar / Modos de Escrever;
- Fascículo Complementar: Alfabetização e Linguagem.

Abaixo, observam-se os quadros referentes a cada eixo, assim como as capacidades necessárias para apropriação da língua escrita:

#### **Quadro 5: Resumo das Capacidades Necessárias para Compreensão e Valorização da Língua Escrita**

<b>Quadro 1</b>			
<b>Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes</b>			
<b>CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade</b>	I/T/C	T/C	T/C
<b>Conhecer os usos e funções sociais da escrita</b>	I/T/C	T/C	T/C
<b>Conhecer usos da escrita na cultura escolar</b>	I/T/C	T	R
<b>Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:</b>	I/T/C	T	R
<b>(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar</b>	I/T/C	T	R
<b>(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever</b>	I/T/C	T	R

Fonte: PRÓ-LETRAMENTO, 2008, Fascículo 1, p. 18.

O quadro 5 permite ao professor valorizar a cultura escrita e dar significação às atividades escolares, dando ênfase a textos que circulam no meio social, ao qual todo cidadão, independente do grau instrucional, tem acesso. Um bom exemplo disso seriam os documentos

de identificação pessoal, endereço residencial, dentre outros. Convém ressaltar que todas as capacidades apresentadas em todos os eixos/quadros deverão ser trabalhadas nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. O que difere a forma metodológica/pedagógica de abordagem e intensificação do trabalho realizado em cada ano são as escalas em gradações de tons de cinza com as siglas I, T e C:

O tom **mais claro** significa que a capacidade deve ser **introduzida**, para possibilitar a familiarização dos alunos com os conhecimentos em foco, ou **retomada**, se já tiver sido objeto de ensino-aprendizagem em momentos anteriores. O **médio** significa que a capacidade deve ser **trabalhada de maneira sistemática**, com vista ao domínio pelos alunos. O tom **mais escuro** significa que a capacidade, tendo sido trabalhada sistematicamente, deve ser enfatizada de modo a assegurar sua **consolidação**.<sup>109</sup>

É interessante entender o processo de elaboração dos facículos, a forma como os quadros de capacidades foram pensados, de modo a atender o desenvolvimento cognitivo e cronológico do alfabetizando, apresentando conceitos, retomando e consolidando-os em momentos distintos, em anos posteriores, porém, dentro dos quais compreendem o período de alfabetização – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

---

<sup>109</sup> Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008. Fascículo 1, p. 17.

**Quadro 6: Resumo das Capacidades Necessárias para Apropriação do Sistema de Escrita: Conhecimentos e Capacidades**

<b>Quadro 2</b>			
<b>Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades</b>			
<b>CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Fonte: PRÓ-LETRAMENTO, 2008, Fascículo 1, p. 24.

Ao analisar o quadro 6, percebe-se a importância de se trabalhar orientações básicas com o alfabetizando sobre a utilização do caderno, margem, noção de espaçamentos, conceitos esquecidos ou mesmo ignorados por muitos docentes, mas que são imprescindíveis para o domínio do sistema de escrita. É a partir desses conceitos que o aluno compreende a diferença existente entre símbolos, letras e números, e que a escrita obedece a uma regularidade, que possui regras.

**Quadro 7: Resumo das Capacidades Necessárias para a Leitura: Capacidades, Conhecimentos e Atitudes**

<b>Quadro 3</b>			
<b>Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes</b>			
<b>Capacidades, conhecimentos e atitudes</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>Desenvolver capacidades de decifração</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(i) saber decodificar palavras</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>Desenvolver fluência em leitura</b>	<b>I</b>	<b>T</b>	<b>T/C</b>
<b>Compreender textos</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>

Fonte: PRÓ-LETRAMENTO, 2008, Fascículo 1, p. 40.

Ao abordar as capacidades necessárias à Leitura, o quadro 7 trata sobre a capacidade de decodificar a palavra, mas também de saber lê-la de forma global, explicitando alguns fatores simples, porém fundamentais ao desenvolvimento de leitores competentes, autônomos e apaixonados pelo universo da leitura, o que pode ser observado na última capacidade, que propõe o trabalho avaliativo do texto a partir de princípios éticos e afetivos, indo além daquilo que o texto mostrou.

**Quadro 8: Resumo das Capacidades Necessárias à Produção: Capacidades, Conhecimentos e Atitudes**

<b>Quadro 4</b>			
<b>Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes</b>			
<b>CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos	I	T	T/C

Fonte: PRÓ-LETRAMENTO, 2008, Fascículo 1, p. 47.

O quadro 8 traz as capacidades necessárias à produção textual escrita, abrangendo desde as primeiras formas de registro alfabético ortográfico até as produções mais elaboradas de textos propriamente ditos. O quadro apresenta as capacidades de forma complexa, onde contempla os primeiros passos na caminhada da escrita, e vai até os voos mais altos alçados no universo do letramento, onde o aluno torna-se autônomo em suas produções.

**Quadro 9: Resumo das Capacidades Necessárias ao Desenvolvimento da Oralidade: Capacidades, Conhecimentos e Atitudes**

<b>Quadro 5</b>			
<b>Desenvolvimento da Oralidade: capacidades, conhecimentos e atitudes</b>			
<b>CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Participar das interações cotidianas em sala de aula:</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>escutando com atenção e compreensão</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a)</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada</b>	<b>I</b>	<b>T</b>	<b>T/C</b>
<b>Planejar a fala em situações formais</b>	<b>I</b>	<b>T</b>	<b>T/C</b>
<b>Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão</b>	<b>I</b>	<b>T</b>	<b>T/C</b>

Fonte: PRÓ-LETRAMENTO, 2008, Fascículo 1, p. 54.

O quadro 9 aborda um trabalho que por décadas foi ignorado nos ambientes educacionais e que atualmente, tem sido reconhecido pelos docentes, o desenvolvimento da oralidade. Não é preciso desprender muitos esforços, para encontrar no diálogo docente falas que taxavam as atividades orais como perda de tempo, imprevisto por falta de planejamento, prática de professores relapsos, porém, como fruto das formações continuadas, após estudos e reflexões sobre a importância de tais atividades e da necessidade de planejá-las de modo a alcançar os objetivos a que estas atividades se propõem. O cenário atual mostra as atividades orais como mentoras do desenvolvimento de cidadãos atuantes em todas as esferas sociais:

Formar cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade em que vivem começa por facultar-lhes a participação na sala de aula desde seus primeiros dias na escola. Mas inclui, além disso, contribuir para que eles possam adquirir e desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os espaços sociais públicos. A sala de aula é um espaço público, de uma instituição pública, que tem seu modo peculiar de se organizar. Entre as regras de convivência dessa instituição estão as que se referem à participação nas interações orais em sala de aula. Outras instituições sociais também têm suas regras de convivência e de participação nas interações orais: na igreja, na cooperativa, no sindicato, na empresa, na fábrica, no

escritório, não se fala de qualquer jeito nem na hora que se bem entende, sem esperar a própria vez, sem respeitar a fala do outro. Por isso é importante desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições.<sup>110</sup>

Destarte, faz-se necessário mostrar as diferentes formas de expressão oral presentes nos meios sociais, trabalhar essas variações, valorizar as diferenças regionais, culturais e sociais da língua falada e, sobretudo, mostrar a importância de saber usar essas variedades linguísticas, adequando-as à situação e ao local.

### **3.2 Indicadores dos Programas de Formação Continuada**

Os resultados da participação dos docentes dos anos iniciais das escolas estaduais de Ariquemes-RO nos Programas de Formação Continuada, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com o MEC e em consonância com as leis que regem o Sistema Educacional Brasileiro, ultrapassaram as salas de aula e delinearum um novo modelo de alfabetização no município, não se tratando de uma nova proposta pedagógica ou metodológica, mas sim de uma nova concepção da prática docente e de mudança de atitude. Partindo do pressuposto de que toda mudança de atitude e de concepção não acontece de forma instantânea, tal processo se deu ao longo de vários anos, onde docentes e equipe pedagógica participaram do processo de formação continuada, de diferentes programas, conforme relatado anteriormente. A princípio, as professoras ingressavam na formação continuada por obrigação, por sentirem-se de certo modo pressionadas pela equipe gestora, raramente por vontade própria. Chegavam às oficinas de formação com o discurso pronto de que os assuntos abordados em nada somavam em suas práticas docentes e que o grande problema da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas não está na formação do docente, mas sim no governo e nas políticas por ele adotadas. Havia muita infreqüência nas oficinas e até mesmo evasão no decorrer dos programas, onde a maior reclamação ocorria em torno da carga horária extensa e do tempo de duração, pois muitos programas se estendiam de um ano para o outro.

Após meia década de trabalho com o mesmo grupo de professoras alfabetizadoras e analisando mais especificamente o programa o Pró-Letramento, com um número de trinta professoras cursistas, foi possível à pesquisadora vivenciar muitas mudanças na prática docente destas cursistas. Destarte, ressalta-se a substituição das cartilhas e o trabalho

---

<sup>110</sup> Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008. p. 54.

cronometrado de apresentação e decoreba das famílias silábicas por uma alfabetização partindo de textos e num contexto, oferecendo aos alunos a construção do conhecimento a partir de atividades significativas. Destaca-se o relato de uma professora cursista, que atua há mais de vinte anos alfabetizando, tendo como prática metodológica o famoso “bê-a-bá”<sup>111</sup> ou “famílias silábicas”, porém, após o lançamento do desafio de uma prática alfabetizadora contextualizada e carregada de significados, no decorrer dos programas de formação continuada, socializou em uma das oficinas que, ao iniciar a alfabetização com o uso de textos e não mais com palavras, frases soltas ou famílias silábicas, sentiu muita dificuldade, por vezes, no meio de uma atividade, sentia imensa vontade de voltar à velha prática, mas persistiu, mesmo parecendo que nada acontecia, porém, teve a grata surpresa de “do nada” os alunos começarem a ler. O trabalho docente sendo realizado por meio do desenvolvimento de projetos didáticos, o que há cinco anos era quase inconcebível pelo referido grupo de professoras. Como exemplo desta prática destaca-se a culminância dos projetos “O Lúdico em Favor da Aprendizagem”,<sup>112</sup> desenvolvido na E.E.E.F. Albina Marció Sórdi, e “Resgatando as Brincadeiras Esquecidas”,<sup>113</sup> desenvolvido pela E.E.E.F.M. Cora Coralina, como parte da avaliação final do Pró-Letramento, após oficinas de estudo e a elaboração de um projeto didático. Os projetos foram desenvolvidos no decorrer de dois meses, onde a alfabetização foi trabalhada através de jogos e brincadeiras. Ao final do projeto, foi realizada uma exposição na escola com livros, cartazes, maquetes, cadernos de receitas e apresentações culturais, destacando teatro com fantoches, apresentação de musicais e danças. Na culminância do projeto, foi possível observar a colheita dos frutos de uma prática alfabetizadora que nasceu de um grupo que se propôs a estudar, a refletir e a reelaborar conceitos prontos, aceitando desafios, espalhando sonhos e respeitando o direito da criança de ser alfabetizada e letrada, ao mesmo tempo. Pois apesar de alfabetização e Letramento serem termos diferentes e com significados distintos, ambos precisam caminhar juntos, pois constitui-se um direito de todo cidadão, aplicando-se a alfabetização tanto de crianças, como de jovens e adultos, não cabendo aos docentes e a escola como um todo, negá-lo aos alunos.

---

<sup>111</sup> Expressão popular utilizada para a aprendizagem do alfabeto ou da leitura.

<sup>112</sup> Anexo1: Projeto Didático – E.E.E.F. Albina Marció Sordi.

<sup>113</sup> Anexo2: Projeto Didático – E.E.E.F.M. Cora Coralina.

### 3.2.1 Formação Continuada e os resultados das avaliações externas

Serão exibidos a seguir os resultados alcançados pelas duas escolas estaduais de Ariquemes-RO<sup>114</sup> sobre as quais será realizada a análise do Ideb após inserção do Programa Pró-Letramento. Todavia, para que se possa compreender em que se pauta a análise comparativa, torna-se imprescindível o conhecimento da *Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB*. Destaca-se ainda que será evidenciada a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que o foco do Programa Pró-Letramento consiste na leitura e escrita. Os dados referentes ao 9º ano foram suprimidos do quadro abaixo, tendo em vista que o estudo se dá em torno dos anos iniciais – I Segmento do Ensino Fundamental.

**Quadro 10: Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – saeb**

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
<b>Nível 0 - abaixo de 125</b>	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa);</li> <li>• identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e</li> <li>• identificar o tema, em um texto simples e curto.</li> </ul>
<b>Nível 1 - 125 a 150</b>	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios;</li> <li>• identificam o tema de um texto;</li> <li>• localizam elementos como o personagem principal;</li> <li>• estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</li> </ul>
<b>Nível 2 - 150 a 175</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inferem informação em texto verbal (características do personagem) e nãoverbal (tirinha);</li> <li>• interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética;</li> <li>• identificam o conflito gerador e finalidade do texto;</li> <li>• inferem informação em texto verbal (características do personagem) e nãoverbal (tirinha);</li> <li>• interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética;</li> <li>• identificam o conflito gerador e finalidade do texto.</li> </ul>
<b>Nível 3 - 175 a 200</b>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática;</li> <li>• identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal;</li> <li>• reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.</li> </ul>
<b>Nível 4 - 200 a 225</b>	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador;</li> <li>• selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;</li> <li>• localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos;</li> <li>• inferem a informação que provoca efeito de humor no texto;</li> <li>• interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação;</li> </ul>

<sup>114</sup> E.E.E.F. Albina Marció Sordi e E.E.E.F.M. Cora Coralina.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam o significado de uma expressão em texto informativo;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia;</li> <li>• interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;</li> <li>• estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.</li> </ul>
<b>Nível 5 - 225 a 250</b>	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências);</li> <li>• inferem a finalidade do texto;</li> <li>• distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem;</li> <li>• distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;</li> <li>• reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados;</li> <li>• identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa;</li> <li>• interpretam texto com apoio de material gráfico;</li> <li>• localizam a informação principal.</li> </ul>
<b>Nível 6 - 250 a 275</b>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam características do personagem em texto poético;</li> <li>• distinguem um fato da opinião relativa a este fato;</li> <li>• identificam uma definição em texto expositivo;</li> <li>• estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</li> <li>• inferem a finalidade do texto a partir do suporte;</li> <li>• inferem o sentido de uma palavra ou expressão;</li> <li>• identificam a finalidade do texto;</li> <li>• identificam o assunto em um poema;</li> <li>• comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação;</li> <li>• interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc);</li> <li>• estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.</li> </ul>
<b>Nível 7 - 275 a 300</b>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferem informação em texto narrativo longo;</li> <li>• 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.</li> </ul>
<b>Nível 8 -300 a 325</b>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo;</li> <li>• inferem informações em fábulas.</li> </ul>

Fonte: <http://download.inep.gov.br>

Mediante a *Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – saeb*, torna-se possível compreender e interpretar melhor os resultados alcançados nas avaliações externas. O grande problema observado ao longo dos anos de formação continuada em que a pesquisadora esteve como tutora/formadora, é a falta de conhecimento dos docentes sobre os pressupostos norteadores de tal processo avaliativo e principalmente a ignorância com relação às habilidades e competências que tais avaliações se propõem medir. Outro fator imprescindível para compreensão da análise proposta com relação aos resultados do IDEB é, após conhecimento dos Níveis da Escala de Desempenho, entender como se dá o processo de cálculo, até chegar ao resultado final, recebido por cada escola e divulgado para a comunidade escolar/sociedade. De acordo com informações do INEP, o Ideb é calculado a partir de dois componentes:

[...] taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional).

A forma geral do Ideb é dada por:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji};$$

em que,

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ .<sup>115</sup>

Interessante analisar a forma como importantes informações levantadas e divulgadas pelas avaliações externas têm sido ignoradas pela escola, assumindo caráter meramente burocrático, sem, contudo, levar em consideração a infinidade de informações contidas em seus resultados. Destaca-se ainda a visão holística que estas têm do processo educacional, a organização e a seriedade com que o ato de avaliar tem sido tratado pelos órgãos responsáveis pelo processo. De acordo com o INEP,

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.<sup>116</sup>

O debate sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, qualidade de ensino, qual o papel da escola, qual o papel dos pais ou dos órgãos mantenedores, muitas vezes tem tornado cada vez mais distante o real papel da educação e dos atores nela envolvidos: ensinar, de forma que o aluno aprenda. A burocratização do ensino tem formado docentes e discentes confusos, perdidos em sua missão de ensinar e em seu direito de aprender.

A seguir, serão apresentados os resultados do IDEB, obtidos a partir de consultas em sites de órgãos oficiais como MEC, INEP e IDEB. Para melhor organização e compreensão das apresentações e análise, propõe-se a seguinte ordem: análise dos resultados em nível estadual, análise de todas as escolas estaduais de Ariquemes e, de forma mais detalhada,

<sup>115</sup> Portal INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 06 maio 2013.

<sup>116</sup> Portal INEP.

análise dos resultados alcançados pelas escolas E.E.E.F. Albina Marció Sordi e E.E.E.F.M. Cora Coralina, nas quais o Programa Pró-Letramento foi desenvolvido pela pesquisadora. Na sequência, serão analisados os índices alcançados pelas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio localizadas no município de Ariquemes-RO:

**Figura 1: IDEB - Resultados e Metas**

Escola	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EEEF ALBINA MARCIO SORDI	4.0	4.6	5.3	4.9	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2
EEEFM ANISIO TEIXEIRA	3.8	4.2	4.4	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
EEEFM CORA CORALINA	3.8	4.4	5.1	5.0	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0
EEEFM FRANCISCO ALVES MENDES FILHO	3.8	3.3	4.4	4.1	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0
EEEFM JARDIM DAS PEDRAS	4.0	4.0	5.0	4.8	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
EEEFM RICARDO CANTANHEDE		4.9		***		5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
EEEFMEDIO MIGRANTES	4.7	4.7	5.1	5.3	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

Fonte: <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>

A figura 1 apresenta os resultados alcançados nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, embora os resultados observáveis nesta pesquisa sejam referente aos anos de 2011 e 2012, torna-se relevante a análise de todos os anos acima mencionados, uma vez que permite comparar os resultados anteriores ao Programa de Formação Continuada Pró-Letramento e os resultados advindos após sua inserção. Além dos resultados, expõe as Metas Projetadas para os anos em que deverão acontecer as próximas aplicações das avaliações, seguindo os mesmos critérios mencionados anteriormente, devendo ser aplicadas a cada dois anos. O quadro traz as metas projetadas para os anos de 2007 a 2021. Essas metas projetadas a longo prazo tornam-se interessantes, uma vez que permitem às instituições de ensino se autoavaliarem, bem como criarem estratégias e mecanismos visando alcançar os índices propostos. Da autoavaliação, podem surgir reflexões preciosíssimas acerca da prática docente e da necessidade da mudança de atitudes e até mesmo de foco.

Partindo deste pressuposto, pode-se constatar que no ano de 2007, primeira edição aplicada com metas projetadas e cujos resultados foram divulgados, todas as escolas estaduais

de Ariquemes que ofereciam na época o I Segmento do Ensino Fundamental, alcançaram as metas projetadas e, com exceção da E.E.E.F.M. Francisco Alves Mendes Filho que ficou abaixo da meta e da E.E.E.F.M. Migrantes que alcançou exatamente a meta projetada, todas as demais tiveram média acima da meta projetada. Convém destacar que a E.E.E.F.M. Ricardo Cantanhede só aparece na Figura 1 no ano de 2007, devido à instituição deixar de atender aos anos iniciais do ensino fundamental. Propõe-se, a seguir, uma análise mais detalhada dos índices alcançados pelas duas escolas em evidência, porém, comparando-as às demais.

Na sequência, serão analisados os índices alcançado pela E.E.E.F. Albina Marció Sordi nos anos de 2007, 2009 e 2011, nos quais obteve IDEB sempre superior às metas projetadas. Para uma análise complexa e melhor compreensão dos resultados destacados, apraz conhecer melhor a realidade da escola, englobando sua estrutura física e humana. A escola possui 13 salas de aula, atendendo em três períodos matutino e vespertino com o ensino regular de nove anos (1º ao 9º ano) e noturno com alunos (5º ao 8º ano – Educação de Jovens e Adultos - Curso Semestral). Conta também com diversas salas nas quais são prestados atendimentos especializados e diferenciados, primando sempre pela melhoria na qualidade do ensino oferecido, tais como sala de informática, laboratório de Mesas Alfabetizadoras Positivo, mais um recurso tecnologico a ser utilizando na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sala de leitura, sala de planejamento, sala de recursos e quadra poliesportiva coberta. Além das salas onde a equipe gestora e a equipe pedagógica prestam atendimento. A partir de 2007 a escola aderiu a uma nova estrutura com a reorganização do Ensino Fundamental de 09 anos, com matrícula a partir dos 06 anos de idade, que consiste na reorganização administrativa, pedagógica e curricular do Ensino Fundamental de 09 anos (1º ao 9º ano), com o propósito de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e com maiores oportunidades de aprendizagem.

Convém atribuir os resultados alcançados pela E.E.E.F. Albina Marció Sordi aos esforços imensuráveis das professoras dos anos iniciais e a equipe pedagógica e gestora, uma vez que atuam sempre em conjunto com as docentes, apoiando e acompanhando a prática pedagógica, prova disto seria a participação maciça de ambas em todos os Programas de formação continuada desenvolvidos e oferecidos à instituição nos últimos sete anos. Ressalta-se esta informação, por não ser comum tal prática dentro das instituições de ensino, pois raramente presencia-se gestores educacionais, orientadores educacionais e supervisores, participando ativamente do processo de formação continuada. Apesar de pequena, a escola

tem se tornado referência no município em questão de qualidade de ensino nos anos iniciais, creditando-se tais méritos à forma zelosa e profissional com que a prática docente é tratada nesta, e ao caráter ético e comprometido apresentado pela equipe pedagógica.

A E.E.E.F.M. Cora Coralina está entre a terceira maior escola do município e teve sua origem ligada ao desenvolvimento do Município de Ariquemes. Atualmente atende as seguintes modalidades: 1º Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 2º Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular, Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos/EJA, Educação Especial com Atendimento Educacional Especializado, Projovem Urbano, PROEMI – Projeto Ensino Médio Inovador e a Implantação para este ano do Programa Mais Educação. A Escola atende a inúmeros bairros da cidade e em sua trajetória já foi destaque pela grande ligação com a comunidade. Sua clientela é composta por vários segmentos sociais, porém, atendendo às necessidades de toda zona urbana, deixando de ser periférica para ser centralizada de acordo com as necessidades do município. Desde sua fundação, a escola passou por várias mudanças desde sua estrutura na aparência física, estruturação técnica pedagógica, informatização, tecnológica e, acima de tudo, caminha para a gestão democrática, onde se pressupõe um projeto pedagógico construído coletivamente. Na dimensão administrativa, a escola é mantida com recursos dos governos: federal e estadual. O Projeto Pedagógico contempla várias metas com atendimento às necessidades dos alunos, melhoria no sistema de avaliação, melhoria da prática pedagógica docente e maior integração entre escola e comunidade. Espera-se que a escola cumpra sua função social, caminhando com a comunidade, num envolvimento participativo muito mais integrado. Diante dos resultados de desempenho dos alunos a escola tem como foco aulas diversificadas e interdisciplinares para uma educação significativa dinamizando o processo de ensino e as relações interpessoais entre a classe discente.

No ano de 2011, foi criada e sancionada pelo governador do Estado de Rondônia a LEI n. 2.570, que torna obrigatória a divulgação do IDEB das Escolas Estaduais, através de placas fixadas na entrada principal da escola:

[...] Art. 1º. As escolas públicas estaduais por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, ficam obrigadas a divulgar em placa de 1 (um) metro fixada em frente a cada escola, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB atualizado, em gráfico comparativo com médias municipal e estadual.

Art. 2º. As placas a serem fixadas deverão ser confeccionadas em alumínio, contendo a nota do IDEB da respectiva escola, nota média do referido município de localização e adquirida em nível estadual, exposto em escalas gráficas.

Parágrafo único. No 1º ano de vigência da presente Lei, as escolas deverão divulgar as médias municipal, estadual e nacional do IDEB, e assim estabelecer metas para o ano subsequente, passando a divulgar sua respectiva média a partir deste. [...]<sup>117</sup>

A divulgação obrigatória dos índices alcançados pela instituição de ensino reforça o que foi abordado no capítulo 2 deste trabalho, onde as escolas sentem-se de certa forma pressionadas a atingirem as metas projetadas, além da inevitável comparação entre as notas das escolas de um mesmo município ou estado. Esta pressão e comparação poderão assumir papel competitivo e até mesmo depreciativo, uma vez que a sociedade/comunidade escolar, a partir destas informações, passará a formar juízo de valores a respeito das instituições, englobando o espaço físico e os profissionais, ficando certamente como foco o desempenho dos professores e gestores. Partindo desta reflexão, não se pretende eximir professores e gestores de suas atribuições e competências, porém é visivelmente necessário que a comunidade escolar tenha conhecimento do caráter, do objetivo e das peculiaridades das avaliações externas, bem como do todo complexo que envolve os resultados por elas expressos. Urge que todos os envolvidos no processo educativo, que vai desde o responsável por receber o aluno no portão da escola até o responsável legal por este aluno, entendam os fatores e processos que culminam nos resultados do IDEB. Não é o direito ao conhecimento dos índices alcançados pelas escolas que está sendo questionado, mas sim a omissão de informações que permitam à sociedade/comunidade escolar interpretar de forma mais acertada estes resultados, não fugindo aos objetivos a que as avaliações externas se propõem.

Diante do exposto, constata-se que as duas escolas analisadas apresentam melhorias consideráveis nos resultados do Ideb, a partir da participação dos professores e equipe pedagógica em programas de formação continuada. Além de ser observado um envolvimento, compromisso e desempenho diferenciado por parte dos professores, com relação às demais escolas, onde a participação não foi em massa e tão assídua quanto nas E.E.E.F. Albina Marció Sordi e E.E.E.F.M. Cora Coralina.

---

<sup>117</sup> DIÁRIO OFICIAL. Estado de Rondônia. Disponível em: <[http://www.diof.ro.gov.br/doi/doi\\_05\\_10\\_11.pdf](http://www.diof.ro.gov.br/doi/doi_05_10_11.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2013.



## CONCLUSÃO

A mudança da prática só é possível a partir da reflexão da prática, fator que se constitui pressuposto para reorganização do trabalho docente – planejamento a partir de avaliações diagnósticas dos alunos e da forma como o professor tem provocado seus alunos – curiosidade epistemológica. De acordo com Gadotti:

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagens das últimas inovações tecnológicas.<sup>118</sup>

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores torna-se essencial para a construção de um ensino de qualidade, porque práticas e mudanças de práticas são construídas, refletidas e reconstruídas a partir de encontros entre docentes, com um ponto em comum: estudar, analisar, reformular conceitos, inovar práticas e avaliar os resultados a partir dessas mudanças – e isso só é possível nos estudos em grupo, na formação continuada, onde a busca de embasamento teórico e o repensar ações que tendem a se tornar mecânicas e cômodas com o avançar dos anos de magistério, são práticas sistemáticas e vistas como parte das atribuições do docente. Sob a perspectiva do papel da educação com relação à formação cidadã autônoma e crítica, a alfabetização a partir da proposta sociointeracionista, certamente torna-se um diferencial na prática docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB preconiza em seu art. 22 sobre a finalidade da educação básica: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Apesar de tão importante papel ocupado pela educação, pela escola e pelos professores, no desenvolvimento de uma nação, falta ao professor um cuidado, uma preocupação em significar o que ensina, oferecer a argila e deixar que os alunos participem da moldagem do vaso, que escolham o tamanho, a cor com que desejam pintá-lo. Que avaliem o vaso após seu término e, se preciso, o amassem novamente, em uma grande bola, reiniciando o processo, tantas e quantas vezes for preciso, a partir dos conhecimentos adquiridos em cada tentativa, oferecendo, de fato, uma educação autônoma, que permita ao aluno alçar novos, altos e diferentes voos.

---

<sup>118</sup> GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

Tendo como parâmetro os resultados encontrados nas pesquisas bibliográficas e documentais constata-se que a prática docente pautada na formação continuada pode gerar resultados significativos na qualidade do ensino ofertado pelas instituições públicas de ensino. Isto porque uma instituição educacional que possua uma equipe técnica, pedagógica e docente compromissada e participativa, que vise sempre o aprendizado do discente e a melhor maneira para que esta aconteça, certamente obterá como fruto de suas práticas a tão almejada “qualidade de ensino”. A participação docente em Programas de Formação Continuada promove um melhor desempenho das práticas pedagógicas e demonstra a preocupação em oferecer aos discentes oportunidades de aprenderem conteúdos pertinentes a cada ano de ensino, mas também de se tornarem autônomos nas atividades escolares e na vida cidadãos de fato.

Na visão de uma educação de qualidade, de docentes compromissados com a qualidade da educação oferecida e de uma gestão participativa e sensível às questões pedagógicas, a formação continuada será sempre o foco, a “menina dos olhos”<sup>119</sup> e vista não como a “tábua de slavação”,<sup>120</sup> mas como uma importante fonte de busca de melhorias, de elevação de índices e de respeito aos educandos. Contudo, sozinha, a formação continuada não é capaz de transformar práticas docente, nem tampouco ensino de qualidade. Para que esta apresente resultados plausíveis e notórios, faz-se necessário um comprometimento global de todas as esferas envolvidas no processo educativo: pais/responsáveis, mantenedora, escola e aluno. Nos Programas de Formação Continuada, o docente estuda, reflete e analisa a necessidade e a pertinência da mudança de suas práticas docentes, visando sempre o aprendizado do discente. Partindo desta concepção, tem-se um docente comprometido com o que se propôs fazer ao assumir a responsabilidade de educar, não apenas “ensinar seja o que for”, mas sim “ensinar seja o que for da melhor maneira possível”. Partindo deste pressuposto, convém explicitar ainda mais a necessidade de envolvimento de toda a equipe escolar para que o trabalho docente alcance sucesso. Conforme os resultados do IDEB apresentados no último capítulo, observa-se que, apesar das escolas pertencerem ao mesmo município, a mesma rede de ensino, de serem geridas pela mesma mantenedora, apresentam variações consideráveis nos resultados, o que muda neste cenário é a gestão interna de cada escola,

---

<sup>119</sup> Pessoa ou coisa que goza de particular prestígio ou afeição. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/menina%20dos%20olhos>>. Acesso em: 10 maio 2013.

<sup>120</sup> Algo ou pessoa que chega para ajudar num momento propício, último recurso para resolver uma situação aflitiva. Disponível em: <<http://www.dicionariodeexpressoes.com.br/busca.do?expressao=T%E1bua%20de%20salva%E7%E3o>>. acesso em: 10 maio 2013.

questão bastante pertinente e influenciadora nos resultados alcançados. Pois uma gestão escolar que se pauta em uma visão com enfoque pedagógico, faz toda a diferença. Apesar de lentas e num percentual ainda abaixo do esperado, pode-se observar mudanças de práticas pedagógicas na alfabetização, passando de uma alfabetização tradicional, onde o aluno é meramente um receptor de conteúdos, repetidor do “alfabeto”, não podendo se dar ao direito de alterar a ordem de seus componentes – neste caso, as letras – caminhando para uma alfabetização dentro da proposta sociointeracionista, onde o aluno participa do processo de construção de seu conhecimento, aprende fazendo, vivenciando, através de uma aprendizagem significativa. De acordo com Assmann,<sup>121</sup> “[...] os espaços de formação permanentes na escola poderão ser reinventados, para constituir-se em espaços privilegiados de desenvolvimento da curiosidade epistemológica.”

Conclui-se que investimentos em Formação Continuada podem gerar mudanças de práticas pedagógicas, aprendizagem significativa e melhoria do IDEB, conforme pontuam os autores pesquisados e as análises realizadas em documentos e sites oficiais, pois provocam reflexão e, quando necessário, mudanças de atitudes.

Conquanto a pesquisa tenha apontado uma elevação dos índices da educação básica e mudança de postura profissional dos docentes, considera-se que a melhoria na qualidade da educação ainda se constitui em um caminho longo para muitos educadores, escolas e mantenedoras, pela falta de interesse/compromisso e pelo fato de constituir ações com resultados a longo prazo. Práticas não são mudadas e consolidadas de forma efêmera, e qualidade educacional, ainda que ofertada hoje, só se tornará visível futuramente. No entanto, a educação urge por um sistema de avaliação da prática, bem como dos resultados, um instrumental que permita à instituição educacional e às mantenedoras identificarem de quais atitudes/períodos advêm os resultados atuais. Como recomendações para estudos futuros, dada a importância do tema, sugere-se uma maior valorização e socialização em relação à Formação Continuada dentro das instituições educacionais.

---

<sup>121</sup> ASSMANN. Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 186-226.



## REFERÊNCIAS

19 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/ECA2.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

Algo ou pessoa que chega para ajudar num momento propício, último recurso para resolver uma situação aflitiva. Disponível em: <<http://www.dicionariodeexpressoes.com.br/busca.do?expressao=T%E1bua%20de%20salva%E7%E3o>>. Acesso em: 10 maio 2013.

ALVARENGA, G. M. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: ALVARENGA, G. M. (Org.). *Avaliação: o saber na transformação do fazer*. Londrina: EdUEL, 2002.

ASSMANN. Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental.

BELLONI, M. L. *O que é Mídia-Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BLOOM, B. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOMTEMPO, Luzia. *Alfabetização com sucesso*. Belo Horizonte: Da Autora, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.219, de 11 de abril de 2001 – *Bolsa Escola: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação*.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto\\_da\\_Crian%C3%A7a\\_e\\_do\\_Adolescente](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto_da_Crian%C3%A7a_e_do_Adolescente)>. Acesso em: 05 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Provinha Brasil*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=211&Itemid=328](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328)>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referenciais para a Formação de Professores/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Secretaria de Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. B823 *Educadores e educandos : tempos históricos* / elaboração: Maria Abádia da Silva. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educadores e educandos: tempos históricos*.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.219, de 11 de abril de 2001 – *Bolsa Escola: Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação*. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/rendaminima.htm>>. acesso em: 05 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.558/2002, de 13 de novembro de 2002. *Programa Diversidade na Universidade*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.288, de 20 de Julho de 2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248\\_LDB.pdf](http://www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf)>. Acesso: 06/04/2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

COORDENADORIA DE ENSINO.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campina: Papyrus, 1994.

DIÁRIO OFICIAL. Estado de Rondônia. Disponível em: <[http://www.diof.ro.gov.br/doe/doe\\_05\\_10\\_11.pdf](http://www.diof.ro.gov.br/doe/doe_05_10_11.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2013.

DOREN, Charles Van. *Uma breve história do conhecimento*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

E.E.E.F. Albina Marció Sordi e E.E.E.F.M. Cora Coralina.

Encontros de Formação, onde os professores estudam fascículos específicos do Programa e discutem assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTUDE: a *história da escravidão e da Lei Áurea*. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011/05/13/823734/estude-historia-da-escravido-e-da-lei-aurea.html>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: FREIRE, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GLOBALIZAÇÃO E ESCOLHA CULTURAL. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/en/media/hdr04\\_po\\_chapter\\_5.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_chapter_5.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htmO>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. – ed. atual. e rev. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229)>. Acesso em: 18/04/2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2008.

INEP/MEC. Provinha Brasil — *Passo a passo*. Disponível em: [http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/html/documentos/passo\\_a\\_passo\\_1\\_2009.pdf](http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/html/documentos/passo_a_passo_1_2009.pdf). Acesso em: Março de 2009.

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229)>. Acesso em: 18 mar. 2012.

JUNKES, Amélia de Oliveira. *Formação de professores e condições de atuação em educação especial*. Florianópolis: Insular, 2006.

KULLOK, M. G. B. *As Exigências da Formação dos Professores na Atualidade*. Brasília: Edufal, 2000.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: FCC, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev./mar. 2000.

MEC: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=206:inep&catid=122:inep-estudos-e-pesquisas&Itemid=229)>. Acesso em: 18 abr. 2012.

MERCADO, L. P. L. *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Maceió: Gráfica e Editora Universitária, 1999.

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Palestra proferida no Seminário, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: *Alfabetização e letramento em debate*, 2006, Brasília.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Pessoa ou coisa que goza de particular prestígio ou afeição. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/menina%20dos%20olhos>>. Acesso em: 10 maio 2013.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

PORTAL INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 06 maio 2013.

PORTARIA n. 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. PROJETO DE LEI. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=C60B0EB06DABDCB30846AEA805CDD9CE.node1?codteor=563922&filename=Tramitacao-PL+3417/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C60B0EB06DABDCB30846AEA805CDD9CE.node1?codteor=563922&filename=Tramitacao-PL+3417/2008)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem, 2008.

REPRESENTAÇÃO DE ENSINO DE ARIQUEMES (REN).

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (SEDUC).

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*, São Paulo, Ática, 2000.

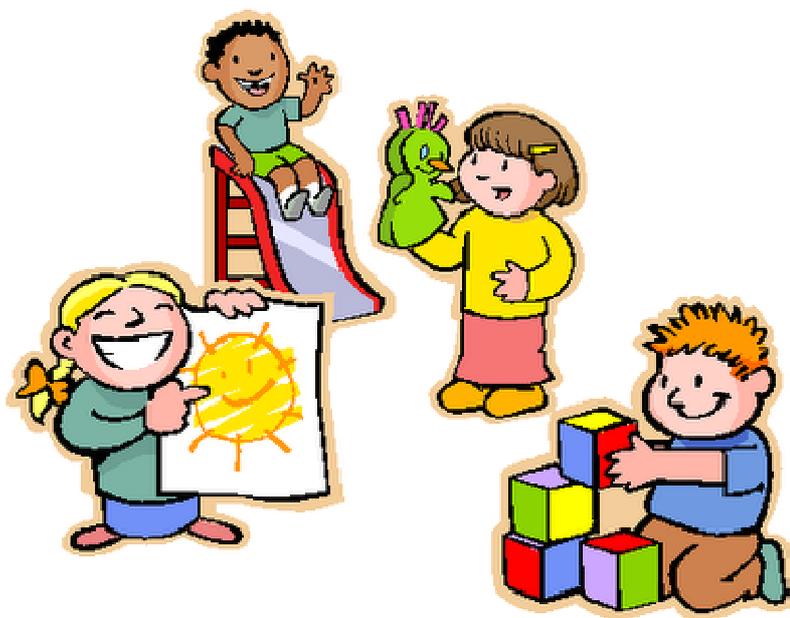
WIKIPEDIA. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto\\_da\\_Crian%C3%A7a\\_e\\_do\\_Adolescente](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto_da_Crian%C3%A7a_e_do_Adolescente)>. Acesso em: 14 maio 2013.

World Wide Web, teia mundial, também conhecida como Web e WWW, é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/World\\_Wide\\_Web](http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web)>. Acesso em: 05 abr. 2013.

**ANEXO 1: PROJETO DIDÁTICO “O LÚDICO EM FAVOR DA APRENDIZAGEM”  
- E.E.E.F. ALBINA MARCIÓ SÓRDI**



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALBINA MARCIÓ SORDI



O lúdico em favor da aprendizagem

Ariquemes-RO  
Set/2012

## **1- IDENTIFICAÇÃO**

### **1.1 – Da escola:**

Nome da Instituição: Escola Estadual de Ensino Fundamental Albina Marció Sordi

Endereço: Rua Vilhena, 2360, setor BNH

Telefone: (69) 3535 2645

## **2- JUSTIFICATIVA**

Nas últimas décadas, a educação vem se atentando a novas técnicas didáticas que consistam em uma prática inovadora e prazerosa. Dentre as técnicas utilizadas, pode-se destacar o lúdico, um recurso didático dinâmico que tem garantido resultados eficazes na aprendizagem, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

Os jogos e as cantigas são as atividades lúdicas mais trabalhadas em sala de aula, pois estimulam vários tipos de inteligências, em vários níveis, permitindo que o educando se envolva no que esteja realizando de maneira realmente significativa.

Através do lúdico o professor tem a oportunidade de desenvolver atividades chamativas e divertidas e que ensinem, além dos conteúdos programáticos, valores éticos, sociais e morais aos seus alunos, contribuindo assim com a formação do cidadão.

## **3 – OBJETIVOS**

### **3.1- OBJETIVO GERAL:**

Favorecer situações em que o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem oral e escrita sejam favorecidos no ambiente escolar, considerando fatores que despertem o interesse e a motivação do alunado, aproximando-o da construção do conhecimento através de estratégias lúdico-didáticas.

### **3.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- ✓ Desenvolver procedimentos de leitura e escrita do gênero instrucional;
- ✓ Produzir textos a partir de uma temática;
- ✓ Desenvolver a oralidade;
- ✓ Conhecer e apreciar textos que fazem parte do repertório popular de nossa cultura;
- ✓ Estimular os movimentos corporais;

- ✓ Pesquisar sobre as diferentes cantigas populares que existem;
- ✓ Estabelecer vínculo entre a música e a aprendizagem;
- ✓ Promover atividades que permitam o desenvolvimento cognitivo e afetivo;
- ✓ Oferecer condições para que o discente adquira autonomia em sua aprendizagem;
- ✓ Estimular o interesse pelo ensino aprendizagem, partindo de uma abordagem lúdica;
- ✓ Envolver o educando em cantigas populares, danças, brincadeiras e jogos.

#### **4- METODOLOGIA**

Para a realização deste projeto serão realizados vários levantamentos acerca de jogos e brincadeiras a serem utilizados em sala de aula. Serão realizadas pesquisas de cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, jogos e brincadeiras junto aos pais e responsáveis com o intuito de promover a integração e participação destes. No que se refere especificamente aos jogos, estes serão utilizados durante as aulas, após seleção e adequação aos conteúdos estudados no período correspondente. Os alunos cantarão as cantigas populares e parlendas por eles selecionadas durante as aulas e desenvolverão várias atividades a partir delas, como listagem de acordo com a ordem alfabética, leitura, escrita e ilustrações, dentre outras.

A professora de 1º ano selecionará receitas típicas, junto aos alunos e realizará a receita em sala de aula, trabalhando também aspectos de leitura e escrita. Os alunos farão a produção escrita de um livro de receitas selecionadas por eles, com reescrita e ilustrações.

Os educandos confeccionarão catálogos com a reescrita e ilustrações das cantigas populares trabalhadas em sala de aula. Serão produzidos livretos sobre as lendas folclóricas através da reescrita e ilustrações dos alunos. Serão também produzidos livretos sobre as brincadeiras, contendo instruções e informações. Os alunos farão a produção escrita das instruções das brincadeiras com conversa sobre as partes que devem ser escritas.

#### **Atividades desenvolvidas:**

##### **1º ano:**

- ✓ Escrita de listas de músicas conhecidas pelos alunos;
- ✓ Canto, leitura e escrita de cantigas populares;
- ✓ Escrita de receitas típicas juninas;
- ✓ Realização de algumas receitas selecionadas pelos educandos;
- ✓ Produção de um livro de receitas;
- ✓ Linguagem oral.

**2º ano:**

- ✓ Escrita de listas de músicas conhecidas pelos alunos;
- ✓ Canto, leitura e escrita de cantigas populares;
- ✓ Leitura, escrita e atividades variadas envolvendo parlendas;
- ✓ Confeção de um catálogo com a reescrita e ilustrações das cantigas trabalhadas;
- ✓ Linguagem oral.

**3º ano:**

- ✓ Escrita de listas de brincadeiras pesquisadas em entrevista;
- ✓ Listagem com os discentes de suas brincadeiras preferidas;
- ✓ Leitura e escrita das instruções das brincadeiras;
- ✓ Confeção de um livreto contendo as instruções e informações sobre as brincadeiras;
- ✓ Leitura diversificada e escrita de lendas folclóricas;
- ✓ Produção de um livreto sobre as lendas com reescrita e ilustrações feitas pelos alunos;
- ✓ Linguagem oral.

**4º ano:**

- ✓ Pesquisa de brincadeiras através de entrevistas, internet e conversas informais;
- ✓ Apresentações de receitas com fantoches;
- ✓ Confeção de jogos;
- ✓ Confeção de cartazes;
- ✓ Reescrita de receitas e cantigas de roda;

**5º ano:**

- ✓ Pesquisa de provérbios e trava-línguas;
- ✓ Confeção de cartazes com provérbios;
- ✓ Uso dos jogos do laboratório das mesas pedagógicas (parlendas);
- ✓ Confeção de jogo com tabuleiro, utilizando adivinhas;
- ✓ Pesquisa de trava-línguas;

**5 – Cronograma:**

MÊS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	TURMAS ENVOLVIDAS
Julho	Levantamento, pesquisa de jogos, cantigas e brincadeiras.	1º ao 5º ano
Agosto	Utilização em sala das cantigas, brincadeiras e jogos. Reescrita de cantigas, parlendas e elaboração de livretos. Realização de receitas em sala de aula(1ºano)	1º ao 5º ano
Setembro	Realização de feira para exposição dos trabalhos realizados durante o projeto.	1º ao 5º ano

## 6 – Avaliação:

A avaliação do projeto ocorrerá durante seu desenvolvimento, observando pontos que precisam ser aprimorados, bem como a participação dos alunos nas atividades propostas que resultarão na efetivação de sua aprendizagem.

## ANEXOS

**Imagem 1: Desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto “O Lúdico em Favor da Aprendizagem”**



**Imagem 2: Desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto “O Lúdico em Favor da Aprendizagem”**



**Imagem 3: Desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto “O Lúdico em Favor da Aprendizagem”**



**Imagem 4: Desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto “O Lúdico em Favor da Aprendizagem”**





**ANEXO 2: PROJETO DIDÁTICO “RESGATANDO AS BRINCADEIRAS  
ESQUECIDAS” - E.E.E.F.M. CORA CORALINA**



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CORA CORALINA**

**RESGATANDO AS BRINCADEIRAS ESQUECIDAS**

**ARIQUEMES-RO**  
**SETEMBRO - 2012**

**IDENTIFICAÇÃO**

01 - TÍTULO DO PROJETO: Resgatando as Brincadeiras Esquecidas

02 - UNIDADE EXECUTORA: Professoras do 1º e 2º anos e Sala de Recursos

03 - LOCAL DA REALIZAÇÃO DO PROJETO: EEEFM. “Cora Coralina”

04 - CLIENTELA ATENDIDA PELO PROJETO: Todos os Alunos 1º e 2º anos

05 - TEMPO DE DURAÇÃO DO PROJETO: 01 Semana

06 - ENDEREÇO: Avenida Guaporé nº. 3087 – Setor 05 – CEP: 76.870-631

CIDADE: Ariquemes - RO

07 - FONTE FINANCEIRA: PDDE - PROAFI

08 – RESPONSÁVEIS PELO PROJETO:

- Alexsandra Campos Maia
- Benedita Maria Borges Carnevali
- Cyntia Patrícia Nunes Silveira
- Cleci Fátima Pilati
- Francisca Antonieta Melo de Castro
- Larrive Marques da S. Faino
- Madalena Santana de Jesus
- Maria de Aquino Ferreira de Oliveira
- Silvana Corrêa da Silva Barros
- Vilma Maria Marques de Souza
- Zilda Gomes Silva

**OBJETIVOS**

- ❖ Resgatar as brincadeiras antigas;
- ❖ Promover a socialização entre as crianças, destacando a convivência, o respeito ao outro e as regras e limites,
- ❖ Desenvolver a Aprendizagem Significativa.

**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:**

- ❖ Desenvolver a coordenação visomotora, agilidade, equilíbrio e ritmo;
- ❖ Possibilitar o desenvolvimento da atenção, concentração e a integração,
- ❖ Observar, entender e respeitar as regras de cada brincadeira favorecendo a formação do caráter.

**AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS:**1º Momento:

- ❖ Apresentação para as turmas dos Slides contando a história de cada brincadeira com roda de conversa.

2º Momento:

- ❖ Construção do contrato didático com os alunos sobre as regras a serem estabelecidas.

3º Momento:

- ❖ O projeto será desenvolvido durante toda a semana no período de aula normal, no horário das 09h30min às 11h15min.

**DISCIPLINAS ENVOLVIDAS:**

Todas as disciplinas do 1º e 2º anos.

**PRODUTO DO PROJETO:**

- 1º - Brincadeiras que foram confeccionadas (corda e amarelinha);
- 2º - Apresentação digital do projeto no Blog da Escola (escolacoracoralinaariquemes.blogspot.com);
- 3º - Slides de apresentação das histórias de cada brincadeira.

## ANEXOS

### **Anexo1: RELATÓRIO DAS AÇÕES EXECUTADAS - Projeto Didático “Resgatando as Brincadeiras Esquecidas”**

Reuniram-se os professores das turmas do 1º e 2º anos (A-B-C) da escola Cora Coralina para pesquisa do projeto a ser desenvolvido a partir do 2º semestre de 2012, como pré-requisito avaliativo do Programa Pró-Letramento. A partir da decisão das professoras, foi escolhido o nome do projeto “Resgatando as Brincadeiras Esquecidas” sendo:

- Amarelinha,
- Estátua,
- Lenço atrás,
- Caça tesouro,
- Pular corda.

A partir da escolha do projeto, foi pesquisado sobre a origem das brincadeiras, com suas respectivas regras. O segundo passo, foi a escolha dos recursos didáticos e materiais a serem usados, bem como espaço físico do estabelecimento de ensino. Com a colaboração da equipe de professores, coordenadores da sala de Recursos e equipe pedagógica envolvidas, foi executada a prática do projeto, onde foram feitas as amarelinhas e cordas necessárias para todas as turmas.

Iniciou-se o projeto na 1ª semana do mês de Setembro de 2012 com apresentação através dos slides da origem de cada brincadeira e suas respectivas regras. Todas as turmas participaram da apresentação feita pela professora da Sala de Recursos que ilustrou as brincadeiras e regras, mostrando aos alunos a importância de cada uma.

Em sala de aula, as professoras conversaram com seus alunos sobre como entrevistar os pais sobre sua “infância” (se essas brincadeiras eram também feitas por eles). Foi feita a leitura de vários textos sobre as regras de todas as brincadeiras e a construção do contrato didático feito através de orientação dos professores com os alunos (respeito mútuo, convivência e cooperação).

Na 2ª semana, o projeto foi executado na prática, envolvendo todas as turmas de forma coletiva onde em cada dia houve um tipo de brincadeira:

- Segunda-feira - Pular corda;

- Terça-feira - Lenço atrás;
- Quarta-feira – Estátua;
- Quinta-feira - Caça tesouro,
- Sexta-feira – Amarelinha.

Com a execução do projeto, observou-se que os alunos tiveram boa participação, com algumas dificuldades em brincadeiras com regras bem estabelecidas, como a Amarelinha, que necessitará de continuidade para que haja consolidação das regras e da prática da brincadeira. A continuidade do projeto torna-se imprescindível, pois o mesmo ajudará os alunos na atenção e concentração, respeito às regras de convivência, colaboração e principalmente saber como brincar com organização e aprendizado.

## Anexo 2: Slides utilizados na execução do projeto “O Lúdico em Favor da Aprendizagem”



O NOME **AMARELINHA** VEM DA PALAVRA FRANCESA **MARELLE**, QUE SIGNIFICA **AMARELO**. EXISTEM VERSÕES PARA A ORIGEM DA BRINCADEIRA. UMA DELAS DIZ QUE, NAS CONQUISTAS DOS ROMANOS, ELES PAVIMENTAVAM AS ESTRADAS QUE LEVAVAM ATÉ SEUS NOVOS TERRITÓRIOS. PARA DISTRAIR A CRIANÇA QUE FICAVA NO MEIO DO CAMINHO, ELES FAZIAM DESENHOS NO CHÃO. AS CRIANÇAS PULAVAM **AMARELINHA** JOGANDO UM PEDAÇO DE CERÂMICA OU UM OSSINHO DE CARNEIRO, OUTRA POSSÍVEL ORIGEM VEM DO INÍCIO DA IDADE MÉDIA. NAQUELE TEMPO, AS PESSOAS JOGAVAM AS CONTRIBUIÇÕES PARA A IGREJA NAS ESCADARIAS. ASSIM, OS VISITANTES TINHAM QUE PULAR AS MOEDAS PARA NÃO PISA-LAS. O CAMINHO DA **AMARELINHA**, ENTRE O INFERNO E O CÉU, TAMBÉM PODE TER SIGNIFICADO RELIGIOSO: É A VELHA LUTA ENTRE O BEM E O MAL.

**REGRAS:**

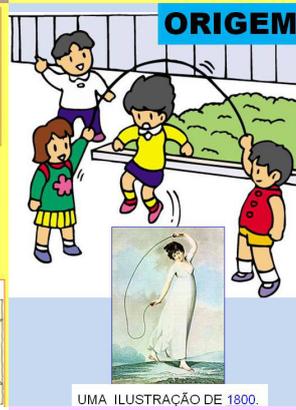
1. CADA JOGADOR PRECISA DE UMA PEDRINHA.
2. QUEM FOR COMEÇAR, JOGA A PEDRINHA NA CASA MARCADA COM O NÚMERO 1 E COMEÇA A PULAR DE CASA EM CASA, PARTINDO DA CASA 2, ATÉ O CÉU.
1. SO PODE POR UM PÉ EM CADA CASA DE CADA VEZ.
2. QUANDO CHEGAR NO CÉU, O JOGADOR VIRA E VOLTA PULANDO DA MESMA MANEIRA, PEGANDO A PEDRINHA QUANDO ESTIVER NA CASA 2 (SEM COLOCAR O PÉ NO CHÃO).
3. A MESMA **PESSOA** COMEÇA DE NOVO, JOGANDO A PEDRINHA NA CASA 2.

**PERDE A VEZ QUEM:**

- PISAR NAS LINHAS DO JOGO;
- PISAR NA CASA ONDE ESTÁ A PEDRINHA;
- NÃO ACERTAR A PEDRINHA NA CASA ONDE ELA DEVE CAIR;
- NÃO CONSEGUIR (OU ESQUECER) DE PEGAR A PEDRINHA NA VOLTA;
- GANHA QUEM PULAR TODAS AS CASAS PRIMEIRO.

**ATENÇÃO:**

QUEM CONSEGUIR PASSAR POR TODAS AS CASAS VAI ATÉ O CÉU, FICA DE COSTAS E ATIRA A PEDRINHA. DEPOIS, ESCRIBE SEU NOME NA CASA ONDE ELA CAIU. OS DEMAIS NÃO PODERÃO PISAR NA CASA MARCADA, MAS O DONO PODERÁ ATÉ COLOCAR OS DOIS PÉS SOBRE ELA. SE A PEDRA CAIR FORA DO JOGO, ELE NÃO MARCA NADA. **VENCE QUEM CONSEGUIR MAIS CASAS.**



**PULAR CORDA**

O ATO DE PULAR CORDA É TÃO ANTIGO QUE SE TORNA DIFÍCIL DESCOBRIR SUA ORIGEM. MAS HÁ INDÍCIOS DE QUE TENHA SURTIDO NA ILHA ONDE HOJE SE ENCONTRA O PAÍS DE GALES.

RELATOS SOBRE A VIDA E OS COSTUMES DO POVO NAQUELE PAÍS DEMONSTRAM QUE ESSA BRINCADEIRA APARECEU POR VOLTA DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO 2 A.C. TAMBÉM HÁ INDÍCIOS DE QUE AS CRIANÇAS DAS CIVILIZAÇÕES MAIA "BRINCAVAM DE PULAR CORDA" E HOJE ISTO É PRATICADO EM TODOS OS CANTOS DO MUNDO. A BRINCADEIRA EVOLUIU TANTO QUE EXISTE ATÉ CAMPEONATO MUNDIAL DE PULA CORDA. TAIS CARACTERÍSTICAS FIZERAM DA RECREAÇÃO UM **DESPORTO**, ÀS VEZES CHAMADO POR SEU NOME EM INGLÊS - **ROPE SKIPPING** - QUE NÃO CONSISTE APENAS EM PULAR CORDA, MAS TAMBÉM EXECUTAR UMA SÉRIE DE SALTOS, ACROBACIAS, MANEJOS COM A CORDA, BUSCANDO A SINCRONIA DOS SALTADORES COM MÚSICA EM EXECUÇÃO.

UMA ILUSTRAÇÃO DE 1800.

**REGRAS DO JOGO:**

VOCÊ PODE PULAR DE VÁRIAS MANEIRAS:

- COM OS 2 PÉS AO MESMO TEMPO;
- COM OS PÉS ALTERNADOS (UM DE CADA VEZ);
- COM UM PÉ SÓ;
- ELEVANDO OS JOELHOS CRUZANDO AS PERNAS;
- GIRANDO O CORPO;
- COLOCANDO A MÃO NO CHÃO, E MUITO MAIS.

**PULAR CORDA:**

SE A CRIANÇA NÃO SABE COMEÇAR A PULAR COM A CORDA JÁ EM MOVIMENTO, PEGA PARA ELA SE POSICIONAR AO LADO DA CORDA, RENTE AO CHÃO, E SÓ ENTÃO OS COLEGAS COMEÇAM A BATER. PARA ENTRAR NA BRINCADEIRA COM A CORDA EM MOVIMENTO, É PRECISO ESPERAR QUE ELA FIQUE NO ALTO. A BRINCADEIRA FICA MAIS DIVERTIDA SE A GAROTADA MARCAR O RITMO E O TEMPO COM LADAINHAS COMO ESSAS:

**"SALADA, SALADINHA / BEM TEMPERADINHA / SAL, PIMENTA, SALSA E CEBOLINHA / É UM, É DOIS, É TRES";**  
**"ABACA-XI-XI / QUEM NÃO ENTRA / É UM SACI / BETERRABA-RABA-RABA / QUEM NÃO SAI É UMA PIABA";**  
**"UM HOMEM BATEU À MINHA PORTA / E EU ABRI / SENHORAS E SENHORES / DÁ UMA VOLTINHA (E A CRIANÇA, DENTRO DA CORDA, DÁ UMA VOLTA) / SENHORAS E SENHORES / PULE NUM PÉ SÓ (E A CRIANÇA, DENTRO DA CORDA, PULA COM UM PÉ SÓ) / SENHORAS E SENHORES / PÔE A MÃO NO CHÃO (E A CRIANÇA, DENTRO DA CORDA, PÔE A MÃO NO CHÃO) / E VAI PARA O OLHO DA RUA" (E A CRIANÇA TEM DE "SAIR" DA CORDA);**

**LENÇO ATRÁS - CORRE COTIA**

É UMA BRINCADEIRA DE PEGA-PEGA EM FORMA DE CIRANDA. PARA COMEÇAR, VAMOS PRECISAR DE UM LENÇO OU UM PEDAÇO DE PAPO. BRINCA-SE ASSIM:

1. AS CRIANÇAS FORMAM UMA RODA E SENTAM NO CHÃO, MENOS UMA.
2. A CRIANÇA QUE FICOU DE PÉ CORRE PELO LADO DE FORA DA RODA COM O LENÇO NA MÃO, AO RITMO DA CIRANDA:

**CORRE COTIA, NA CASA DA TIA**  
**CORRE CIPÓ, NA CASADA AVÓ**  
**LENÇINHO NA MÃO, CAIU NO CHÃO**  
**MOÇA(O) BONITA(O) DO MEU CORAÇÃO**

**CRIANÇA DE PÉ: POSSO JOGAR?**  
**RODA: PODE!**  
**CRIANÇA DE PÉ: NINGUÉM VAI OLHAR?**  
**RODA: NÃO!**

3. NESTE MOMENTO, AS CRIANÇAS DA RODA ABAIXAM A CABEÇA E TAPAM OS OLHOS COM AS MÃOS. A CRIANÇA QUE ESTÁ FORA DA RODA DEIXA CAIR O LENÇINHO ATRÁS DE ALGUMA OUTRA QUE ESTEJA SENTADA. QUANDO ESTA PERCEBER, COMEÇA O PEGA-PEGA ENTRE AS DUAS. QUEM ESTÁ COM O LENÇO É O PEGADOR. O LUGAR VAZIO DA RODA É O PIQUE.

4. QUEM PERDER, FICA FORA DA RODA (OU DENTRO) E A BRINCADEIRA RECOMEÇA.

CORRE COTIA É UMA BRINCADEIRA QUE PRATICAMENTE TODO MUNDO CONHECE OU JÁ BRINCOU UM DIA. NATURALMENTE, EM CADA LUGAR, AS CRIANÇAS CANTAM A CIRANDA DE UM MODO DIFERENTE.

**ESTÁTUA:**

UMA CRIANÇA É ELEITA O LÍDER, TODOS PULAM ENQUANTO CANTAM OS VERSOS ABAIXO, QUANDO O LÍDER DISSER "ESTÁTUA", TODOS DEVEM FICAR PARADOS, "CONGELADOS". QUEM SE MEXER SAÍ DA BRINCADEIRA. O LÍDER ESCOLHE UM COLEGA E FAZ DE TUDO PARA QUE ELE SE MEXA. VALE FAZER MICAGENS E ATÉ CÓEGAS EM QUEM VIRA ESTÁTUA. SÓ NÃO VALE EMPURRAR.

VENCE QUEM FICAR IMÓVEL MESMO COM TAMBANHA PROVOCAÇÃO E ASSUME A POSIÇÃO DE LÍDER.

**VERSO:**

"PULA, PULA, PULA  
 PULA SEM PARAR  
 E NUMA BELA ESTÁTUA  
 EU VOU ME TRANSFORMAR  
 ESTÁTUA!"

"PULA, PULA, PULA  
 PULA SEM PARAR  
 E NUMA BELA ESTÁTUA  
 EU VOU ME TRANSFORMAR  
 ESTÁTUA!"

**QUENTE OU FRIO**

ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO NAS PISTAS. SÓ ASSIM A CRIANÇA ENCONTRA O LOCAL QUE OS COLEGAS TRANSFORMARAM EM ESCONDERIO

**COMO BRINCAR:**

OS ALUNOS ESCOLHEM UM COLEGA QUE SE AFASTA ENQUANTO ELAS ESCONDEM UM OBJETO.

A CRIANÇA É CHAMADA DE VOLTA E A TURMA COMEÇA A DAR PISTAS SOBRE ONDE ESTÁ ELE. QUANDO ELA SE AFASTA DO ESCONDERIO, O GRUPO DIZ: "ESTÁ FRIO" OU "ESTÁ GELADO" (SE ELA ESTIVER BEM LONGE).

QUANDO SE APROXIMA, A CRIANÇA SINALIZA FALANDO: "ESTÁ QUENTE" OU "ESTÁ PELANDO" (CASO ESTEJA MUITO PERTO). QUANDO ELA ENCONTRA O OBJETO, O GRUPO GRITA: "PEGOU!"

A BRINCADEIRA TAMBÉM É CHAMADA DE PEIA-QUENTE.