O MODELO FACILITADOR E AS IRREGULARIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ

Edson Ribeiro da Silva

Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade, Brasil

Resumo

O presente artigo resulta de uma pesquisa de campo em escolas do Paraná. Ele analisa o modo como o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, no sistema público básico paranaense, vem sendo marcado, nas últimas três décadas, pela adoção de propostas curriculares sociointeracionistas, ao mesmo em que elas assumem modelos de avaliação que rompem com a memorização, no sentido da adoção de práticas discursivas. No entanto, tanto as propostas curriculares nacionais quanto as estaduais vêm sendo distorcidas ou ignoradas, em favor de práticas tradicionais e sem valor científico. O mesmo ocorre em relação à avaliação e à recuperação de conteúdos, feitas de modos que contrariam o que determinam as leis federais e estaduais. Essa realidade evidencia a opção por um ensino facilitador, feito de forma deliberada.

Palavras-chave: Currículo; Avaliação; Ensino paranaense.

Abstract

This article results from field research in schools of Paraná. It analyzes the way the teaching of Portuguese and English in the public basic education of Paraná has been marked, over the last three decades, by the adoption of socio-interactionist curricular proposals, while assuming evaluation models that break with memorization, in the sense of adopting discursive practices. However, both national and state curriculum proposals have been distorted or ignored in favor of traditional practices without scientific value. The same is true with regard to content evaluation and retrieval, which is done in a manner that is contrary to federal and state laws. This reality highlights the option for a facilitative teaching, done deliberately.

Keywords: Curriculum; Valuation; Paraná teaching.

1 Introdução

O presente trabalho é uma breve compilação de amostras da prática docente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no estado do Paraná. Foram compilados exemplos de atividades desenvolvidas por alunos, assim como de planos docentes e registros de classe, referentes às duas disciplinas. Documentos de natureza oficial, como planos docentes e propostas curriculares, foram obtidos através da Lei de Acesso à Informação. Foram fornecidos, tantas vezes, como cópias de difícil leitura, embora não a impossibilitem. Alguns desses documentos, como propostas curriculares e regimentos escolares, estão às vezes disponíveis na internet. Aqueles que se referem a práticas desenvolvidas por alunos, como textos e provas, foram obtidos através de consulta aos responsáveis, que aceitavam ceder tais documentos.

Foram pesquisadas escolas nos Núcleos Regionais de Educação de Apucarana, Londrina e Curitiba. Afinal, era preciso que os documentos pesquisados abrangessem escolas rurais, e de pequeno, médio e grande portes. Em cidades de pequeno, médio e grande portes, marcadas por realidades ora mais urbanas ora mais rurais. Aqui, constam documentos das cidades de Cruzmaltina, Faxinal, Apucarana e Curitiba. Em se tratando de evidenciar a realidade de instituições públicas, é importante que seus nomes apareçam, embora os nomes de particulares sejam ocultados. A irresponsabilidade social aparece como mais séria quando praticada em espaços onde a finalidade é, por definição, o bem da sociedade.

Esses documentos pesquisados abrangem um período de tempo de cerca de 25 anos. No entanto, aqueles que aqui são reproduzidos referem-se a períodos recentes, ou seja, de a partir da elaboração da proposta curricular oficial do Paraná, em 2008, e das deliberações e instruções acerca de avaliação e recuperação, chegando até o ano de 2019.

A escolha da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa como disciplinas justifica-se por razões evidentes: as disciplinas da área de linguagem passaram por reformulações conceituais que alteraram desde suas concepções a seus modos de desenvolvimento e de avaliação, enquanto outras áreas não passaram por mudanças tão complexas. As disciplinas sobre linguagens assimilaram o conhecimento científico que as diversas áreas da Linguística desenvolveram ao longo de um século. Foi preciso entender que a Língua Portuguesa não ensina o “português correto” e que a Língua Inglesa não se reduz à memorização de vocábulos. Graças a essa assunção da ciência como norteadora, ambas as disciplinas têm sido marcadas pelo conflito gerado pelo desconhecimento das teorias que as propostas curriculares assumem, assim como pela crença arraigada de que o ensino de gramática, de forma metalinguística, dispensa as atividades efetivas de prática discursiva, algo que é ainda ansiado pelos responsáveis por alunos dentro de uma visão conservadora e não científica. Existe o chavão de que o ensino feito a partir de práticas discursivas seria uma falácia freireana, enquanto o estudo de terminologia gramatical corresponderia a níveis elevados de dedicação. Acredita-se, ainda, que o trabalho com a metalinguagem pura gere competência linguística.

Os exemplos aqui abordados evidenciam o quanto as duas disciplinas, com ênfase na Língua Portuguesa, têm sido relegadas ao que preconizavam leis dos anos 1970, como a

memorização provisória, a atividade que não corresponde a nenhuma prática efetiva com a linguagem em sua dimensão social, como gênero textual ou discursivo, a avaliação quantitativa, que apenas soma acertos, e que, na maioria das vezes, choca-se com o que preconizam as ciências que tratam do assunto e com as leis federais e estaduais feitas após a redemocratização.

Essa desatenção para a cientificidade, em nome daquilo que teóricos como Demo (1981) chama de “subeducação”, ou Kleiman (1997) chama de “lixo pedagógico”, é algo feito com a intenção de não se assumir aquilo que as propostas curriculares e a leis definem. Afinal, elas tornam o processo ensino-aprendizagem mais trabalhoso para o docente e mais difícil para o aluno. Foi Demo quem resumiu essa realidade em artigo de 1981. De lá para cá, o autor vem ratificando a mesma ideia. A sociedade muda em certos aspectos, mas há uma relutância imensa em não se deixar de enxergar como profícuas as práticas pedagógicas como elas eram exercidas há 40 anos. Ou seja:

Aos pobres caberia um sistema residual, dada na medida das sobras da parte privilegiada do sistema, de sorte que a educação perderia qualquer conotação de móvel de ascensão social para os estratos mais marginalizados; pelo contrário, emergiria como instrumento específico de discriminação, na medida em que a “boa” educação está reservada à estrutura dominante do sistema e a “má” educação aos grupos de baixa renda. (DEMO, 1981, p. 199)

A educação que se dava aos grupos de baixa renda, em 1981, continua sendo residual em 2021; é que o se vê aqui, por exemplo, em escolas rurais e de periferias; no entanto, o mesmo pode ser percebido em escolas localizadas em bairros nobres da capital do estado ou até no maior e mais bem avaliado colégio dela. Trata-se de algo feito de forma consciente e deliberada, sob as vistas das autoridades a quem cabe coordenar e supervisionar. Facilitar é um acordo tácito que tem sido, sem dúvida, uma causa para os resultados insatisfatórios em tais disciplinas. E elas servem como amostra de um sistema inteiro.

2 Propostas curriculares: a adoção da ciência como superação do achismo

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, há décadas, um problema consolidado. O fato é que se tem buscado dar ao que se ensina e ao modo como se ensina uma cientificidade que não existia quando o ensino de língua materna era visto como uma forma genérica de letramento. Quem soubesse ler ou escrever leria ou escreveria qualquer coisa. Crença que, na escola, se resumia à leitura, sobretudo, de crônicas ou de excertos de literatura infanto-juvenil. E ao estudo da gramática, sobretudo descritiva, como se o acúmulo de noções de metalinguagem representasse incremento de habilidades de escrita, sobretudo de ortografia.

Os anos 1980 trouxeram o conflito: o conceito de variante linguística, com as consequências que ele traz, como a adequação ao contexto e o preconceito, incomodou quem

via a gramática normativa como o “português correto”, a ser usado como superação das variantes coloquiais. Superar variantes, mesmo escritas, de menor prestígio seria uma função da escola. Era comum, naquela época, que nas escolas se ridicularizassem linguistas como Sírio Possenti, Magda Soares e Carlos Alberto Faraco, inclusive se colocando recortes de entrevistas suas em editais, acompanhados de comentários depreciativos.

Os anos 1990 representaram a assimilação, no plano oficial, dos conceitos desenvolvidos pela Linguística e pela Psicopedagogia. Dessa forma, o estado do Paraná elaborou sua proposta curricular, em 1990, fazendo com que a ciência norteasse a escolha de conteúdos, as metodologias de ensino e os sistemas de avaliação. O *Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) era um volume pequeno, em papel barato e com impressão rudimentar, com poucas páginas dedicadas a cada disciplina, mas trazendo nelas os nomes que orientariam o trabalho docente. Em relação à Língua Portuguesa, o interacionismo sociodiscursivo ou sociointeracionismo aparecia mais como uma tentativa de convencimento do que como uma proposta completa. Mikhail Bakhtin passa a ser um orientador incompreendido. Na prática, o que ocorre é uma redução do sociointeracionismo à contextualização do ensino de gramática aos textos trazidos pelo livro didático. O conteúdo da disciplina continua sendo a gramática, suavizada por atividades de leitura; o diferencial é que o professor passa a usar o chavão “gramática contextualizada” como se isso resumisse todos os conceitos bakhtinianos. O nome de Vygotsky, que perpassava a proposta curricular, passa a ser conteúdo para chistes depreciativos. A sua noção de metodologia estava bem distante da prática. Fazer atividades de análise linguística com trechos ou palavras extraídos do texto usado para leitura, mesmo que aquelas não significassem práticas discursivas efetivas. Ler gêneros vistos como menos dignos, como a tira humorística e o pôster publicitário, no final de cada unidade, apenas como um resíduo dispensável. No momento decisivo da prova escrita, recorrem-se a exercícios de livros didáticos antigos.

Mas já havia no país uma reação, por parte de linguistas, no sentido da elaboração de livros didáticos fundamentados numa visão científica. Os livros didáticos que abraçavam a diversidade linguística e as práticas discursivas costumavam virar alvo de críticas a uma pretensa falta de conteúdo, modo de o professor dizer que neles havia pouca gramática descritiva trabalhada com exercícios tradicionais. A coleção *Análise, Linguagem e Pensamento* tornou-se paradigmática dessa exclusão nas escolas.

A elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), a partir de 1996, mesmo ano das *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 2018), faz com que essa cientificidade ganhe profundidade e oficialidade. Agrupadas as disciplinas por áreas de conhecimento, a Língua Portuguesa passa a integrar, juntamente com a Língua Inglesa e as Artes, a área de Linguagens e Seus Códigos. As leis da época tornaram a proposta uma exigência. Foi preciso que o governo do Paraná passasse a exigir o cumprimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao mesmo tempo em que tomava consciência do despreparo do docente para a compreensão e a execução da proposta. Foram incentivados cursos de especialização e de aprimoramento docente, com a contrapartida do aumento salarial. O plano de carreira dependia do tempo de docência mas, sobretudo, dos cursos de aprimoramento teórico. Na prática, as escolas não souberam lidar com uma proposta baseada

em princípios práticos, mais que teóricos. Os conceitos de “competência” e de “habilidade”, assumidos pela proposta como finalidade do processo de ensino, eram depositados em registros de classe, que não passavam por processos efetivos de supervisão ou de orientação, conforme preconizavam as *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Era apenas um ritual burocrático relacionar o ensino de predicado nominal com alguma habilidade. Ou fazer o pedagogo crer que completar lacunas era uma prática de escrita.

No ensino de Língua Portuguesa, o conceito de “gênero textual” passa a ser visto como uma exigência, um esqueleto no armário, que não se efetiva nem é negado. Era como se o conceito de gênero textual tivesse que ser abordado eventualmente, e o professor explicasse do que se tratava, mas não se consolidava como o princípio norteador para a leitura ou a produção de textos. Menos ainda, para que se introduzissem nas aulas os gêneros em sua diversidade, sem que o preconceito linguístico afetasse a escolha do que seria lido ou produzido. Na prática, os gêneros trazidos pelos livros didáticos no começo da década de 1980 ainda gozavam do prestígio de serem reconhecidos, pelo aluno, como “textos de português”. Era comum o uso de cópias de textos extraídos de livros daquela época, sobretudo crônicas. Ou a atenção já mais moderna para letras de música de temática mais politizada.

Sobretudo, o sistema de avaliação não assumiu as competências e as habilidades. Continuou conteudista, teórico, baseado na memória de curto prazo. Tinha nos exames e nas provas o principal instrumento. Tanto que, mais de vinte anos depois, a planilha eletrônica de notas do Colégio Estadual do Paraná, o maior do estado, ainda traz as colunas para o que chama de “avaliação”, ou seja, a prova, enquanto separa outro espaço para todas as demais ações possíveis, as quais chama de “atividades”. Daquela época, virada de século, tornou-se assimilado pela escola paranaense a certeza de que, qualquer que seja a proposta de avaliação propugnada em lei pelo estado, a escola pode se evadir dela, em direção aos modelos que a Lei 5.692, de 1971, acabou por tornar oficiosos: tanto professores, como alunos, quanto responsáveis enxergam na prova a atividade que avalia, enquanto as demais seriam apenas exercício escolar que prepara para ela. A competência linguística ainda é reduzida ao desempenho quantitativo em exames e provas que prezam pela ligeireza e impessoalidade. Quanto mais próximos dos modelos seguidos por exames oficiais, mais bem reputados.

A mudança de governo, com as eleições de 2002, trouxe consigo a negação do que o anterior havia assumido. Competências e habilidades passam a ser termos proibidos em propostas curriculares escolares e em planos de trabalho docente. O governo faz longas investidas em capacitação docente, com a intenção de suplantar a visão pragmática do governo anterior em direção a uma proposta que se queria conteudista. O governo do estado elabora, ao longo de anos, a sua proposta curricular, ouvindo opiniões de professores. Tais opiniões, na verdade, não podem ser detectadas na proposta final, a não ser pela negação dos ideais pragmáticos contidos nos conceitos de competência e habilidade. Ensina-se pelo conteúdo. As escolas passam a receber documentos que insistem na ideia de que professor não produz conhecimento, apenas o transmite. A crítica que Montaigne tinha feito a essa prática recorrente pelos professores, em 1580, em um ensaio chamado “Pedantismo”, parece

ser reafirmada nesses documentos: professor não produz, não é abelha e o resultado de seu trabalho não é mel, mas vômito (MONTAIGNE, 1984, p. 65s). Essa gratuidade do conteúdo, no entanto, passa a ser negada conforme as propostas estaduais assumem uma perspectiva fundamentada cientificamente. Neutralizada a proposta nacional, considerada neoliberal, o estado deu voz ao que havia de mais progressista na produção científica a ser aplicada na educação. Assim, em 2008, as *Diretrizes Curriculares Estaduais* chegam a uma versão definitiva. As propostas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, ainda que independentes, em volumes separados, contêm basicamente o mesmo texto. Uma proposta que faz de Bakhtin a base para sua concepção de disciplina: “O discurso como prática social” (PARANÀ, 2008, p. 63). Ser sociointeracionista norteia a divisão da proposta em três práticas: oralidade, leitura e escrita. O conceito de “prática”, na verdade, é um esforço para não retroceder ao ensino de gramática como metalinguagem pura. O conceito de “gênero discursivo”, tal como aparece no conhecido ensaio de Bakhtin (2003, p. 261s), é colocado como conteúdo básico. Os conteúdos específicos voltam-se para os elementos da textualidade, conforme definidos pela Escola de Genebra. A partir desses elementos, o professor pode escolher os gêneros listados ao final da proposta, agrupados por esferas de circulação. Mas a abordagem de cada um passa pelos elementos da textualidade para se efetivar como prática de leitura (oral ou escrita) ou de produção (oral ou escrita). A gramática é adotada como propugnada por Travaglia (2005): ela deve ser funcional, estar a serviço das práticas com os gêneros. Por isso, a proposta indica três níveis de abordagem da gramática: epilinguístico, linguístico e metalinguístico. Ou seja, o trabalho com a gramática funcional não precisa esperar pela abordagem metalinguística para que seja efetivado. O aluno deve aprender concordância ou pontuação, por exemplo, conforme usa a linguagem. Seria ingênuo, como afirma Travaglia, acreditar que a metalinguagem, sem a prática, gere competência linguística. Em relação à leitura, a abordagem de gêneros diversos, por esferas de circulação, em seus diversos suportes, é uma tentativa de se demonstrar a variedade da linguagem. A funcionalidade das diferentes variantes linguísticas romperia com a visão antiga de que há uma variante correta. O texto literário é para ser lido como arte, e não mais como pretexto para estudo da história da literatura ou para abordagens axiológicas. Por isso, a Estética da Recepção, segundo Jauss (1994) (ou seja, o sentido do texto dependendo do contexto histórico), e a Teoria do Efeito Estético, conforme Iser (1996) (ou seja, a literatura é elaboração artística e não um depósito de sentidos), devem orientar a prática de leitura. A produção de textos também parte da noção de gênero discursivo e dos elementos da textualidade. Como metodologia, a proposta adota a sequência didática, conforme aparece em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): é preciso que um texto seja planejado, passe por versões iniciais e refeitas, até chegar ao seu formato definitivo. Trabalho que exige retextualizações e abordagens linguísticas e epilinguísticas, mas que não pode esperar pelo raro momento em que um assunto seja abordado de forma metalinguística para que o aluno saiba que a língua possui aquele determinado elemento, como a concordância verbal.

Embora a proposta tivesse uma aceitação mais entusiástica nos espaços escolares, o que se constatava era que disciplinas como História e Ciências assumiam uma condição mais metacognitiva, com a introdução de práticas que superavam a simples retenção ligeira para a

prova. As leis estaduais exigiam, desde o ano de 1999, pelo menos três atividades de avaliação, realizadas através de instrumentos diferentes. A recuperação ocorria de forma concomitante e incidia sobre a totalidade da nota. O esforço por introduzir metodologias voltadas à prática, mesmo consentindo, de modo evidente, nas práticas tradicionais com a memória de curto prazo, acabou por fazer com que as escolas aprimorassem estratégias para fazer com que as últimas preponderassem sobre as primeiras. Criar exames simulados, semanas de provas, provas orais, treinamentos para exames como Enem e Prova Brasil passou a ser visto como um sintoma de que a escola era organizada quando, na verdade, a sobrevalorização do pontual sobre o processual, do quantitativo sobre o qualitativo, era uma evidência de retorno ao que Kleiman (1997) chama de “lixo pedagógico”: um sistema escolar fácil para todos os envolvidos, que se resume em atividades discursivas que não existem fora daquele âmbito, como cartazes e outros textos sem gênero reconhecível fora dele, mesmo que a consequência seja o fracasso ou a insuficiência.

A mudança de governo, com a eleição de 2010, fez com que tais diretrizes e instruções normativas ou deliberações sobre avaliação fossem sendo ignoradas. Mais que isso, as propostas curriculares e os instrumentos norteadores oficiais passaram a ser negados. Criar propostas escolares ou pessoais que feriam as concepções contidas nos currículos oficiais tornou-se algo sistematizado. A relação conflitante da classe docente com o governo fez com que, conforme os anos foram passando, já não se percebesse nas escolas nenhuma atenção ao que continham documentos oficiais.

Hoje, o ensino de Língua Portuguesa e o de Língua Inglesa têm sido pautados pelo que dispõem os livros didáticos. É a partir deles que cada docente exerce a sua prática. Já a avaliação e a recuperação gozam da liberdade de serem decididas em reuniões pedagógicas, em que aquilo que determinam leis e deliberações é algo que, via de regra, não se torna prática. Se professores acham que recuperar notas é concessão excessiva, simplesmente não se faz. Ou se faz apenas daquilo que cada professor considerar adequado. Assim como há colégios públicos onde é comum que o aluno pague para ter esse direito, que é visto como uma concessão generosa do docente.

3 Concepções científicas e oficiais de avaliação

Quando se olha para a história das concepções e das práticas de avaliação no Brasil, o que chama a atenção, de imediato, é um esforço dispendido já na década de 1970, por teóricos como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Pedro Demo, no sentido da superação de um modelo baseado na memória de curto prazo, que se resumia a exames e práticas quantitativas, em direção a pedagogias que tornassem aquele que estuda apto a reconhecer a realidade em seus meandros e interagir com ela. Essa interação pressupõe, entre outras coisas, a elaboração de discursos próprios, que não sejam a mera reprodução daqueles já constituídos. Trata-se daquilo que se tornou um chavão, mas que não chega a ser efetivado no ensino voltado para a memorização e para a quantidade: a informação passa a ser conhecimento quando faz sentido para o aluno. Fazer sentido, para o Cognitivismo, significa que a informação passou

pelos sistemas de memória: da memória de trabalho foi para a de curto prazo e, de lá, por ser significativa, foi para a de longo prazo, a duradoura. A ideia de que a informação deve fazer sentido passou por inúmeras formas de simplificação, sendo o conceito de gramática contextualizada a mais enganosa e duradoura. O método freireano de alfabetização acabou por ser atrelado ao sociointeracionismo de Bakhtin ou aos elementos da textualidade da Escola de Genebra, como se tudo não passasse de um único procedimento.

É fato inegável que as correntes da Psicopedagogia enxergam no sentido a razão para que uma informação constante no currículo torne-se conhecimento. Para alguns, como Frank Smith, “as crianças aprendem quando estão *engajadas* em uma atividade que alguma outra pessoa está realizando. Aprendem como se elas mesmas a estivessem desempenhando. O aprendizado é empático” (SMITH, 1989, p. 232), algo que o autor também aplica aos adultos. Da mesma forma, é fato inegável que, quando a ciência tira do aprendiz a responsabilidade exclusiva pelo aprendizado, ela cria dificuldades para o professor:

Até aqui, o aprendizado tem sido discutido como se fosse de inteira responsabilidade do aprendiz, uma questão de esforço individual. Mas este não é o caso. Se o aprendizado ocorre ou não, em geral depende mais das pessoas à volta do aprendiz do que deles próprios. (...) Assim, a base do aprendizado é a *compreensão*. As crianças aprendem continuamente, através do *engajamento* em *demonstrações* que lhes fazem sentido, sempre que sua sensibilidade natural para o aprendizado está intacta. O aprendizado é uma atividade social. (SMITH, 1989, p. 232-235. Grifos do autor)

Smith é otimista ao ver o aprendiz como naturalmente disposto ao estudo. No entanto, as atividades desenvolvidas por alunos, agrupadas mais à frente, evidenciam uma crença na impessoalidade da avaliação. E na natureza forçada delas. É algo visto como vantajoso, sinal de ordem, quando uma escola faz testes quantitativos depois de um período letivo, como bimestre ou trimestre, evidenciando que, para o docente, não é necessária a empatia de que fala Smith. Grandes redes de escolas particulares fazem dessa impessoalidade uma garantia de que o aluno deve se responsabilizar, sim, pelo seu aprendizado, enquanto o docente é aquele que explica, do modo criticado por Montaigne, os conteúdos. Elas ainda são vistas como modelo de sucesso pelo sistema público; pais de discentes do sistema público forçam as escolas a replicar procedimentos do sistema particular.

Essa visão do que seria qualidade é criticada por Adriana de Oliveira Lima, em um livro que, em síntese, compara a avaliação como julgamento à avaliação como construção de conhecimento, sendo esta, para ela, a única que pode ser considerada como tal. Diz ela:

Podemos afirmar que nenhuma das duas redes revela elementos típicos da *construção de conhecimento* (aprendizagem) mas, ao contrário, as provas e testes por nós estudados apresentam, em sua totalidade, uma nítida supremacia da informação (conteúdos, fórmulas, mecanismos etc.) sobre o raciocínio (a descoberta e a invenção), elementos típicos dos processos de aprendizagem. Mas bastariam os métodos de preleção e memória, que predominam em nossas escolas,

para colocá-las no “campo da informação” e não da construção de conhecimento (aprendizagem). (LIMA, 1994, p. 143. Grifos da autora)

Provas e testes, sobretudo no sistema privado, servem como indicadores de organização. No entanto, a avaliação pontual, com data marcada, durante a qual o docente permanece calado e depois dela apenas julga a quantidade de informação assimilada pelo aluno, é algo combatido pelas propostas curriculares. Elas evidenciam a necessidade de superação dessas práticas.

As *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* concordam com Smith e com Lima, ao deixarem claro que provas e testes são práticas improfícuas, a serem superadas. O artigo 24 enfatiza: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais” (BRASIL, 2005, s/p.), mas tendo antes sugerido que atividades pontuais, como provas e testes, já deveriam ter sido trocadas pelas puramente processuais, as quais devem ter prevalência, ou seja, valer a maioria da nota.

Tal artigo, da lei de 1996, serviu para que deliberações estaduais, como a 007/99, do Paraná, insistissem em ratificar o que ele preconiza:

§3.º - É vedada a avaliação em que os alunos são submetidos a uma só oportunidade de aferição. (...)

§2.º - Na avaliação deverão ser considerados os resultados obtidos durante o período letivo, num processo contínuo cujo resultado final venha a incorporá-los, expressando a totalidade do aproveitamento escolar, tomado na sua melhor forma.

§3.º - Os resultados obtidos durante o período letivo preponderarão sobre os da prova final, caso esta conste do regimento. (PARANÁ, 1999, p. 2)

Tal deliberação foi um daqueles documentos que motivaram uma recusa parcial ou até mesmo total, mas não se constata, nos materiais obtidos e observados, a sua adoção como instrução oficial. Ela não costuma ser seguida. A lei paranaense estava, evidentemente, tentando seguir a lei federal. No entanto, a preponderância dos resultados obtidos ao longo do processo é o aspecto ainda hoje mais problemático nos sistemas de avaliação das escolas paranaenses observadas. Percebe-se que, quanto mais o tempo passa e essas leis vão se tornando medidas de governos anteriores, menos elas são divulgadas ou assumidas. A própria deliberação aponta os responsáveis para que se façam as instituições a cumprirem, algo que, na prática, não se pode observar. A Instrução 15/2017, divulgada pela Secretaria de Estado de Educação, retoma os aspectos daquelas leis e deliberações anteriores, como por exemplo: “1.3 A avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo vetado submeter o(a) estudante a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação” (PARANÁ, 2017, p. 2). O trecho ratifica a proibição de se submeter a aluno a uma única avaliação, mas já com um notável decréscimo em relação às instruções anteriores. Aqui, percebe-se que o sistema caminha para um modelo facilitador patrocinado pelo governo, já no sentido de abandonar o que a lei federal preconizava a partir de conceitos científicos. A proposta paranaense recai no achismo:

1.11 Para a composição da média do período avaliativo (bimestre, trimestre ou semestre), deverá ser obrigatoriamente proporcionado ao(a) estudante no mínimo 02 (dois) instrumentos de avaliação e 02 (dois) instrumentos de recuperação de estudos, podendo chegar ao máximo de 10 (dez) instrumentos de avaliação e de 10(dez) instrumentos de recuperação, não havendo necessariamente a vinculação de um instrumento de recuperação para cada instrumento de avaliação (sic.). (PARANÁ, 2017, p. 3-4)

Em relação à recuperação de conteúdos, na verdade, de notas, a deliberação retoma o que já estava em instruções nacionais e federais anteriores. Ou seja:

2.3 A oferta de recuperação de estudos é obrigatória e visa garantir a efetiva apropriação dos conteúdos básicos, portanto deve ser oportunizada a todos(as) os(as) estudantes, independente de estarem ou não com o rendimento acima da média.

2.4 Compreende-se que a recuperação de estudos é composta de dois momentos obrigatórios: a retomada de conteúdos e a reavaliação, ficando vetada a aplicação de instrumento de reavaliação sem a retomada dos conteúdos;

a) considerando que o processo de ensino-aprendizagem visa o pleno desenvolvimento do(a) estudante e que o processo de recuperação de estudos visa recuperar 100% (cem por cento) dos conteúdos trabalhados, é vetado oportunizar um único momento de recuperação de estudos ao longo do período avaliativo (bimestre, trimestre ou semestre);

b) fica vedado realizar apenas a recuperação das provas escritas. (PARANÁ, 2017, p. 6)

O trecho acima reafirma o que leis federais já definiam como norma. A insistência em se dizer que a recuperação não é oferecida só a quem possui rendimento abaixo da média ou na forma de uma única atividade, ou mesmo apenas da prova, faz com que tal deliberação seja mais uma instrução oficial ignorada pelas escolas. É prática recorrente que elas só proporcionem uma atividade de recuperação, normalmente na forma de prova escrita. Também é frequente que a recuperação seja proporcionada só para quem está com a nota abaixo da média. Há casos conhecidos de “segundas chamadas”, quando a instituição possibilita apenas a recuperação da prova, não atingindo a totalidade da nota. São notáveis casos de colégios que exigem o pagamento de uma taxa para que o aluno possa se inscrever na segunda chamada, procedimento ilegal, ou que exigem atestados médicos que justifiquem a recuperação da prova, como se a nota baixa, por si só, não justificasse uma nova oportunidade.

A proposta paranaense vem sendo, cada vez mais, marcada pela facilitação. Inclusive passando por cima de conteúdos científicos devidamente conhecidos, como as diferenças entre sistemas de memória. Daqueles três instrumentos de avaliação exigidos pela instrução de 1999 e ratificados pelas posteriores, chegou-se a uma recente, que admite apenas duas.

Forma de incentivar a adoção da prova como avaliação preponderante, prática que, mesmo quando ilegal, era a que se percebia como mais praticada.

A adoção, cada vez mais legalizada, de um modelo facilitador tem dado à escola paranaense essa possibilidade de assumir modelos superados e improfícuos de avaliação como sendo modelos de organização e superação das “desordens” freireanas. Sacrifica-se a cientificidade em nome do achismo.

4 Perspectivas facilitadoras: a prática docente como desistência da construção de conhecimentos e habilidades

Existe de fato uma desistência. Provocada por diversas causas, que assumiram configurações diferentes nas últimas décadas. Atualmente, o aluno pobre, de que falava Demo, vivendo em contextos rurais aonde chegava um número baixo de informações, já não pode ser considerado um modelo de fracassado. As condições de acesso à informação mudaram, assim como a disponibilidade de meios para isso no próprio ambiente escolar. A desistência, atualmente, possui causas mais complexas, que vão da violência no ambiente escolar ao adoecimento do docente. Como diz Moacir Gadotti, a existência de uma relação conflitante entre professor e aluno está na base para que não se vejam razões para não se facilitar. É preciso que o professor não torne sua atuação uma rede de problemas que interfira na sua vida particular:

Vivemos hoje uma profunda crise da relação professor-aluno, com evidentes reflexos na qualidade da educação. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, porque reproduz relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo, na escola, as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência (“síndrome de burnout”) do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhe a alma. Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social. (GADOTTI, 2013, p. 15-16)

Ainda se percebe, nas palavras de Gadotti, a condição de passividade do aluno diante do que motiva seu próprio comportamento. Afinal, ainda se insiste na ocorrência de fatores de exclusão social para que o aluno aja de modo a gerar uma crise na sua relação com o professor:

Briga, agressão física, palavrão, desrespeito, discriminação social. Todas são formas visíveis de violência, presentes no dia a dia da maioria das escolas. Mas não são as únicas. Outras formas implícitas também acontecem com frequência no ambiente escolar como negligenciar o conhecimento sobre a realidade econômica, social, familiar, cultural e emocional dos alunos, negar-lhes o protagonismo e desacreditar de suas reais capacidades para aprender ou aprová-los sem garantir-lhes a aprendizagem. (MANSUTTI, 2016, s/p.)

O trecho acima é extraído da revista Carta Capital. Trata-se, sem dúvida, de uma visão estandardizada sobre a relação professor-aluno. Crer que o docente não conheça os problemas da sua clientela é discurso oficial das instâncias que controlam o ensino. Não corresponde, efetivamente, ao que se constata da observação de atas de conselhos de classe, em que fica evidente que o conhecimento acerca das condições de vida do aluno supera aquilo que consta em documentos escolares sobre ele. Em comunidades rurais ou cidades pequenas, esse conhecimento é tão vasto que leva tais conselhos a se ocuparem de forma excessiva com aspectos da vida pessoal do aluno, sem que se atente para as consequências cognitivas ou comportamentais dele. A checagem de documentos dessa natureza (para esta pesquisa, foram obtidas trinta atas provenientes de escolas do interior do estado do Paraná, através da Lei de Acesso à Informação) mostra que o conhecimento das condições de vida do aluno serve para que se ratifiquem modelos compensatórios de ensino. Por outro lado, a condição de vítima pode ser identificada no professor, que sofre não apenas danos psicológicos, mas físicos. Atualmente, tais danos têm assumido a forma de assédio moral, através de gravações feitas sem autorização e que não servem, como é comum que se alardeie, para exigir do docente o cumprimento de normas, mas para que sejam direcionadas para edições feitas com intenções de expor a figura do professor entre comunidades a que ele não tem acesso. No Paraná, um jornal de prestígio já chegou a criar uma página eletrônica para a exposição dessas gravações, objetivando a censura a temas progressistas.

O contexto escolar tem servido de incentivador para que o docente adote modelos facilitadores, que o mantenham longe de perigos recorrentes. Forma de discurso insistente em documentos como atas de conselho de classe é a desistência do docente de apontar soluções pedagógicas ou de exigir soluções disciplinares. O próprio desinvestimento em situações de discussão sobre problemas reflete a atitude do aluno de querer que não se exijam dele práticas que alterem sua rotina, sobretudo a leitura de obras literárias ou a produção de atividades escritas. O professor também não quer que a realidade conflitante de seu ambiente de trabalho se torne motivo para interferência em sua vida familiar. Em atas de conselho de classe, apontarem-se problemas pedagógicos ou de ordem familiar, na vida do aluno, significa não investir nele.

Diante da realidade apontada por Demo, ao vitimizar as comunidades rurais, em texto de 1981, soa ingênuo ainda vitimizar o aluno que, em 2021, exige da sua escola rural que ela lhe forneça senha de *wi-fi*. Esse aluno, em ambientes escolares urbanos, já não age de forma a parecer alguém para quem não se lhe deu o que veio procurar na escola. Evidentemente, ela lhe dá sistemas facilitadores e redutores. Por exemplo, em cadernos de Língua Portuguesa de uma turma de terceiro ano de ensino médio do Colégio Estadual do Paraná, a maior escola pública do estado, consultados ao final do ano letivo, nos quais cabia um semestre letivo, o último autor analisado era Antônio de Alcântara Machado, tratado como cronista e não como contista. A informação contida no livro didático, sobre o Modernismo, não se configurava em abordagens de textos literários. Um conto curto, como “Apólogo brasileiro sem véu de alegoria”, possibilita uma leitura integral. Mais que isso, seria dificultar. Mesmo que a atenção para sentidos do conto e não para sua configuração artística deixasse passar até

mesmo a sua categorização como gênero literário. No entanto, a quantidade de informações de gramática descritiva, como o processo de formação das palavras, ocupava quase que a totalidade dos assuntos abordados. Constatou-se a ideia de que o ensino de gramática descritiva, sem nenhuma aplicação em termos de gramática funcional, conforme propugnado pelas *Diretrizes Curriculares Estaduais*, assume a condição de nível de exigência quando, na verdade, evidencia a desistência de se assumir uma metodologia baseada em resultados empíricos, demonstrada por autores como Marcuschi, Travaglia, Antunes, Kato, Roxo, entre outros.

Alguns exemplos notórios de como a escola desiste do aluno, ao facilitar para ele, podem ser evidenciados por numerosos exemplos. Percebe-se, como ação rotineira, o abandono da atividade feita pelo aluno. Ou seja, ela se torna julgamento, no sentido de Lima. Julgar fica sendo a atitude final ao se avaliar desempenho. Mesmo uma atividade como a produção de textos, que tem os processos descritos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128) como norteadores nas propostas oficiais, acaba por tornar-se um julgamento da primeira ação do aluno. Ele faz uma primeira versão e a atividade é dada como pronta. O exemplo ilustrado na Figura 1, ao final deste artigo, é de um colégio público de Curitiba, de porte considerado grande e localizado em área nobre. Aqui, interessa sobretudo o estado inconcluso da atividade, mais que seu conteúdo. Realizada em 2016. O aluno, em fase final de ensino médio, deveria ter produzido um artigo sobre o estado laico, a partir das instruções dadas pela proposta de redação do Enem do ano anterior. O resultado, como produto final, choca porque o próprio aluno não atenta para sua obrigação de produzir algo conforme as instruções da página do exame oficial, em que ficam claras exigências como o uso de variante padrão. Habilidades também exigidas pelo Enem, como o uso de conhecimentos advindos de áreas como Geografia e História, são tratados pelo aluno com descaso. O fato de uma atividade que não está pronta nem corresponde ao que foi pedido (no caso, por um exame nacional que se considera como uma média do que se ensina e que consta nas propostas curriculares) ter sido dada como produto final evidencia uma ação facilitadora, que não exige tempo para elaboração nem aquelas especificidades de gênero que são o conteúdo estruturante da disciplina na proposta oficial do Paraná. O resultado é algo que pode ser chamado de lixo pedagógico.

Trata-se da produção de um aluno às vésperas da conclusão do ensino básico. Obviamente, existe aí uma dose de conflito que exemplifica o aluno não como uma vítima do sistema social (ele estuda em uma região nobre, em colégio que é referência pelos cursos técnicos e por ter à disposição vasta gama de material pedagógico), mas como um facilitador acostumado a ter seu trabalho visto como aceitável. Reputar uma produção de texto em tais condições como pronta foge ao propugnado pela Escola de Genebra: o texto é para ser disponibilizado aos demais e lido; deve suscitar uma relação dialógica entre alunos, para não ser mero instrumento de avaliação.

No entanto, a atividade deixa a sensação de desistência, pelo docente, de construção de habilidades através daquele percurso propugnado pela Escola de Genebra e reproduzido na proposta oficial paranaense para o ensino de escrita. O aluno chegou ao final do ensino básico demonstrando habilidades mínimas de escrita. É provável que, em nenhum momento, o

respeito às características do gênero textual e à variante linguística adequada lhe tenham sido cobrados. A partir de que momento essas inabilidades passaram a ser uma deficiência do aluno? Teria havido uma desistência pelo docente, em épocas anteriores, ou pelo aluno? O fato é que a atividade exemplifica um acordo tácito para que conflitos e estresse não sejam gerados.

O exemplo da Figura 2 mostra uma atividade de escrita, um resumo de texto de divulgação científica, feito por aluno de sétima série (hoje chamada de oitavo ano) de ensino fundamental. A atividade foi produzida por um aluno de escola de comunidade rural de Cruzmaltina, uma muito pequena cidade agrícola do interior paranaense. Foi feita em 2003. Época em que, em comunidades rurais, a televisão era hegemônica como fonte de informação e a leitura dependia da escola. Percebe-se, no resultado final, um respeito à ordem estabelecida: o professor pode cobrar elementos que constituem aquilo que é exigido como “capricho”, como a ausência de rasuras ou o cuidado para que a letra seja legível. O que fica evidente, por fim, é a falta de habilidades em termos de domínio da variante padrão. O ponto final depois de Brasil, por exemplo, interrompe uma oração na qual a expressão de lugar antecede o sujeito. Expressões como “A doença sexualmente transmissíveis” expõem a confusão entre retirar informações de um texto de livro didático e usar habilmente as mesmas para a construção de um resumo. O aluno não possui habilidades básicas de concordância. No entanto, sua ortografia mostra que se trata de um aluno a ser habilitado em outras ações; não é um incapaz. Dessa forma, o que se espera de uma atividade como a dele é a refacção dessa versão que não poderia ser considerada como final. Atribuir nota e deixar como está é facilitar para o aluno. Para o professor, significa não ter que atentar para uma inabilidade específica: a turma passa a ser tratada em bloco, o que não demanda tempo e permite que a avaliação possa ser pontual.

Se, no primeiro caso, existe o risco de reações temidas, como a violência verbal, no segundo, o risco se refere ao desgaste. A demanda pela construção de uma habilidade é o que objetiva a gramática funcional, conforme adotada pelas propostas oficiais nacionais e estaduais. Fugir dessas demandas é forma recorrente de o docente escapar de formas diversas de conflito. Trabalhar a gramática de forma puramente descritiva, a ser avaliada através de testes ou provas, é forma de facilitar. É o que se observa no plano docente, feito para um colégio de tamanho médio, na cidade de Faxinal, interior do Paraná, em 2011. Uma daquelas cidades cujo porte corresponde à maioria das cidades do estado. Era uma época em que ainda havia certo respeito pelas *Diretrizes Curriculares Estaduais*, pois ainda não se percebiam reações do novo governo contrárias a elas. Suas reações eram contra o plano de carreira docente. O que se observa, no entanto, como relação de conteúdos, é apenas um apanhado de assuntos de gramática, que não esgotam suas áreas, como sintaxe ou estilística. Quando o docente fala em “construção do texto” a que ele se refere? Certamente, não está falando da aplicação da norma, executada através da produção de gêneros textuais estabelecidos de antemão. “Texto”, para o docente, parece significar todas as possibilidades de escrita? Ou apenas aqueles gêneros tidos por ele como dignos de inserção em livros didáticos? Texto é apenas pretexto para o uso de um ou outro assunto de gramática descritiva ou normativa,

escolhidos sem critério ou formar uma sequência. Tal plano é representado, ao final, na Figura 3.

Percebe-se que, se o aluno ainda demonstra, em certos contextos, intenção de seguir especificações, aquela é mortificada por planos docentes que ainda seguem o que era praticado antes da proposta curricular pioneira, de 1990. Não adiantou criarem-se propostas baseadas em critérios científicos. O modelo continuou facilitador, sobretudo porque permite a avaliação através de provas e testes, sem que as práticas discursivas, colocadas como geradoras de toda atividade com a linguagem na proposta curricular em vigor, sejam ao menos aventadas.

A Figura 4, ao final, mostra uma produção de texto que, embora já aplicada em uma sétima série, em 2011, hoje oitavo ano, não se refere a nenhum gênero textual definido. É um texto escolar, que mistura informações objetivas com opiniões. Não é didático, nem científico, nem argumentativo, nem estético. É aquilo que, no jargão escolar, é chamado de “texto sobre”, prática em que não se perceberam alterações em nenhum momento, desde que propostas curriculares entraram em vigor. O fato de o texto ter sido corrigido, a caneta, e de se ter creditado um valor quantitativo a ele mostra que a atividade não passou por processos de planejamento, produção inicial, refacção e edição. A correção é aleatória: volta-se para elementos que o docente considerou corrigíveis, como o uso do verbo haver, mas não para problemas como uso indevido de maiúsculas ou a falta de pontuação.

Novamente, a atitude de desistir do aluno, apenas julgando seus resultados, quando é perceptível, na atividade, uma intenção de chegar a resultado satisfatório, faz pensar em causas ambíguas para a postura facilitadora. A atividade foi pedida pelo mesmo docente que elaborou o plano anterior, visto na Figura 3: sua atenção é para a terminologia gramatical. Esta, na atividade do aluno, também é tratada de modo aleatório.

O contrário pode ser percebido na atitude do aluno que insiste numa postura de descaso diante da educação. O trecho reproduzido na Figura 5 é de um aluno de sétima série (oitavo ano) de um grande colégio de uma cidade de médio porte do interior do Paraná. A cidade de Apucarana poderia ser exemplar no sentido da obediência às propostas curriculares ou às leis sobre avaliação, por sediar um dos núcleos de educação do estado. Até pelo alto IDH. No entanto, a produção representada na Figura 5 evidencia que o aluno não possui habilidades que correspondam às que são especificadas para a sua série na proposta oficial paranaense nem na nacional em vigor na época, ou seja, em 2012, ano em que as tais propostas já não vinham sendo tratadas como exigência, dada a mudança de postura pelo governo do estado. A pergunta a ser feita, diante da produção escrita de um aluno de, no mínimo, 12 anos, é acerca da responsabilidade social dos docentes que o fizeram chegar a tal série, sem apresentar habilidades mínimas para que esse professor responsável por ele, naquele momento, pudesse desenvolver o trabalho especificado para ela.

A atividade seria o relato de uma viagem, em cinco parágrafos determinados de antemão, segmentados pela cronologia. No entanto, a atividade é recebida como executada. Percebe-se tratar-se de alguém semialfabetizado e que não atenta para elementos como pontuação ou acentuação. É muito improvável que, a partir da sétima série, a escola tivesse vindo a exigir habilidades básicas de tal aluno. A prática de não exigir de um aluno específico acaba por se

estender ao grupo, para que o docente não carregue a pecha de mudar o critério em conformidade com diferenças entre pessoas. Essa adequação ainda é vista como falta de objetividade pelo docente.

Os exemplos mostrados até aqui dizem respeito ao conteúdo e sua inadequação às propostas curriculares, assim como às metodologias que são ensinadas nos cursos de formação e que são especificadas em documentos oficiais. Nota-se que não há, ao longo dos anos, mudanças na prática docente de Língua Portuguesa. Percebe-se que as práticas também não se referem ao porte das cidades ou das escolas. A ideia de que haveria um aluno pobre, isolado em áreas rurais ou destinado a estudar em escolas públicas sem estrutura, não pode ser medida para se verificarem resultados ou práticas docentes.

Há estratégias para que os resultados, como quantidade de notas, cheguem a números elevados de aprovação, o que resulta em dados positivos nos índices oficiais de avaliação das instituições. Mais que desempenho em conhecimentos ou habilidades, o que demanda prazos longos e estratégias a serem chegadas regularmente, algumas instituições preferem o meio facilitador, normalmente aprovado pelos docentes e inserido nos regimentos escolares, mesmo quando contrariam leis, deliberações, instruções normativas. Caso notório é o exemplo visto na Figura 6. Trata-se de uma ficha de avaliação de leitura feita em uma escola de pequeno porte, localizada em área desenvolvida de Curitiba, frequentada por alunos de alto poder aquisitivo. Realizada em 2011, a ficha corresponde a um projeto facilitador implementado pela escola: os alunos leem ao menos um livro ou cem páginas por semana e fazem uma ficha padronizada. Tal ficha dá direito a 0,5 ponto para todas as disciplinas. Em um bimestre, isso corresponderia a 4,0 pontos nas notas. No entanto, quando se atenta para a ficha, percebe-se o desconhecimento do que a proposta efetivamente quer, a não ser atribuição de nota. Tal projeto é tratado, na proposta pedagógica da escola, como sendo “de literatura”, e os alunos creem que recebem obras literárias para ler. O exemplo mostra que o aluno leu um livro de iniciação científica, daqueles vendidos em bancas de revista, sobre aves. No entanto, a pessoa que elaborou a ficha acredita que pedir que se especifiquem “protagonista, antagonista, secundários”, referindo-se a personagens, é algo que possa ser aplicado a um texto científico. O carimbo mostra que a atividade foi aceita, sem nenhuma necessidade de correção. O fato de proporcionar um conceito errado do que seja literatura parece não interessar a esses docentes. O resumo não corresponder ao gênero também não importa. Nem mesmo o malabarismo feito pelo aluno para achar personagens em texto científico descritivo. A apreciação não é estética, conforme propugnada pelas *Diretrizes Curriculares Estaduais*, quando esta adota a Teoria do Efeito Estético como meio para que o aluno consiga formar juízos sobre a obra literária. A visão de que um texto pode ser definido como “legal” talvez seja a de quem concede os vistos e as notas. Isso poderia sugerir gosto pela leitura e a escola teria cumprido seu objetivo ao propor tal projeto. O aluno obtém uma quantidade de pontos que faz com que ele necessite de apenas 2,0 pontos, em cada disciplina, para chegar à média bimestral. Não há reprovações, mas não há habilidades. Projeto facilitador, incentivado pelas instâncias superiores. Para elas, é como se a tal escola tivesse descoberto uma solução para acabar com as notas baixas e consequentes reprovações.

Diante da relação de conteúdos estudados pela série a que pertencia tal aluno, vista na Figura 7, fica evidente que não há nenhuma preocupação com especificidades de leitura ou com a intenção de uma abordagem da literatura como tal. Os alunos estudaram gramática, também de forma a não constituírem uma unidade dentro da área. Há inclusão de sintaxe entre conceitos de semântica, evidentemente sem critério de escolha. A inclusão de textos ainda remete aos que apareciam em livros didáticos até o começo da década de 1980: textos narrativos curtos, como contos e crônicas, voltados ao levantamento de uma ideologia moralizante. O fato de o docente insistir em considerar os tipos de linguagem (narração, descrição e dissertação) como gêneros, apesar de as *Diretrizes Curriculares Estaduais* dedicarem uma seção inteira para desfazer o equívoco e pedir que os professores não insistam nele, evidencia o descaso pela cientificidade da proposta. É algo que se observa ainda agora em atividades escolares. O aluno produz narrativas aleatórias, que não pertencem a gênero textual nenhum. A soma das avaliações supera o número de pontos a serem obtidos fora do projeto avaliado nas fichas, o que assegura notas altas, mesmo que o esforço dispendido na disciplina seja mínimo.

Nota-se o descaso do docente por tudo aquilo que as propostas de Língua Portuguesa vêm definindo desde o início dos anos 1990 no Paraná. Por se tratar de um registro feito inclusive após a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e das *Diretrizes Curriculares Estaduais*, e por desrespeitar o que as deliberações estaduais especificam acerca do sistema de avaliação, que na época exigia três delas feitas através de instrumentos diferentes, o que, na Deliberação 007/1999 era especificado como tendo que se fazer uso de recursos que não se limitassem à escrita, tudo isso evidencia, novamente, que não há uma preocupação com currículos, normas, leis, deliberações. O professor ainda é um repetidor do que se fazia antes da elaboração de tais propostas.

Essa postura repetidora torna-se antiética, de um modo exacerbado, em casos como o da prova reproduzida na Figura 8. Trata-se de uma prova de Língua Inglesa. O valor máximo que aparece impresso na folha é 4,0, mas o aluno recebeu 9.0. Trata-se, evidentemente, de uma forma de se burlarem leis como as LDBEN e as deliberações estaduais, que proíbem que uma única atividade represente o valor total da nota. Tratando-se de uma prova destinada a um segundo ano de ensino médio, estranha-se o teor infantilizado das questões. Não é necessário nem ao menos que o aluno compreenda o texto em sua própria língua. São atividades mecânicas, nas quais nenhuma das práticas discursivas exigidas pela proposta curricular oficial é respeitada. A concepção bakhtiniana, assumida desde 1990, é negada de modo ingênuo e ostensivo pelo autor da prova. Está-se diante de uma legítima demonstração de descrédito pelas possibilidades de o aluno adquirir habilidades linguísticas em língua estrangeira. Aplicada em colégio de grande porte da capital, onde as provas são padronizadas e elaboradas pela equipe pedagógica, sem a participação do docente responsável, ela insinua uma semelhança com o rigor dos colégios particulares. Quem elabora não é da área. Talvez isso seja pretexto para um conteúdo tão primário em uma série já ao final do ensino básico. Na verdade, é apenas pretexto para a nota.

A prova reproduzida na Figura 9 mostra procedimentos metodológicos que não se configuram como práticas discursivas autênticas. A linguagem não está sendo usada em

nenhuma situação de prática discursiva reconhecível como gênero. Trata-se da prova escolar, modelo exemplar do lixo pedagógico de que fala Kleiman. A preocupação do docente com seu “conteúdo”, o verbo *to be* no passado, faz com que ele poupe o aluno de conhecer outras possibilidades de uso da língua inglesa. A observância de rituais escolares, como o uso de caneta azul ou preta e a proibição de rasuras ou corretivos, causa a impressão de seriedade que a escola tradicional assumia. Uma impressão que não se comprova pela evidente demonstração de descrença, pelo docente, das possibilidades de o aluno adquirir as habilidades que as propostas curriculares propõem para a sua série. A atividade facilita até chegar ao limite do automatismo, como já ocorria com a prova vista na figura 8. Esse verniz de tradicionalismo é um exemplo radical de negação de toda a cientificidade que se tentou dar ao ensino público brasileiro nas décadas depois da redemocratização. Uma tentativa de oficializar o que pode parecer neutralidade aplicada com seriedade. Modelo facilitador exacerbado, já como farsa.

Essas repetições de conteúdos em séries diversas poderiam ser vistas como exemplo de educação compensatória. Evidentemente, não são. O que se constata é um modelo em que a escolha dos mesmos conteúdos significa não dar uma progressão ao que se ensina, o que obrigaria a uma complexidade cada vez maior, no qual o sistema não acredita: o professor não pressupõe que o aluno possua pré-requisitos para desenvolver as habilidades esperadas para cada série; o aluno, provavelmente, passou pelas séries sem de fato tê-las desenvolvido, tantas vezes por escolha própria. A crença na possibilidade de compensação levaria, certamente, a atividades como a refacção de textos produzidos ou a releitura de textos ainda mal compreendidos. Ou seja, um modelo compensador demandaria uma atenção para o processo de aprendizagem, tal como a lei federal pressupõe. Mas a atenção para o processo exigiria um ensino baseado na construção de conhecimentos e habilidades, não em seu julgamento posterior. Seria fazer da aprendizagem um processo e da avaliação, um filme. São ações que demandam trabalho e interesse.

5 Conclusão

O presente trabalho resume-se a uma ilustração da realidade escolar paranaense, em termos de práticas docente e discente. O modelo facilitador, que Demo já apontava como dedicado às classes populares, não é exclusividade delas. Como mostra Lima, tanto o sistema particular quanto o público de ensino adotam modelos de avaliação que atentam apenas para a informação, medida de forma quantitativa. A construção de conhecimentos não é vista como avaliação. Ensinar habilidades, como de leitura e de escrita, é visto como passar “atividades”, como ocorre na planilha reproduzida de um referido colégio curitibano, mas não como “avaliação”. O aluno é coagido a se deixar avaliar, mas está livre para decidir não ler ou não produzir textos. Cada vez mais, a avaliação se volta para a memória de curto prazo. Ela possibilita que o aluno dedique seu tempo de estudo apenas ao momento de memorizar informações e de reproduzi-las em algum tipo de exame. Sem que ele precise de um discurso próprio. É para isso, por exemplo, que a instrução paranaense exige que se retome um

conteúdo antes de sua recuperação. Na verdade, é uma ação que não passa de reativação dessa memória.

Se o que se avalia no aluno é a quantidade de informação memorizada, o que o sistema escolar, seja a instituição ou o governo, persegue é a quantidade, na forma de alunos aprovados. Tal como uma réplica do sistema em que o aluno é checado apenas numa avaliação pontual, como teste, ele vai ser checado ao final dos ensinos fundamental e médio, através de exames, para os quais existem preparatórios.

Fica evidente que a avaliação praticada nas escolas paranaenses aqui observadas tem como característica uma intenção de burlar as leis mas, sobretudo, aquilo que a ciência define como conhecimento. Elas não constroem conhecimentos nem são processuais. Não constroem sentidos nem demonstram a tal da empatia ou o engajamento. Da mesma forma, não se percebe, nos programas docentes, o respeito pelas propostas curriculares, nem na escolha dos estudos, nem na metodologia, nem nos modos de avaliação e recuperação. O que se constata nos planos docentes e nos registros escolares é uma continuação de procedimentos tradicionais, como o ensino de gramática sem função social, a preferência por textos que representam o texto “de português” canônico, e a confusão entre gênero e tipo, quando o professor trata narrativa ou descrição como sendo o primeiro. Trata-se de um negacionismo das ciências que tratam da aprendizagem assim como daquelas que descrevem a linguagem e a literatura. A crença em modelos antigos evidencia uma suposta valorização da aprendizagem recebida em épocas de autoritarismo. Embora o professor afirme valorizar a ciência, sua prática o desmente. Falta a leitura das obras que contêm os preceitos dessas ciências. O Paraná, pelo menos, ainda não conseguiu formar professores leitores ou capacitar para tal. Leitura pertenceria àquele universo da dificuldade, do complexo, que a escola não quer.

As ilegalidades, como as provas que valem a totalidade da nota, evidenciam um sistema que os envolvidos no processo acolhem: o sistema facilitador, pelo qual todos passam sem a necessidade da dedicação e do esforço, ou de que a informação faça sentido, seja para o professor ou para o aluno. Um modelo fadado a maus resultados. E que grita, para todos os lados, a sua opção por não seguir o que as ciências nem as leis preconizam. Uma educação achista, mas que se encontra perdida.

7 Figuras

Figura 1: Texto produzido por aluno de ensino médio de colégio de grande porte de grande cidade.

Figura 2: Texto produzido por aluno de ensino fundamental de escola rural de cidade de pequeno porte.

A AIDS é uma doença muito grave, porém não é contagiosa. Foi descoberta em 1981 no Estado Unidos e no Brasil. A doença foi registrada pela primeira vez em 1982. A doença transmite-se através de que podem ser transmitidas de uma pessoa contaminada para outra, durante uma relação sexual. A doença também pode resultar em câncer. Quando a AIDS se manifesta, a pessoa fica debilitada e se torna incapaz de se defender contra infecções, a pessoa fica mais fraca, o corpo corre risco de morrer. As pessoas principalmente os homens, são mais afetados por esta doença.

Figura 3: Plano de trabalho docente feito para colégio de médio porte de cidade pequena.

Figura 4: Texto produzido por aluno de ensino fundamental de colégio de médio porte de cidade pequena.

Título: ~~Esporte~~
 Esporte.
 O esporte é praticado em todo o mundo por diversas pessoas. Ele auxilia nos elementos do nosso organismo e melhora o nosso saúde.
 Existem vários tipos de esportes que podem ser praticados tais como: Atletismo, natação, futebol, tênis, vôlei, xadrez, etc. E todos eles fazem bem para nós.
 Existem esportes que não necessitam usar a força física, mas sim usar a mente como: Xadrez, Dama, Gô, etc.
 Antes e depois de praticar qualquer esporte devemos nos alongar para evitar contusões e dores musculares. Também é recomendável ingerir bastante líquido para repor o que está perdendo com a transpiração.
 Praticar esportes é um hábito saudável que todos devemos adotar. Não é idade para se praticar esporte, todos apenas precisam ter vontade.

Figura 5: Texto produzido por aluno de ensino fundamental de colégio de grande porte de cidade média.

Agente não se passa por
 na hora da almofada de gente
 porque numa loja sapinhos
 para comprar umas sapas e
 se abstrairmos e padecemos
 e temos que pegar outras
 aníbulas

Figura 6: Ficha de leitura de aluno de ensino fundamental de escola de pequeno porte de grande cidade.

Figura 7: Página de registro escolar de docente de ensino fundamental de escola de pequeno porte de cidade grande.

CONTEÚDO		Obs.
PERIODO: 2º Bim.		
EPOCA: 03, 05, 11 A 06, 07, 2011		
01	Mão	
03	Conselho classe	fa
04	Texto "Gata solta o leão"	fa
04	Reumo e Interpretação de texto	fa
	Atividade (valor 30) Trabalho 30/04/11	fa
06	Tipos de sujeito	fa
10	Atividade (valor 30) Sujeitos	fa
11	Revisão sujeito	fa
11	Revisão Sujeitos	fa
12	Tipos de Orações e Diversificação	fa
18	Revisão Atividade (valor 30)	fa
20	Revisão Atividade	fa
24	Exercícios e Correção	fa
25	Texto pg 126 "Gravura"	fa
25	Localização	fa
27	Atividade (valor 30) Reumo Amador	fa
31	Ologografia "U ai O"	fa
	JUNHO	
01	Processos de Bom. Palavras	fa
02	Processos Bom. Palavras	fa
04	Revisão e prova	fa
08	Atividade (valor 30) Prova Bim	fa
08	Prova Bim	fa
10	Textos - Mão Sujeito	fa
14	Exercícios e Correção	fa
15	Classe de Palavras	fa
15	Classe de Palavras	fa
17	Correção da Prova	fa
21	Tabuada - Concurso	fa
22	Exercícios pg 119	fa
24	Interpret. texto pg 210	fa
28	Texto O morcego (Atividade)	fa
28	Exercícios pg 120/21	fa
28	3ª série Carta, Comete	fa
28	Libros "Marte e Eu"	fa
28	Correção Atividades em	fa

Figura 8: Prova bimestral de colégio de grande porte de grande cidade.

COLÉGIO ESTADUAL SANTA FELICIDADE- ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.
 Professora: Luciana - 2ª D - Data: 05/10/2011
 Aluno(a): Edson R. da Silva - nº 03

AVALIAÇÃO DE INGLÊS Valor: 4,0 - Nota: 9,0

Conteúdos:	Observações:
<ul style="list-style-type: none"> • Verbo to be Present and Past Tense • Texto e interpretação • Vocabulário Clothes 	<ul style="list-style-type: none"> • As questões deverão ser preenchidas com caneta azul ou preta sem rasuras. • Não pode usar corretivo.

Text : A THIEF

Bob is spending his vacation on his uncle's farm .
 One day he is walking on the farm when he sees a peartree full of ripe pears. He climbs the tree, picks a pear and eats it .
 Suddenly a furious dog appears under the tree . The dog barks furiously. Soon comes a worker that says :
 ___ Ah ! Wait a moment, thief ! The farmer must know you !
 The worker runs to the farmer's house and says :
 ___ There is a thief on your farm! Look at that peartree !
 ___ Let's see who that thief is !
 When they come near the peartree the farmer says :
 ___ We are mistaken . That boy is not a thief ! He's Bob ! My nephew ! John, call the dog and leave my nephew on the tree .

thief – ladrão peartree – pereira ripe – maduro nephew – sobrinho
 mistaken – enganado soon – logo barks – late suddenly – subitamente

Choose the correct alternative according to the text : (0,4 cd questão)

01. Bob is spending his vacation on
 a) () his friend's farm
 b) () his father's farm
 c) ☒ his uncle's farm 10
 d) () his grandfather's farm

02. Bob is walking on the farm when he sees
 a) () an appletree
 b) () an orangetree
 c) ☒ an peartree 10
 d) () a lemontree

03. The pears :
 a) ☒ are ripe 10
 b) () are not ripe
 c) () are green
 d) () are red

Figura 9: Prova bimestral de escola de ensino fundamental de pequeno porte de cidade grande.

ESCOLA ESTADUAL ANGELO TREVISAN – ENSINO FUNDAMENTAL			
Nome:		nº	Turma: 6º B
Disciplina: Inglês	Professor (a):	NOTA: 2,7	
Data: 11 / 2011	Valor: 3,0	P2 – 2º bimestre	
Conteúdo(s): Unit 8 – Verb to Be Simple Past / Preposições in – on – at / Vocabulário.		Observações: Letra legível, usar caneta azul ou preta; Questões objetivas com rasuras serão anuladas; Não é permitido o uso de corretivo.	
Assinatura do responsável:			

1) Traduza para o Português : (Vale 0,5)

Summer : verão ✓

Fall : outono ✓

Sunny : ensolarado ✓

Rainy : chuvoso ✓

Snowy : neve ✓

0,4

2) Sublinhe a alternativa correta (Vale 0,5)

I was in Belém (on / at / in) March. ✓

Let's go to Mercado Ver-o-Peso (in / on / at) Sunday. ✓

I was (on / in / at) Porto das Docas at 8 o'clock yesterday. ✓

My family and I were in a museum (on / in / at) Saturday. ✓

My birthday is (in / on / at)

0,5

3) Complete com o verbo To Be no Simple Past (Vale 1,0)

We weren't at home last night. (negative form) ✓

The apple pie wasn't very good. (affirmative form) ✓

My weekend wasn't good. (negative form) ✓

Were the boys at school yesterday? (interrogative form) ✓

This tour wasn't so expensive. (negative form) ✓

1,0

4) Mude as sentenças para o Simple Past (Vale 1,0)

Carol is a student in our school. Carol was a student in our school ✓

They are at a birthday party. They were at birthday ✓

It is a nice day. It was a nice day ✓

I am Toby's classmate. I was Toby's classmate ✓

Jonas is happy. Jonas was happy ✓

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2ª ed., Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- DEMO, P. Subeducação. In: WERTHEIN, J & BORDENAVE, J. D. (Orgs.) **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **COEB 2013**. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acessado em 15 set. 2019.
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, H-R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, A. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5ª ed., Campinas-SP: Pontes, 1997.
- LIMA, A. de O. **Avaliação escolar**: julgamento X construção. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- MANSUTTI, M. A. A complicada questão da disciplina. In: **Carta Capital**. 29 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/a-complicada-questao-da-disciplina/>> Acessado em 15 set. 2019.
- MONTAIGNE, M. de. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção Os Pensadores.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Deliberação 007/99**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>> Acessado em 15 set. 2019.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: Seed/PR, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Nº 15/2017-SUED/SEED**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf> Acessado em 15 set. 2019.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Correspondência

Edson Ribeiro da Silva: É pós-doutor e doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), na área de Estudos Literários, e mestre pela mesma instituição, na área de Estudos Linguísticos. Graduado em Letras pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (Fafijan). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade (Uniandrade), em Curitiba, Paraná. Foi docente do ensino básico durante quase três décadas. Autor de obras teóricas, como *A enunciação em A hora de estrela* e *A ficcionalidade da narrativa em primeira pessoa*, e de obras literárias, como *Diferenças iguais*, além de artigos e ensaios. Pintor e escultor..

E-mail: edribeiro@uol.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.