

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

**LARISSA CRISTINA DA COSTA SANTOS**

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
EVIDÊNCIAS DE UM SISTEMA DE ENSINO INEFICIENTE**

**MARINGÁ**

**2012**

LARISSA CRISTINA DA COSTA SANTOS

EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
EVIDÊNCIAS DE UM SISTEMA DE ENSINO INEFICIENTE

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado a Universidade Estadual de  
Maringá, como requisito para obtenção de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ruth Izumi Setoguti.

MARINGÁ

2012

**LARISSA CRISTINA DA COSTA SANTOS**

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
EVIDÊNCIAS DE UM SISTEMA DE ENSINO INEFICIENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção de Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Ruth Izumi Setoguti (Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Suzana Pinguello Morgado  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Priscila Kelly Cantos  
Colégio Regina Mundi de Maringá

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida mãe Marlene, que tantas dificuldades enfrentou para que eu pudesse chegar até aqui;

Aos meus irmãos Maria Fernanda e Luiz Fernando pelo carinho que sempre me serviram como incentivo;

Ao meu marido Henrique pelo amor, carinho e paciência ao longo de todos esses anos;

À minha filha Laura, por existir e me mostrar o real sentido da vida;

E, por fim, à minha orientadora, professora Ruth Izumi Setoguti, pelo acompanhamento, incentivo e ensinamentos, sem os quais não teria sido possível realizar o presente trabalho.

## EDUCAÇÃO BRASILEIRA: EVIDÊNCIAS DE UM SISTEMA DE ENSINO INEFICIENTE <sup>1</sup>

Larissa Cristina da Costa Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Com o objetivo de contribuir com o debate acerca da educação brasileira e de seus desafios, propomos este estudo de cunho bibliográfico, apresentando dados que revelam a situação calamitosa do país neste quesito. Para tanto, recorremos a fontes disponíveis no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que desde o ano de 1995 promove avaliações em larga escala e proporciona à sociedade uma visão global da situação da educação brasileira. Por meio do desempenho obtido pelos alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) no ano de 2003, em língua portuguesa e em matemática, propomo-nos a verificar a baixa eficiência da educação básica no Brasil e suas causas. Tal estudo nos remete ao problema da alfabetização como uma das origens do baixo aprendizado dos alunos brasileiros nas avaliações em larga escala.

Palavras-chave: Educação brasileira; educação básica; avaliação educacional.

### ABSTRACT

Aiming to contribute with the debate about the Brazilian education and its challenges, we propose the study of imprint bibliographic, presenting data showing the dire situation of the country in this regard. For that, we turn to sources available on the National Institute for Educational Research Anísio Teixeira (INEP), which since the year of 1995 promotes large scale assessments and provides society with a global view of the situation of brazilian education. Through the performance achieved by the students of 4th and 8th grades of primary school in SAEB (National Assessment of Basic Education) in 2003, in portuguese language and mathematics, we propose to verify the low efficiency of basic education in Brazil and its causes. That study brings us to the problem of alphabetization as one of the origins of Brazilian low student learning in large scale assessments.

Keywords: brazilian education; basic education; educational assessment.

---

<sup>1</sup> Este artigo foi apresentado como trabalho de conclusão do curso da graduação, realizado sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ruth Izumi Setoguti

<sup>2</sup>Aluna do 4º ano de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

## **INTRODUÇÃO**

Em quesitos educacionais, o Brasil enfrenta grandes desafios. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010), no ano de 2010, o percentual de pessoas analfabetas maiores de 15 anos era de 9,6% e o de analfabetismo funcional entre jovens de 19 a 24 anos, residentes em regiões metropolitanas era de 60%, segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF).

De acordo com Ruben Klein (2006, p. 140), um dos maiores problemas que a educação brasileira enfrenta é a falta de qualidade de ensino, que pode ser detectada nos altos índices de repetência escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a taxa de reprovação é de 8,3%; nos anos finais, esse percentual sobe para 12,6%, e no ensino médio permanece estável, 12,5% (MEC/INEP, 2010). Conforme o Relatório Saeb 2003, um estudante que deveria terminar o ensino fundamental aos 14 anos, o conclui, em média, com 15 anos de idade, portanto, com um ano de atraso. (INEP, 2003, p. 23). No ensino médio persiste este tempo de atraso, pois segundo o mesmo documento, os alunos estão concluindo este ciclo aos dezoito anos, enquanto o ideal seria terminar aos dezessete (INEP, 2003, p. 24)

A partir desses dados podemos perceber que o sistema brasileiro de ensino não tem apresentado a eficácia necessária, pois de acordo com Ruben Klein “um sistema educacional pode ser considerado de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano” (2006, p. 140), e isto, como veremos a frente, não vem acontecendo.

O presente texto está organizado em três momentos. Primeiramente, discorreremos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, seu referencial teórico metodológico, sua consistência e clareza. Em um segundo momento, vemos de que forma o sistema educacional é avaliado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E, por fim, estabelecemos uma relação entre os resultados da avaliação do SAEB 2003 com o sistema de ensino, buscando identificar os problemas deste.

## **AS INCONSISTÊNCIAS DOS PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES (PCNs) EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Buscando melhor compreender as questões ligadas ao ensino e a aprendizagem recorreremos à principal fonte de estudos disponível: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa, uma vez que neles encontramos as diretrizes em que se baseiam os cursos de formação de professores, bem como as diretrizes para o ensino da língua. Esses documentos não tem caráter normativo, porém a adoção destes documentos como referencia para a formulação das avaliações nacionais os fazem adquirir

No ano de 1997 foram publicados e divulgados, em todo o território nacional pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo do MEC ao formular tais documentos foi o de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 8).

O PCN de língua portuguesa – conforme consta em seu texto de abertura, destinado ao professor –, deveria ser utilizado pelos professores como um referencial, mas um referencial que respeita as suas concepções pedagógicas, a pluralidade cultural, sendo flexível, adaptável a todas as regiões (BRASIL, 1997, p. 8).

No PCN de matemática, uma colocação nos chama ainda mais a atenção: “Há urgência em rever conteúdos compatíveis com a formação e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama” (BRASIL, 1997, p. 15). De forma semelhante, o PCN de língua portuguesa afirma:

[...] os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países mais pobres – estão diretamente ligados a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever [...]. Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de língua portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, p. 19).

Ou seja, o próprio documento assume que há necessidade de modificar a forma de ensino de leitura e escrita no Brasil. Os PCNs sugerem que é preciso se implantar mudanças no ensino de leitura e escrita, bem como o modo como o professor deve implementá-lo em sua prática. Não obstante, o que se vê no seu decorrer, são afirmações pouco claras, com pouca consistência teórica e pouco diretivas. Sobre o tema, Oliveira (2000) afirma que “o texto dos PCNs não define as

competências da alfabetização, menciona de passagem a decodificação e ignora totalmente questões relacionadas com o método e a fluência de leitura” (OLIVEIRA, 2000, p. 77).

Há ainda situações que nos parecem confusas, como por exemplo, nas passagens em que os PCNs de língua portuguesa se propõem a discutir a questão da alfabetização. O conceito de “alfabetização” não aparece de forma clara, somente como um complemento, tanto que sempre é acrescido das seguintes expressões: “Não é somente”; “É mais do que”, entre outros, não deixando claro, tanto para o professor, quanto para qualquer outra pessoa o que é, enfim, alfabetizar. Por essa razão, Oliveira e Silva asseveram:

No Brasil, especialmente desde a introdução dos PCNs de alfabetização, a noção de decodificação foi abolida ou relegada a um plano secundário, ora considerada como algo mecânico, reducionista, desnecessário, ora como um subproduto automático do processo mais nobre, que seria o “letramento”. O argumento usado naquele documento e nos que fundamentam os testes aqui analisados vem quase sempre apresentado numa linguagem ambígua e que vai em duas direções. De um lado, diz-se que decodificar é algo mecânico, reducionista. A alfabetização é muito mais do que decodificar. De outro lado, diz-se, nesse e em documentos dele derivados, que a alfabetização *não é só* decodificar ou *é também* decodificar, mas em nenhum momento se dá a atenção específica a esse aspecto, como se ele não fosse essencial. (OLIVEIRA e SILVA, 2011, p. 835-836).

Segundo os PCNs de língua portuguesa, existem alguns procedimentos que o professor pode adotar para facilitar o processo de alfabetização. Deste modo, o texto provoca o professor para que promova situações em que o aluno seja incentivado a leitura, mesmo que ainda não o faça, a exemplo do que ocorre no trecho a seguir: “É preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender a ler” (BRASIL, 1997, p. 42), pois dessa forma o aluno poderá descobrir, adivinhar o que está escrito, favorecendo assim o processo de aquisição da leitura.

Neste ponto, questionamos: e se o aluno não chegar a descobrir? Deverá ficar estacionado ali até conseguir fazê-lo? Ou mesmo, quando o aluno descobre o que está escrito em um rótulo de um produto, por exemplo, o que ele fez é leitura? É possível considerar que este aluno leu ou que ele apenas adivinhou? Neste sentido, Oliveira (2000) nos remete a uma discussão relevante acerca de um conceito

construtivista: a de que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma natural. Para este autor, isto não é possível pois:

A escrita é uma invenção da humanidade. A escrita alfabética é uma invenção complexa, caracterizada por um elevado nível de abstração. Ela não tem nada de natural. Além disso, a forma da escrita varia em diferentes países – o que coloca em questão a ideia de que a escrita seria algo natural. Se não é natural, como poderia se afirmar que sua aprendizagem também ocorre de forma natural, como é o caso da fala? (OLIVEIRA, 2000, p. 173)

Ao longo da leitura dos PCNs de língua portuguesa podemos verificar que não é claramente expressa a corrente pedagógica adotada, porém, ao analisarmos algumas das expressões e as referências do documento, identificamos a presença do pensamento construtivista fundamentado nos estudos de Emilia Ferreiro<sup>3</sup> e Ana Teberosky.<sup>4</sup>

Nesta acepção, é possível citar um estudo realizado por Oliveira e Silva (2001) acerca dos testes de alfabetização realizados no Brasil, que buscavam verificar quais as competências medidas nos testes, os conceitos sobre a alfabetização implícitos e explícitos neles, bem como a robustez em relação aos indicadores.

Com tal intuito, a Provinha Brasil (avaliação nacional promovida pelo MEC) foi verificada. O primeiro problema nela detectado pelos autores está relacionado à falta de clareza quanto à alfabetização, o que se pode ser percebido somente pelo fato

---

<sup>3</sup> Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Doutorou-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) ela continuou, estudando um campo da escrita. A partir de 1974, Emilia desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Com base em seus estudos, Emilia Ferreiro critica a alfabetização tradicional, porque julga a prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção (capacidade de discriminar sons e sinais, por exemplo) e de motricidade (coordenação, orientação espacial etc.). Dessa forma, dá-se peso excessivo para um aspecto exterior da escrita (saber desenhar as letras) e deixa-se de lado suas características conceituais, ou seja, a compreensão da natureza da escrita e sua organização. Para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita.

<sup>4</sup> Ana Leonor Teberosky Coronado nasceu na Argentina. É especialista em temas relacionados a leitura e escritura. Além disto, é Catedrática na Universidade de Barcelona, onde dirige o departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação. Seu nome é associado ao de Emilia Ferreiro, se pois desenvolveram juntas uma nova forma de pensar o processo de aquisição da linguagem escrita, considerando o sujeito que aprende e o modo que se ensina.

de a mesma prova poder ser realizada em séries diferentes (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental).

Outra questão verificada pelos autores está relacionada à capacidade de decodificação que a prova se dispõe a verificar. Das quatorze questões que se propõem a isto, apenas duas foram consideradas pelos autores como capazes de medir a capacidade de decodificação das crianças. Isto ocorre, segundo Oliveira e Silva, devido ao fato de os documentos, os manuais que acompanham os testes, terem os seus referenciais teóricos extremamente carentes, evidenciando a inexistência de um conceito acerca do que seja alfabetização.

Ao verificar a bibliografia de tais manuais, percebemos que estão fundamentados nos PCNs, o que nos leva a afirmar que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais não são capazes de definir o conceito de alfabetização, bem como o seu ensino.

Ainda em relação aos PCNS, é notável a presença da expressão “construir seu próprio conhecimento”, frase esta que tem sua validade questionada por Oliveira (2002), pois para ele a expressão é correta, mas não possui o sentido a ela atribuído pelo construtivismo, pois de acordo com o autor “é correto afirmar que todo conhecimento é elaborado individualmente, que cada pessoa elabora e estrutura a seu modo, os estímulos que recebe do meio ambiente.” (OLIVEIRA, 2002, p. 164). Ou seja, cada pessoa pode fazer uma interpretação de um mesmo texto de forma diferenciada dos demais, porém o sentido geral deste texto deve permanecer o mesmo.

Outro conceito equivocado presente nos PCNs, sobretudo nas orientações ao professor, é o conceito de que não é possível ensinar ao aluno, pois ele é que “constrói” o seu conhecimento. Esta afirmação é amplamente discutida por Oliveira (2002) através de um exemplo simples: a fala. Vejamos:

Embora a linguagem seja algo natural, as pessoas só aprendem a falar porque existem outras pessoas perto delas. Vygotsky percebeu o fenômeno corretamente e atribuiu um papel bastante amplo ao ambiente externo. Recentes descobertas da neuro-, particularmente as realizadas nas últimas décadas parecem sugerir que não são apenas as crianças que nascem com uma “programação” neuronal que lhes permite aprender a ler, mas também as pessoas que com elas interagem também foram “programadas” para reagir de certas formas às provocações e interações lingüísticas das crianças, e dessa forma, ajudá-las a desenvolver a linguagem. Ou seja: a biologia não apenas tornou possível o desenvolvimento “natural” da

linguagem nas crianças, mas equipou os adultos com mecanismos que lhes permitem responder de formas extremamente padronizadas, estruturadas e previsíveis, que favoreçam esse desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2002, p. 168)

Assim, podemos nos fazer um questionamento: se a fala, que é inerente aos seres humanos, pode ser ensinada e aprendida, por que razão deveríamos fazer de forma diferente com os conceitos historicamente construídos pelo homem?

Deste modo, da mesma forma que Oliveira (2011), chegamos à conclusão de que os PCNs não apresentam uma definição clara acerca do que seja alfabetização, nem de suas competências. Por este motivo, acabam por ignorar as questões relacionadas às metodologias de ensino da alfabetização, pois se não existe clareza do que seja, não existe clareza de como se deve ser ensinado (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

## **SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Para tentar melhor compreender em que ponto está a educação do nosso país, recorreremos a uma fonte de grande credibilidade: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao próprio Ministério da Educação. Das avaliações propostas pelo instituto, a que mais nos despertou a atenção e a que mais julgamos adequada para este trabalho foi a avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), sobretudo a do ano de 2003, publicada pelo próprio INEP em seu endereço eletrônico, que traz um relatório repleto de dados e evidências que nos permitem realizar uma correlação com os dados já apresentados.

O SAEB foi criado em 1990 pelo INEP com a finalidade de promover uma avaliação capaz de verificar a eficiência do sistema de ensino brasileiro e as situações sócio-econômicas dos alunos além de dar subsídios para a formulação de propostas governamentais.

Desde o ano de 1995, o SAEB promove ciclos de avaliações nos quais se obtém dois indicadores, um no que se refere a aprendizagem e outro referente ao contexto em que a educação brasileira ocorre. Estas avaliações ocorrem de forma bianual, podendo ser dividida em três fases: a primeira, na qual são preparados e aplicados os instrumentos da pesquisa (formulários e provas); a segunda, reservada

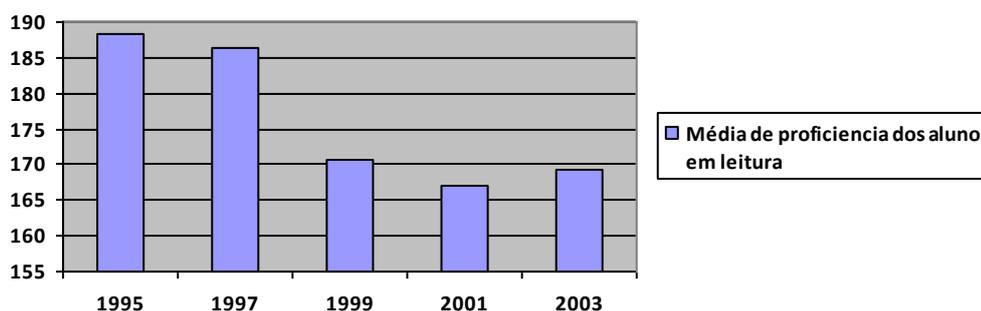
para a tabulação dos resultados e a construção de banco de dados; e, por fim, a terceira etapa, na qual os resultados são publicados e se promovem estudos sobre os mesmos.

A primeira etapa do SAEB de 2003 ocorreu entre os dias 03 e 07 de novembro, sendo realizada por todos os alunos registrados no Censo Escolar e pertencentes às séries indicadas (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). Já a segunda etapa ocorreu entre os meses de novembro do mesmo ano e junho do ano seguinte, quando se promoveu a terceira etapa, ou seja, a divulgação dos dados e o início dos estudos ligados a ela.

O INEP, por meio do SAEB, promove avaliações em nível nacional desde o ano de 1995, com os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio com a finalidade de avaliar o sistema de ensino brasileiro. Desde sua primeira aplicação, o SAEB trabalha com a TRI (Teoria de Resposta ao Item), gerando uma escala que vai de 0 a 500 pontos. Para a análise dos resultados, utiliza-se o seguinte critério: *score* entre 0 e 125 pontos, caracteriza aluno em nível muito crítico; de 125 a 175 pontos, nível crítico; de 175 a 250, nível intermediário; e superior a 250 pontos, nível adequado (INEP, 2003, p.12)

Ao longo das várias edições do SAEB, é possível notar que não houve avanços em relação aos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros. Ao contrário, a pontuação obtida pelos estudantes brasileiros não atinge, sequer, o nível adequado em nenhuma das duas competências analisadas (língua portuguesa e matemática). Além disso, como podemos verificar no gráfico abaixo, é notória a queda nos índices dos resultados, pois segundo o Relatório SAEB 2003, no ano de 1995 os alunos da 4ª série do ensino fundamental que realizaram a avaliação obtiveram uma média, em proficiência de leitura, de 188 pontos e, em 2003, esta média caiu para 169.

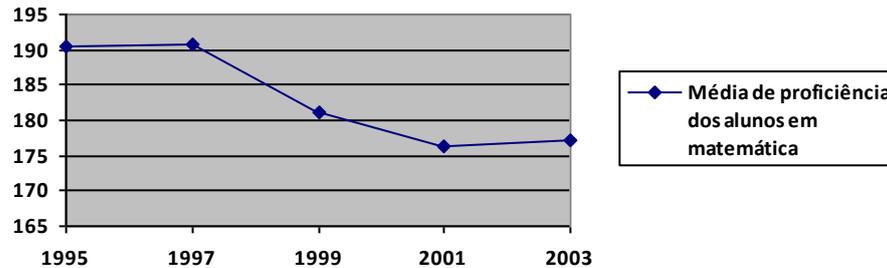
**Gráfico 1 – Média de proficiência em leitura – 4ª série do ensino fundamental, Brasil – 1995 a 2003.**



Fonte: MEC/Inep. 2006. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003\\_1.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003_1.pdf)

O mesmo ocorreu em relação à matemática. Enquanto os resultados de 1995 foram de 190,6 pontos, em 2003, esta pontuação caiu para 177,1 pontos.

**Gráfico 2 – Média de proficiência em matemática na 4ª série do ensino fundamental Brasil – 1995 a 2003**



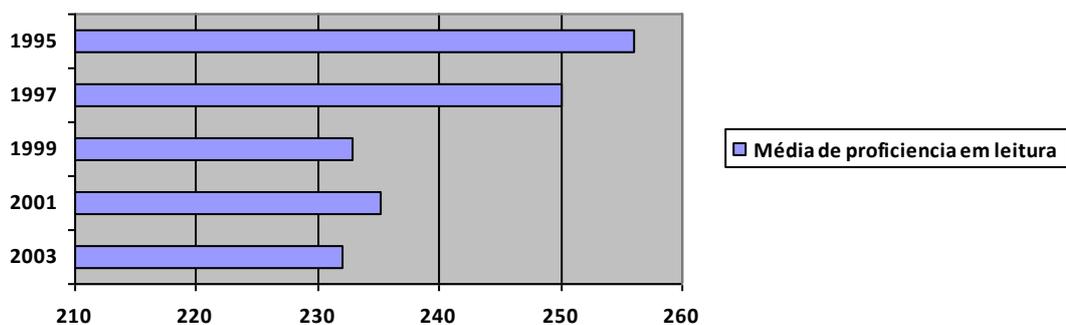
Fonte: MEC/Inep. 2006. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003\\_1.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003_1.pdf)

O nível de conhecimento destes alunos em língua portuguesa é classificado pelo relatório como crítico, pois de acordo com ele, tais alunos

Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série; construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades. (INEP/SAEB, 2006, p.46)

A 8ª série do ensino fundamental também não obteve êxito. Em língua portuguesa, a pontuação que fora, em 1995, de 256, caiu 24 pontos, ou seja, 232.

**Gráfico 3 – Média de proficiência em leitura – 8ª série do ensino fundamental, Brasil – 1995 a 2003.**

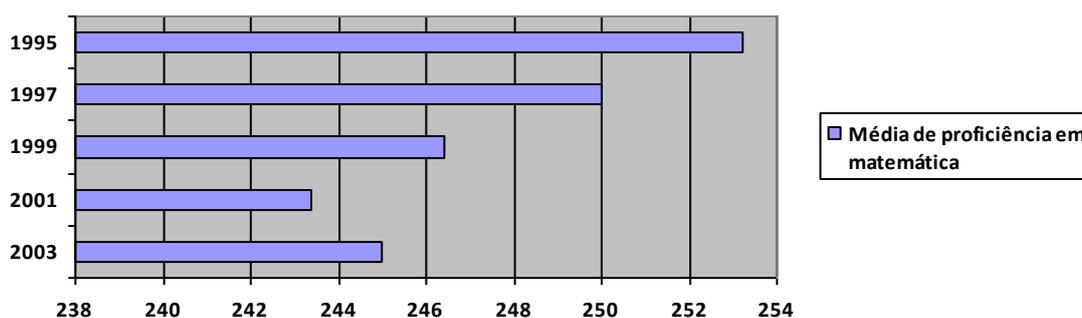


Fonte: MEC/Inep. 2006. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003\\_1.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003_1.pdf)

Além disso, o documento é complementado pela afirmação de que, em língua portuguesa, estes alunos “ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos)”. (INEP/SAEB, 2006, p.48)

Semelhantemente, ocorreu com a pontuação de matemática, já que, em 1995, os alunos alcançaram 245 pontos e, em 2003, não passaram 171,1, ou seja 73,9 pontos abaixo da primeira edição e 128,9 pontos do que seria considerado um nível adequado de conhecimento.

**Gráfico 4 – Média de proficiência em matemática na 4ª série do ensino fundamental Brasil – 1995 a 2003**



Fonte: MEC/Inep. 2006. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003\\_1.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003_1.pdf)

Desta forma, mais uma vez o que temos é o reconhecimento da ineficiência do ensino, do fracasso que a escola enfrenta, de modo semelhante ao que nos deparamos nos PCNs de língua portuguesa, onde se reconhece que o fracasso se faz presente no âmbito escolar. O que nos gera de certa forma uma indignação é o fato de que, mesmo tendo consciência da referida situação, não são tomadas medidas para a contenção. Ou melhor, as medidas até têm sido tomadas, como os cursos de capacitação e formação continuada para os professores, mas não têm sido eficientes.

A esse respeito, Oliveira (2010) afirma que:

O problema – comum a praticamente todas as redes de ensino do Brasil – é de qualidade. [...] a solução encontra-se numa série de medidas já testadas lá fora: foco na alfabetização e no ensino da

língua e da Matemática; prescrição de currículos e materiais de ensino estruturados, com suporte de bons livros didáticos e com orientações claras e específicas para um professor que apresenta hoje baixos níveis de qualificação; apoio para o cumprimento rigoroso do ano letivo e do tempo em sala de aula; supervisão baseada em instrumentos adequados e em informações oriundas de avaliações para a melhoria das práticas escolares. (OLIVEIRA, 2010, p. 1-2)

Ainda sobre o tema, Oliveira (2010) assevera que:

O Brasil erra quando preconiza autonomia onde ela não pode existir. E, mais ainda, quando centraliza decisões, usando nas escolhas critérios que não procedem. Ou seja: usamos os ingredientes errados em doses erradas. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Desta forma, o referido autor gera em nós uma reflexão: será que tudo com o que não concordamos, que entendemos como equivocado, não prevalece por nossa própria vontade?

O Brasil preconiza a autonomia, sobretudo no campo da educação, tanto que, para alguns professores, sugerir o uso de materiais estruturados pode ser considerado como um desrespeito a sua liberdade – o que fica claro no texto dos PCNs de língua portuguesa, quando estes se definem como referencial flexível as concepções de cada professor (BRASIL, 1997, p.8) –, será que esta autonomia não é prejudicial para todos nós? Pensamos que a autonomia pode existir na escola, mas em questões relacionadas as questões burocráticas da escola, por exemplo, mas não no ensino das crianças, pois elas precisam ser ensinadas, todas precisam aprender e, neste sentido, nada mais justo que uma padronização do ensino.

Outra questão presente no relatório do SAEB que nos chama a atenção é a de que aluno de 8ª série está concluindo o ensino fundamental com um nível de conhecimento que seria adequado a um aluno da 4ª série do mesmo.

Assim, partindo da afirmação de Ruben Klein de que “um sistema educacional pode ser considerado de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano” (2006, p. 140), conclui-se que este sistema de ensino não é de qualidade, pois os alunos não estão aprendendo e, muitas vezes, não chegam a ser reprovados – devido às políticas contra a repetência escolar, como a diminuição das verbas a serem recebidas pela escola –, mas são promovidos para a série seguinte sem possuir as mínimas condições para tal.

Aprovar somente não é garantia de que nossos alunos aprenderam. Pelo contrário, o que vemos é uma espécie de regressão por parte das escolas em relação aos conteúdos buscando recuperar o que deveria ter sido ensinado/aprendido nas séries anteriores. Isto se prorroga até nos cursos superiores, como podemos ver no próprio curso de Pedagogia, no qual os professores, por inúmeras vezes, precisam retomar conceitos que já deveriam ser de domínio dos acadêmicos e ainda não o são.

Vale lembrar que o Relatório SAEB 2003 nos traz dado alarmante que diz respeito à outra avaliação, de cunho internacional, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que, na edição do ano de 2000, foi realizada por 32 países (INEP/SAEB, 2006, p. 28). Em sua primeira aplicação no Brasil, no ano de 2000, os estudantes tiveram resultados preocupantes, uma vez que na classificação geral dos países, ficamos com o último lugar. No ano de 2003, houve uma ligeira melhora, que ocasionou uma pequena ascensão na classificação geral, mas muito aquém do desejado.

Um dos fatores que podem ser considerados “peça-chave”, está relacionado à distorção idade-série dos estudantes. A avaliação é aplicada em todos os países a estudantes com a idade de quinze anos e dezesseis anos. Com esta idade pressupõe-se que os alunos já tenham concluído o ensino fundamental e estejam cursando o primeiro ano do ensino médio, porém não é o que ocorre no Brasil, pois devido à alta taxa de distorção idade-série, apenas 46,3% cursavam esta série (Relatório SAEB, 2003, p. 28) e os demais estavam distribuídos nas séries anteriores. Com isto, os resultados nacionais ficam prejudicados, pois os conteúdos abordados na avaliação muitas vezes sequer foram vistos pelos estudantes.

Desta forma, vemos que se torna praticamente impossível aos nossos alunos obterem resultados, ao menos, razoáveis, sendo que parte deles sequer estudou os conteúdos exigidos. Esta questão nos faz pensar: se em todos estes países tal conteúdo é exigido, e sabe-se que será exigido, porque o país não promove mudanças em seu sistema de educação?

Ainda sobre a avaliação PISA, Oliveira (2010) nos traz um dado que é, no mínimo, preocupante. O resultado da avaliação promovida no ano de 2009 revela que o país pode ser dividido em dois: o das escolas particulares e o das escolas públicas. Segundo ele, no Brasil das escolas particulares, os alunos atingiram cerca

de 502 pontos (media próxima dos países da OCDE), enquanto que no Brasil das escolas públicas, os alunos fizeram apenas 387 pontos, o que implica dizer que um aluno com 15 anos de idade dos outros países ou da escola particular está, em média, três anos à frente nos estudos dos alunos do segundo Brasil, que são incapazes de interpretar o que lêem.

Deste modo, vemos que as escolas particulares começaram a descobrir como proceder para melhorar os índices de aprendizado de seus alunos, ou seja, já estão, pelo menos, buscando formas de melhorar o sistema de ensino por elas adotados. A motivação pode estar ligada a necessidade que estas escolas tem em demonstrar altos índices de aprovação em vestibulares, por exemplo, ou mesmo a preocupação com o processo de aprendizagem ou a construção do cidadão,mas, independentemente das motivações, o fato é que as escolas particulares buscam formas de superarem suas deficiências. Será que não deveríamos fazer o mesmo no sistema público? De acordo com Oliveira, as políticas públicas deveriam ser a garantia desta melhora, a garantia do acesso e do direito das crianças a alfabetização, pois para ele “o objetivo de uma política pública é promover a equidade, isto é, assegurar que a distribuição de recursos arrecadados pelo governo beneficie mais, e, portanto, desigualmente, os menos favorecidos”. (OLIVEIRA, p. 76). Neste mesmo sentido, o referido autor afirma:

Do ponto de vista da equidade, cabe indagar se as políticas públicas vigentes asseguram que as crianças que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental se encontram em igualdade de condições para se alfabetizar e se, ao final do 1º ano, as crianças foram alfabetizadas de maneira suficiente para prosseguir os estudos com chance de sucesso. (OLIVEIRA, 2011,p. 76)

Infelizmente, o que verificamos no decorrer do trabalho foi uma realidade calamitosa, na qual cerca de 86,4% dos alunos do 2º ano e 50% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental não podem ser vistos como alfabetizados (OLIVEIRA, p. 77). Do restante dos alunos, isto é, os considerados alfabetizados, muitos estão defasados. Assim, Oliveira (2010) sugere que

Dado o desequilíbrio federativo, o papel do MEC e dos governos estaduais poderia ser de importância vital para estimular boas reformas, com base no pluralismo de abordagens, desde que reconhecidamente eficazes. Mas para isso seria necessária uma revolução nas formas de pensar e de agir do MEC e das secretarias. Até lá, as redes de ensino terão de procurar seus

próprios caminhos e resistir às pressões e modismos. (OLIVEIRA, 2010, p. 3.)

Cabe a nós professores, pedagogos, integrantes da comunidade escolar, lutar pela melhoria do nosso sistema, pela valorização de nossas profissões, por meio da discussão de nossas ideias. 50% do trabalho já foi concluído (identificar as deficiências do sistema), agora cabe a nós a outra metade: combatê-las, buscar soluções que permitam mudar esta situação. Uma coisa é certa: permanecer como estamos não deve ser uma opção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Perante as evidências verificadas e apresentadas neste trabalho, nos fica claro que o sistema educacional brasileiro não possui a qualidade mínima exigida. Os resultados divulgados pelo próprio Governo Federal corroboram esta conclusão. Pensar que os nossos alunos estão, em sua maioria, em um nível crítico de ensino, nos faz ter a certeza de os mesmos não estão aprendendo da maneira adequada.

Os pais são incentivados a fazer parte do dia-a-dia escolar, a cobrar da escola que seus filhos sejam instruídos, mas fica uma dúvida: como os pais podem cobrar se nem mesmo os PCNs, que são a base dos cursos de formação de professores e das publicações educacionais, deixam claro o que deve ser ensinado? A quem a sociedade deve recorrer?

Vemos que é há necessidade urgente fazer uma reforma educacional, assim como sugere Oliveira (2010), é preciso verificar o sistema educativo e realizar “intervenções estruturadas e dirigidas” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Bons exemplos são Cingapura e Coréia do Sul que realizaram, segundo o referido autor, reformas bem sucedidas. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Para reverter o quadro calamitoso em que se encontra a educação brasileira, seria necessária uma mudança eficaz. É preciso debruçarmos sobre as pesquisas baseadas na ciência cognitiva da leitura, entendendo de que forma este processo ocorre para que, depois de compreendido tal procedimento, pudesse ser reproduzido e aplicado.

Os Parâmetros Curriculares, conseqüentemente, sofreriam alterações grandiosas, uma reformulação que acarretaria na mudança dos currículos

educacionais dos cursos de formação de professores, uma vez que os cursos têm como referência para a formação os Parâmetros Curriculares.

Assim, os professores sairiam de seus cursos com a formação adequada, tendo claro o que e a quem ensinar. Sabendo os professores ensinar, conseqüentemente, os alunos aprenderiam, e então as deficiências de aprendizagem não ultrapassariam a escola, pois nela seriam sanadas, proporcionando cursos superiores, sobretudo os de formação de professores, eficientes.

## REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** MEC/SEF: 1997. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf)> Acesso em jul. 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** MEC/SEF: 1997. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf)> Acesso em jul. 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional SAEB 2003.** Brasília: O Instituto, 2006. Disponível em <[http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003\\_1.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSAEB2003_1.pdf)>. Acesso em: 20 out 2011.

KLEIN, Ruben. “Como está a educação no Brasil? O que fazer”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro. v.14, n.51,p. 139-172, abr./jun. 2006. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451.pdf>> Acesso em: 12 out 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Alfabetização Fracasso escolar e políticas públicas IN: CAPOVILLA FC. (org.). **Transtornos de aprendizagem 2: Da análise laboratorial e da reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação.** São Paulo: Memnon. 2011. p. 76 – 81. Disponível em : <<http://www.alfaebeto.org.br/Arquivos/Documentos/Artigos/Cap%C3%ADtulo%207.%20Jo%C3%A3o%20Batista%20Ara%C3%BAjo%20e%20Oliveira.pdf>> . Acesso em mar 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio.** v.10.n.35. abril/jun 2002. p. 161 – 200. Disponível em : <[http://www.alfaebeto.org.br/Arquivos/Documentos/construtivismo\\_alfabetizacao.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/Arquivos/Documentos/construtivismo_alfabetizacao.pdf)>. Acesso em 21 mar. 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Pisa: os dois Brasis. **Estadão.com.br**. 21 dez. 2010. p. 1 - 2. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/noticia\\_imp.php?req=geral,pisa-os-dois-br...](http://www.estadao.com.br/noticia_imp.php?req=geral,pisa-os-dois-br...)>. Acesso em jan. 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Prova nacional para professores:boa ideia?. **Folha de São Paulo**. 05 jul. 2010. p. 1-2. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0507201008.htm>>. Acesso em fev. 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; SILVA, Luiz Carlos Faria da. Para que servem os testes de alfabetização? **Ensaio: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro. v. 19. n.73. p.827-840. out./dez. 2011. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000500006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000500006&script=sci_arttext)>. Acesso em 21 mar. 2012.