

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

O INSTRUMENTO DOS JURISTAS: UM LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O DESEMPENHO NO DOMÍNIO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Cidney Antonio Surdi Junior¹

Cesar Augusto Cavazzola Junior²

Resumo: Esse artigo trata de um levantamento atento dos índices e estatísticas que medem a qualidade da educação brasileira (PISA, SAEB, IDEB e INAF), com maior atenção ao desempenho em Língua Portuguesa. Considerando o domínio da linguagem como essencial ao desenvolvimento da educação escolar e imprescindível ao jurista, partimos de uma consideração quantitativa diante do desempenho apresentado pelos estudantes brasileiros em variados indicadores, observando os níveis e escalas de proficiência na qual nossos estudantes se encontram e o que isso pode nos sugerir. Com este levantamento, foram verificados alguns fatores básicos e essenciais que requerem maior cuidado e análise da situação da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação brasileira. Linguagem. Indicadores.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo teve por objetivo geral realizar um levantamento atento dos indicadores e estatísticas que medem a qualidade da nossa educação atual (PISA, SAEB, IDEB, INAF), com especial atenção ao desempenho em Língua Portuguesa e domínio da linguagem, procurando responder a pergunta: o que as estatísticas e os dados podem mostrar sobre a nossa educação atual?³

¹ Mestre em Filosofia (2010) pela Universidade Federal do Paraná. É professor de Filosofia e realiza pesquisas na área de Educação e Filosofia.

² Advogado. Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos - 2015). Atualmente cursa especialização em *Droit Comparé et Européen des Contrats et de la Consommation* (UFRGS/Savoie Mont Blanc). Autor dos livros “Manual de Direito Desportivo” (EDIPRO, 2014), “Bacamarte” (Giotri, 2016) e coautor de outras obras jurídicas. OAB/RS 83.859.

³Para aqueles que minimizam a influência da língua portuguesa no mundo: “Tarefa tradicional da diplomacia brasileira, a promoção da língua portuguesa no exterior tem sido revestida de uma importância cada vez maior. O barômetro Calvet, que busca mensurar a importância relativa das línguas, aponta para o peso do nosso idioma, bem como de seu expressivo potencial de crescimento. Trata-se de uma das línguas mais faladas no mundo, com cerca de 250 milhões de falantes, o que coloca o português entre a 6ª e a 8ª colocação, de acordo com os critérios de mensuração. A língua portuguesa está também plenamente integrada no mundo digital, ocupando o quinto posto com mais usuários na internet. É a língua oficial de nove países espalhados por quatro continentes, detendo o oitavo posto entre os PIBs linguísticos. No contexto da lusofonia o Brasil responde por cerca de 80% do total de falantes no mundo. A crescente projeção internacional do Brasil tem levado a um aumento significativo do número de pessoas interessadas no estudo da língua portuguesa, especialmente na vertente brasileira. O aumento na demanda pelo estudo do português no mundo deve ser aproveitada como

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Seguimos a observação de Falcão e Régnier (2000, p. 232), segundo a qual *índices e dados quantitativos devem servir como indícios, recursos e subsídios na busca por compreensão sobre um determinado fenômeno, e não como dados que traduzem por completo a situação*. Nesse sentido de exploração inicial, como objetivo específico, consideramos o seguinte problema: após analisarmos os dados e as estatísticas, sabendo que sobre os desafios da educação incidem múltiplas e variadas causas e fatores, haverá algum fator ou causa que mereça maior atenção posterior?

1.1. Considerações sobre a metodologia de pesquisa

Quando lidamos com números e estatísticas sobre educação, adentramos em fogo cruzado. A discussão sobre metodologias de pesquisa em educação é vasta. O contraste entre metodologias quantitativas e qualitativas já rendeu variada e numerosa bibliografia, de tal modo a configurar um objeto próprio de estudos (SANTOS FILHO, GAMBOA, 2002). Portanto, é preciso deixar claro que temos a consciência dos limites, alcances e correspondências reais dos números a serem utilizados. É preciso estar atento para o que está e o que não está presente nos números e dados estatísticos, assim como ter clareza da função destes dados dentro de uma determinada pesquisa. Ou seja, é imprescindível estar atento para o que os dados podem realmente traduzir da realidade. Além disso, importante se faz termos clareza sobre o contexto no qual os dados foram produzidos, bem como a forma de medida e de coleta.

Segundo Gatti (2004), ao tratar especificamente sobre o uso de métodos quantitativos em educação, é preciso considerar dois aspectos:

Primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. (GATTI, 2004, p.13)

oportunidade de projeção da imagem do país, de seu turismo e de suas indústrias criativas. Cumpre observar que o ensino do idioma tem também um papel econômico forte para além das economias criativas, pois gera laços do aprendiz com os países em que a língua-alvo é falada, os quais se desdobram na aquisição de outros bens desses países, além daqueles representados pelas indústrias criativas.” (ZÉTOLA, 2019, p. 20)

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Não se trata de assumir um comportamento de aceitação total de dados e números de modo mecânico, tampouco de rejeitar toda e qualquer estatística sobre educação em nome de outros métodos. Ou, como alerta Gamboa (2013, p. 397), não devemos incorrer em uma “falsa dicotomia entre qualidade *versus* quantidade”, excluindo alternativas que não sejam essas. É importante observar que o uso de números e estatísticas em educação pode ser muito útil como ponto de partida para análises mais abrangentes⁴. Afinal, toda metodologia científica traz consigo o risco de reduzir seu objeto de estudos e perder nuance que escapam à sua análise, mas que permanecem na realidade do fenômeno – sem as quais, talvez, em nome do rigor do método, não se torne verdadeiramente claro o fenômeno. No caso da estatística, vale sempre lembrarmos que toda medição não abarca a totalidade do fenômeno, ainda que nos possa servir de direcionamento.

Gatti (2004, p. 14) cita ponderações de Falcão e Régnier (2000) a respeito da quantificação de informações e conhecimentos. Pelo fato de não ser possível visualizar de modo claro uma massa de informações variadas, é possível a transformação desses dados em números e porcentagens de modo que a quantificação de informações pode auxiliar o pesquisador a identificar indícios dos problemas levantados e resoluções buscadas. Ou seja, dados estatísticos devem servir como indicadores de uma situação a ser compreendida de modo mais amplo. E é isso o que pretendemos aqui: apresentar o panorama que os dados estatísticos permitem verificar, traçando a primeira parte do status quaestionis da situação atual da educação brasileira.

1.2. Ênfase no domínio da linguagem

No tratamento dos dados utilizados, prestamos maior atenção ao desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa. Essa atenção especial ocorre por entendermos que o desempenho nesse quesito demonstra o nível de domínio das competências comunicativas –

⁴ GATTI (2004, p.13) observa que o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve uma tradição sólida ou utilização ampla. Pelo contrário, alimentaram-se as pesquisas educacionais de críticas aquele método. Esse dado explica muito: para tomar um exemplo, durante muito tempo no Brasil, o *método global de alfabetização* foi empregado sem nunca ser confrontado com resultados quantitativos. Como os índices estatísticos dos últimos 20 anos sobre o grau alfabetização no país começaram a pesar por serem frequentemente ruins, aos poucos vai sendo levantada a necessidade de considerar como essencial os dados quantitativos para a compreensão do problema. Esse seria um exemplo de negligência daquilo que o método quantitativo pode oferecer.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

leitura e escrita -, as quais, a nosso ver, são essenciais e básicas ao falarmos de educação, seja para avaliarmos o desempenho do ensino seja para avaliarmos a competência de nossos alunos.

Para tornar claro esse foco de atenção, dois pontos são importantes. Primeiro: o tipo de educação ao qual nos referimos aqui – e que foi objeto de todos os dados que tratamos – é a educação institucional, ou seja, estamos lidando com o desempenho de alunos dentro do ensino realizado em escolas. Segundo: o desempenho ao qual dobramos a atenção refere-se ao domínio das competências comunicativas realizadas neste tipo de educação que, por sua vez, terá consequências no caminho escolar e pós-escolar.

Consideramos que o domínio da linguagem é a condição mais essencial e básica para o desenvolvimento cognitivo ao longo da vida escolar de um estudante, que muito certamente afetará sua atividade profissional, sobretudo daqueles que fazem da linguagem o instrumento de trabalho.⁵ Para o jurista, o domínio da linguagem é tão importante quanto as ferramentas afiadas do artesão. Considera-se ainda que a deficiência nessa competência é causa de muitas dificuldades posteriores, como: a ausência do hábito de leitura; dificuldades de compreensão de mensagens, discursos e textos; dificuldades na construção e percepção de nuances, linguagens figuradas e analogias; dificuldades na distinção entre juízos de fato e juízos de valor; dificuldades em distinguir opiniões de fatos; dificuldades na compreensão de comandos, ordens, regras e leis, etc. Assim, bem definiu Inês Sim-Sim ao dizer que:

O domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor. (SIM-SIM, 2002, p. 198)

Portanto, por questões de método, daremos ênfase aos indicadores que apontam o desempenho em Língua Portuguesa tanto em habilidade de leitura como de escrita.

⁵ A orientação pela qual nos alinhamos ao compreender a importância da linguagem encontra-se expressa na definição da pesquisadora em educação Marguerite McGlinn: “Uma vez que somos racionais, pensamos; porque somos sociais, interagimos com outras pessoas; sendo corpóreos, usamos um meio físico. Inventamos símbolos para expressar a gama de experiências práticas, teóricas e poéticas que constroem a nossa existência. Palavras permitem-nos deixar um legado de nossa experiência para deleitar e educar aqueles que nos sucederem. Por usarmos a linguagem, engajamo-nos num diálogo com o passado e com o futuro.” (JOSEPH, 2011, p. 17)

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

2. DADOS E INDICADORES

Nos últimos anos, público e notório têm sido os resultados de avaliações sobre educação em escala internacional. Medições, avaliações e rankings têm revelado a eficiência e a deficiência de sistemas educacionais ao redor do mundo. Alguns desses indicadores se destacam pela execução, extensão e amplitude, nos servindo pelo menos como indícios para a compreensão da realidade educacional.

Em 2014, a organização educacional Pearson publicou seu índice de qualidade da educação ao redor do mundo, considerando uma lista de 40 países, o chamado Índice Global de Habilidades Cognitivas e Realizações Educacionais. Esse indicador leva em conta as médias de três grandes testes internacionais: o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o PIRLS (Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização, avaliação realizada a cada 5 anos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*) e o TIMSS (Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência, teste realizado a cada 4 anos, também pela IEA). O Brasil figurou no grupo com as médias mais baixas (Tailândia, Colômbia, Argentina, Brasil, México e Indonésia, respectivamente), classificado em 38º dos 40 países analisados.

Outra medição internacional que ganha notoriedade é o ranking da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Esse indicador cruza dados de desempenho de escolaridade (baseado no PISA), anos de escolaridade e nível de escolaridade (porcentagem de pessoas entre 25 a 64 anos com ao menos uma formação superior). O Brasil figura entre as três últimas posições, em 34º lugar de 38 países analisados (OCDE, 2018).

2.1. Pisa

Vinculado e promovido pela OCDE, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é uma das avaliações comparadas que mais tem ganhado notoriedade em termos de produção de indicadores sobre a qualidade da educação. Por ser uma avaliação em escala internacional, cada país participante possui uma coordenação. No Brasil, a responsabilidade é do INEP.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

O PISA é uma avaliação aplicada de forma amostral a estudantes no final do Ensino Fundamental, isto é, fim do ciclo de escolarização básica obrigatória de muitos países. As avaliações ocorrem a cada 3 anos, contemplando competências em Leitura, Ciências e Matemática. Cada edição procura focar em uma habilidade específica.⁶ Além desses desempenhos o PISA considera dados demográficos, socioeconômicos e práticas educativas. Os resultados do Brasil no PISA também mostram um desempenho próximo dos outros indicadores internacionais. Vejamos o desempenho brasileiro por habilidades e comparado a média do indicador, desde sua primeira edição.

TABELA 1 - RESULTADOS DO BRASIL NO PISA DESDE 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
ALUNOS PARTICIPANTES	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
LEITURA	396	403	393	412	407	407
MATEMÁTICA	334	356	370	386	389	377
CIÊNCIAS	375	390	390	405	402	401

Fonte: INEP-PISA 2001

TABELA 2 - MÉDIAS DO DESEMPENHO BRASILEIRO EM LEITURA EM COMPARAÇÃO COM AS RESPECTIVAS MÉDIAS DOS PAÍSES DA OECD NO PISA DE 2000 A 2015

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
MÉDIA DOS PAÍSES DA OECD	492	494	484	493	496	493
MÉDIA DO BRASIL	396	403	393	412	407	407
PAÍSES PARTICIPANTES	32	40	57	65	65	70
COLOCAÇÃO BRASILEIRA	32°	37°	50°	53°	55°	59°

Fonte: International Data Explorer

De acordo com o nosso foco na habilidade em leitura, é possível perceber uma estagnação, ou mesmo piora, de 2009 a 2015. Consideremos os resultados da edição de 2015 com mais detalhes.

TABELA 3 – PERCENTUAL DE ESTUDANTES BRASILEIROS E DOS PAÍSES DA OCDE EM CADA NÍVEL DA ESCALA DE E PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PISA 2015

	Abaixo de 1B	1B	1A	2	3	4	5	6
Escore Mínimo	- -	262	335	407	480	553	626	698
BRASIL	7,06%	17,41%	26,52%	25%	16,19%	6,36%	1,31%	0,14%
OCDE	1,25%	5,23%	13,59%	23,24%	27,91%	20,45%	7,22%	1,11%

Fonte: INEP 2016

⁶ Em 2000, o foco foi Leitura; em 2003, Matemática; em 2006, Ciências; em 2009, retomando o ciclo, Leitura; em 2012, Matemática; e, em 2015, Ciências.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Reunindo o percentual até o Nível 2 (portanto abaixo da média dos países da OCDE em 2015, que foi de 493 pontos), o percentual dos países da OCDE é de 43%, enquanto o percentual dos estudantes brasileiros, nessa mesma classificação, é de aproximadamente 76%. Mais agravante é perceber que 51% dos estudantes brasileiros encontram-se entre os 3 níveis mais baixos na Escala de Proficiência em Leitura (Abaixo de 1B, 1B e 1A). Níveis os quais a OCDE considera críticos. Vejamos a descrição do nível 1A:

Neste nível, as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes de informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos, ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto (INEP, 2016, p. 23).

Como fica claro na descrição, este nível descreve habilidades simples: reconhecimento de informações explícitas, saber sobre o que um texto está falando e ser capaz de fazer uma simples relação do assunto com algo do cotidiano. Fatores e habilidades mais desenvolvidas – e essenciais para o domínio da linguagem – ainda não estão presentes neste nível 1A. Habilidades como capacidade de inferências, construção de significados, reconhecimento de variadas características textuais, capacidade de comparações, diferenciações e categorizações de informações variadas; ou ainda, recuperar informações de um texto longo, interpretar significados, nuances, levantar hipóteses ou analisar textos longos e complexos – características contempladas no Nível 4, nível ao qual a média dos países da OCDE se encontra – são habilidades ausentes no desempenho de mais da metade dos estudantes brasileiros. Olhando para a metade mais elevada da tabela – o que representaria um domínio adequado da linguagem – apenas 24% dos estudantes brasileiros encontram-se entre os níveis 3 a 6 (classificação na qual o percentual dos estudantes dos países da OCDE é de 57%).

Muitas são as análises críticas que surgem diante dos resultados de avaliações educacionais e provas como o PISA, questionando os critérios avaliativos como: os requisitos para boa colocação; a falta de indicadores importantes a qual geraria problemas de comparação (amostragem insuficiente para medição coerente); ausência do quesito idade escolar de cada país ou as datas de aplicação das provas diante de diferentes composições de

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

ano letivo em cada país, o que implica em formação de novas séries, entre outros fatores problemáticos, conforme Klein (2011, p. 717-742). Ocorre que variados são os índices e indicadores nos quais o Brasil figura com desempenho abaixo da média. Mudando a chave avaliativa, ainda assim o país permanece em baixas colocações, mesmo que haja defasagem ou omissões em critérios e requisitos a serem considerados. O principal problema não é a avaliação em si, e sim nosso desempenho ruim em variadas e diferentes situações – evidentemente esses dados são indícios do estado da educação brasileira.

Mas, se quisermos evitar riscos da comparação entre países de condições díspares, podemos considerar nossas próprias avaliações e medições educacionais – ainda que, em praticamente todas as situações, haveremos de encontrar algum padrão de referência ou comparação para o julgamento do desempenho. Nesse plano, podemos destacar o IDEB, o SAEB e o INAF. Considerar os resultados dessas avaliações trará novos *indícios* sobre os problemas enfrentados pela nossa educação.

2.2. SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi instituído em 1990. Atualmente o SAEB é composto por 3 avaliações externas de larga escala: a PROVA BRASIL (avaliação aplicada a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da rede pública e privada de ensino, com abrangência amostral); a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização – aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública para averiguação dos níveis de alfabetização e letramento – incorporada aos dados do SAEB apenas em 2013⁷); e o ANEB (Avaliação Nacional de Educação Básica – avalia escolas da rede pública e privada que não atendem aos critérios de participação da Prova Brasil). Portanto, trata-se de um indicador que colhe dados sobre o desempenho do início ao fim da vida escolar de um estudante brasileiro. O cruzamento destes resultados

⁷ Conforme apresentado em documento oficial, em 2012 o MEC instituiu o chamado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, um compromisso nacional para ampliar a alfabetização das crianças até oito anos de idade. Nesse pacto estava prevista uma avaliação externa sobre o desempenho dos estudantes em língua Portuguesa e Matemática. Em 2013, portanto, o INEP desenvolveu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Atualmente a ANA encontra-se incorporada aos dados de cruzamento do SAEB.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

permite um diagnóstico do desempenho dos alunos brasileiros no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática⁸.

Adotando como metodologia de avaliação a Teoria de Resposta ao Item (TRI) (KLEIN, 2003), os níveis de proficiência foram estabelecidos em uma escala de 9 níveis, descrevendo habilidades e competências progressivamente cumulativas (a pontuação inicia em 150 pontos a 425, com um desvio padrão de 25 pontos). Apesar das diferenças de desempenho entre os estados federativos, é possível termos a média total do desempenho nacional.

TABELA 4 – RESULTADOS DO SAEB – LÍNGUA PORTUGUESA (2009, 2011, 2013 e 2015)

NÍVEL	2009	2011	2013	2015
3º Ensino Fundamental	184	191	196	208
9º Ensino Fundamental	244	245	246	252
3º Ensino Médio	269	269	264	267

Fonte: INEP 2018

2.2.1. 3º ano do Ensino Fundamental – Desempenho em Língua Portuguesa

Começamos considerando o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no SAEB – considerado nessa pesquisa como o fim do ciclo de alfabetização. Como período de análise, consideramos os resultados das últimas quatro avaliações – 2009, 2011, 2013, 2015 (período no qual houve expansão na participação de escolas e alunos nessa avaliação, especialmente a partir de 2013, quando a ANA foi incorporada ao indicador).

Em 2009, a média dos estudantes brasileiros do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa foi de 184 pontos. Em 2011, a média foi de 191 pontos. Em 2013, 196

⁸ Essa é a composição de avaliações do SAEB até a data da redação deste artigo. Em 28 de Junho de 2018, o INEP divulgou mudanças na composição do SAEB – a serem efetuadas a partir da edição de 2019. A *PROVA BRASIL* e a *ANA* deixarão de existir sob essa nomenclatura, sendo todas as avaliações identificadas como SAEB. Este indicador passará a incorporar a educação infantil – portanto o SAEB compreenderá dados de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3º ano do Ensino Médio. Além disso, somando as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, o 9º ano também será avaliado em questões de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

pontos. Já em 2015, 208 pontos. Entre 200 a 225 pontos, classifica-se o desempenho como nível 4 – lembrando, numa escala de 9 níveis.

Na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, o nível 4 – no qual se encontram os estudantes na última avaliação constatada por essa pesquisa – descreve as seguintes habilidades:

Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias; identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música; identificar formas de representação de medida de tempo; identificar assuntos comuns a duas reportagens; identificar efeito de humor em piadas; Reconhecer relação de causa e efeito e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas e contos; inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação de expressão em poemas, fábulas e contos. (INEP, 2016)

Por essa descrição, espera-se do estudante facilidade em reconhecer informações explícitas e literais em textos e demais mensagens. Pelo contrário, podemos entender que um desempenho classificado nesse nível 4 apresentaria dificuldades diante de informações implícitas e não literais – essas habilidades são contempladas entre os níveis 5 a 9. Além disso, considerando um desempenho em nível 4, podemos antever que nossos estudantes apresentam dificuldades em habilidades de *interpretação* de conteúdo em textos, tirinhas e cartazes.

Isso tudo quer dizer que a média geral dos estudantes brasileiros ao chegarem no 5º ano do Ensino Fundamental, considerado o fim do ciclo de alfabetização, encontra-se abaixo do esperado nesta faixa etária e nível escolar. Essa deficiência ganha gravidade quando percebemos que é uma falta não resolvida nos anos posteriores. Vejamos, a seguir, o desempenho de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

2.2.2. 9º ano do Ensino Fundamental – desempenho em Língua Portuguesa

A média geral dos estudantes brasileiros do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa em 2009 foi de 244 pontos. No ano de 2011, 245 pontos. Na edição de 2013, 246 pontos. Em 2015, 252 pontos. De acordo com a Escala de Proficiência, uma média que varie entre 225 a 250 encontra-se no nível 3 – mais uma vez, numa escala de 9 níveis.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

De acordo com a Escala de Proficiência para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o Nível 3 descreve habilidades como:

Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas; identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas; reconhecer finalidade de abaixo-assinado e verbetes; reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas; interpretar sentido de conjunções, de advérbios e relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas; comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema; inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas; inferir o sentido da palavra ou expressão em histórias em quadrinho, poemas e fragmentos de romances (INEP, 2016).

No texto desse nível encontramos a descrição de habilidades referentes a um domínio de linguagem ainda precário para alunos da faixa etária do 9º ano do Ensino Fundamental. Afirmamos isso porque: (a) a média referente ao nível 3 encontra-se abaixo da média estabelecida pela própria avaliação; e (b) o mais grave são habilidades que não são contempladas nesse nível 3, isto é, o que falta para o domínio da linguagem ser adequado para estudantes do 9º ano.

A descrição deixa-nos ver que o desempenho no nível 3 significa ter facilidade em habilidades de reconhecimento de informação explícita, interpretações de informações quantitativamente pequenas (poema, tirinha, reportagem, *trechos* de romances) ou entender o que uma fala ou expressão quer realmente significar em uma tirinha, letra de música, poema ou reportagem. Entretanto, o mais grave são habilidades que faltam: habilidades de compreensão de informações implícitas ou não literais ainda persistem como deficiências carregadas dos anos anteriores; ser capaz de distinguir uma opinião de uma informação ou fato também é uma habilidade ainda deficiente para estudantes de nível 3. Essas deficiências, averiguadas pelos testes de desempenho, vão sendo acumuladas de série para série, resultando em fraco domínio da linguagem em estudantes mais velhos. E assim percebemos que graves deficiências permanecem no curso da vida escolar de muitos alunos até o final da escolarização. Vejamos o desempenho de alunos do Ensino Médio.

2.2.3. 3º ano do Ensino Médio – desempenho em Língua Portuguesa

Consideremos agora o desempenho de alunos do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa – portanto, o desempenho no domínio da linguagem por alunos que estão

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

concluindo sua vida escolar - depois de 12 anos de escolarização - e que estarão ingressando no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Em 2009, a média geral dos estudantes brasileiros do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa foi de 269 pontos. Em 2011, o resultado permaneceu em 269 pontos. Em 2013, 264 pontos. Já em 2015, 267,1. Esses números apontam para o nível 2 (250 a 275 pontos) numa Escala de Proficiência de 9 níveis. O nível 2 compreende que:

Nesse nível, o estudante pode ser capaz de reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges. (INEP, 2016)

Considerando de perto, esse nível mostra algo bem abaixo das expectativas entorno de um estudante que está concluindo o ciclo escolar. Deveríamos esperar muito mais de um estudante que passou 12 anos de escolarização do que saber ler histórias em quadrinho ou uma charge, reconhecer informações em uma música ou identificar a referência dos pronomes em artigo ou reportagem. Habilidades como a de cruzar informações de textos diferentes, inferências e relações complexas, interpretação crítica de conteúdos, diferenciação entre juízos de valor e juízos de fato em textos, interpretação de textos longos (livros inteiros), relação e julgamento de informações implícitas não são identificadas em desempenhos classificados em Nível 2, apenas em níveis mais elevados.

Em termos exatos, classificando pelos níveis da escala de proficiência, temos os seguintes números: 24% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio encontram-se no nível mais baixo do domínio da Língua Portuguesa – Nível 1; 59% dos estudantes encontram-se abaixo dos 300 pontos, isto é, entre os níveis 1 a 3. Isso quer dizer: a cada 100 alunos do 3º ano do Ensino Médio, 24 estão no nível mais baixo do que se considera razoável para alunos que estão concluindo a vida escolar; ou, de cada 100, quase 60 alunos possuem um domínio muito precário da língua portuguesa (no PISA, o número era de 51%). Se olharmos para o oposto da tabela, entre os níveis 7 e 9, não chegamos a 6% no número de estudantes com um *pleno* domínio da Língua Portuguesa para iniciar sua vida adulta (o PISA de 2015 havia mostrado o Brasil com 8%).

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

TABELA 5 – SAEB 2015: PORCENTAGEM NACIONAL DO DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: MÉDIAS TOTAIS (compreende Rede Pública e Privada, instâncias Federais, Estaduais e Municipais)

PROFICIÊNCIA	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5	NÍVEL 6	NÍVEL 7	NÍVEL 8	NÍVEL 9
PORCENTAGEM	24,7%	16,91%	17,68%	15,66%	11,8%	7,82%	3,85%	1,31%	0,18%

Fonte: INEP 2016

Os resultados do desempenho de estudantes no final do Ensino Médio sugerem que aquelas deficiências nas séries anteriores, tal como vimos acima, continuam ao longo da vida escolar. Esses resultados abaixo do esperado no Ensino Fundamental e Médio acabam sugerindo indícios segundo os quais deficiências no letramento básico geram dificuldades posteriores no domínio da linguagem (mais adiante trataremos dessa questão).

Além disso, as deficiências no domínio da linguagem verificadas pelos resultados no SAEB podem ser aproximadas do desempenho brasileiro apresentado no PISA, também abordado anteriormente. As mesmas dificuldades quanto a compreensão de informações implícitas, articulações e relações de informações em textos longos, interpretação de nuances ou textos complexos, também deixam vestígios no SAEB. Todos esses números sugerem grave problema na educação brasileira com relação ao domínio da linguagem.

2.3. IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, tem por objetivo cruzar informações importantes que antes não eram consideradas em conjunto. Divulgado a cada dois anos, esse índice reúne, em só indicador, dois dados importantes: o fluxo escolar (Censo Escolar) e as médias de desempenho nas avaliações do SAEB e da PROVA BRASIL (índices que consideram desempenho em língua portuguesa e matemática). Sua criação teve por objetivo reunir e medir índices de frequência, repetência e desempenho escolar das séries iniciais ao final do Ensino Médio.

Atualmente, o IDEB fornece dados específicos, de modo que é possível observar o desempenho de cada escola, município ou estado. Como objeto de análise, trataremos dos índices nacionais por serem abrangentes – seguindo a observação segundo a qual os dados

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

trabalhados nos devem servir de indícios e subsídios, e não a tradução exata do fenômeno educacional.

O cálculo do IDEB (FERNANDES, 2007, p. 7) segue uma fórmula determinada – as notas das provas de Língua Portuguesa e Matemática são padronizadas numa escala de 0 a 10. Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média das taxas de aprovação em cada série. Portanto, uma nota baixa no IDEB significa uma combinação de baixos índices de aprovação e de desempenho; do mesmo modo, seu inverso (considerando, por exemplo, que a taxa de aprovação de uma escola seja 100%, a nota do IDEB será referente ao desempenho escolar).

Como parâmetro de referência de desempenho o INEP adotou a média seguida pelos países da OCDE: 6,0. Vejamos os resultados apresentados pelo IDEB e o que eles sugerem.

TABELA 6 - IDEB - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (3º ao 5º ano)

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Média OCDE	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
BRASIL	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8
Rede Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1
Rede Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5
Meta INEP	--	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5

TABELA 7 - IDEB – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (9º ano)

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Média OCDE	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
BRASIL	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7
Rede Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4
Rede Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4
Meta INEP	--	3,5	3,7	3,9	4,4	5,0	5,2

TABELA 8 - IDEB – RESULTADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO MÉDIO (3º ano)

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Média OCDE	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
BRASIL	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8
Rede Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8
Rede Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5
Meta INEP	--	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7

Fonte: MEC/INEP 2018

Inicialmente, um fator que chama a atenção é a discrepância do desempenho entre as redes pública e privada. Em todos os anos do IDEB, é possível perceber que o desempenho

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

da rede pública ficou muito abaixo da rede privada. Se considerarmos o Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (INEP, 2017), no qual verificamos que 81% dos alunos matriculados no Brasil na rede pública de ensino⁹, encontramos a grande maioria dos estudantes brasileiros com baixo índice de aprovação e baixo índice de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Além das diferenças entre rede pública e privada, o IDEB, como indicador nacional, mostra dados específicos de cada estado e município. Ao consultar esses dados, é possível verificar grandes diferenças de desempenho entre as regiões brasileiras¹⁰. No entanto, praticamente todos os resultados da rede pública encontram-se abaixo da média estabelecida pela OCDE (6,0).

Outro dado a ser considerado com atenção são as metas (projeções) estabelecidas no *Termo de Adesão ao Compromisso Todos Pela Educação* (parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação). Considerando a média estabelecida pela OCDE (6,0), o Ministério da Educação projetou alcançá-la progressivamente, cumprindo metas edição pós-edição, até 2022 (INEP, 2016, p.10-15, 34-55). De acordo com os resultados apresentados é possível verificar que poucas vezes a meta foi alcançada; em nenhuma situação apresentada houve resultado acima da meta projetada.

Além das diferenças entre rede privada e pública, verificamos que aqueles resultados apresentados no PISA e no SAEB sobre o desempenho em Língua Portuguesa (como vimos acima), agora se encontram agravados quando somados ao fluxo escolar.

2.4. INAF

Considerando os desempenhos nos indicadores acima, podemos perceber que muitos são os indícios que apontam para deficiências dos estudantes brasileiros em relação ao

⁹ De acordo com o Censo Escolar de 2016, o Brasil possui 78,5% das escolas de Educação Básica sob responsabilidade pública. O país tem 48.817.479 alunos matriculados na Educação Básica, sendo que 39.834.378 de alunos encontram-se na rede pública (dispostos nas esferas municipal e estadual) e apenas 8.983.101 encontram-se na rede privada.

¹⁰ As médias do IDEB 2015 das regiões brasileiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública são todas abaixo da nota 6, com exceção da região Sudoeste que apresentou pontualmente média 6,0. Seguindo a mesma classificação, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede pública, as médias também ficaram – todas – abaixo da nota 6, tendo a região Sudoeste a maior média – 4,5. Já no Ensino Médio, tanto nos âmbitos da rede pública ou privada, as médias apresentadas em todas as regiões brasileiras foram abaixo da nota 6,0, conforme o Resumo Técnico do INEP publicado em 2016.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

domínio da Língua Portuguesa. Para termos uma dimensão mais ampla das consequências desse desempenho, podemos considerar outro indicador referente ao domínio da Língua Portuguesa – agora considerando um universo mais amplo de pesquisa.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), produzido pelo Instituto Paulo Montenegro (organização criada em 2000, que atuou em associação ao Ibope até 2015), é um indicador que abrange público mais amplo: pessoas jovens, adultas e idosas entre 15 a 64 anos, residentes tanto em zonas rurais quanto urbanas do Brasil. Como metodologia de pesquisa, o INAF considera articulações entre testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional, mostrando um indicador que reúna as relações entre alfabetismo e mundo do trabalho. Portanto, as amostras são probabilísticas, selecionadas de acordo com sexo, idade, escolaridade e condição de trabalho. O INAF considera 5 níveis de classificação (com as respectivas pontuações): Analfabeto (0-50), Rudimentar (50-95), Elementar (95-119), Intermediário (119-137) e Proficiente (>137).

Vejamos de perto esses níveis¹¹. De acordo com a Escala de Proficiência do INAF, *Analfabeto* corresponde a condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares. Já o nível considerado *Rudimentar* descreve tarefas muito simples como: localizar uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico compara, lê, escreve números familiares identificando o maior/menor valor; resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares; reconhece sinais de pontuação pelo nome ou função (INAF, 2016, p. 5).

De acordo com o INAF, a classificação registrada entre os níveis Analfabeto e Rudimentar é considerada como analfabetismo funcional propriamente dito – isto é, pessoas que até reconhecem e leem palavras ou frases, mas não conseguem compreender a informação contida.

¹¹ Mister se faz registrar que tomamos conhecimento inicial destes dados do INAF através da palestra *O Dever de Educar-se*, do latinista Rafael Falcón, em 29 de novembro de 2017, no **Instituto Borborema** de Campina Grande - PB. A palestra disponível no próprio site do Instituto: <<http://institutoborborema.com/>>.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Acima disso, há o nível *Elementar*, que compreende habilidades como: selecionar uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências; além disso, resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, compara ou relaciona informações numéricas em gráficos simples de contexto social ou doméstico; reconhece significado de representação gráfica de direção e sentido de uma grandeza (INAF, 2016, p. 5).

Como o próprio relatório de resultados do INAF descreve, o nível *Elementar* apresenta habilidades muito básicas para ser considerada uma habilidade de domínio da linguagem sem restrições. Assim, nesse nível ainda estão presentes sérios obstáculos para a compreensão de textos complexos e livros completos, ou mesmo compreender princípios matemáticos mais gerais senão os circunstanciais.

Depois disso, há o nível *Intermediário*, que compreende habilidades como: localizar informação expressa de forma literal em textos diversos; interpreta e elabora síntese de textos diversos, relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências, ou ainda reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas (INAF, 2016, p. 5). Esse nível Intermediário merece atenção detalhada, pois, analisando de perto, é possível perceber a proximidade da descrição com nível **1A** da avaliação PISA.¹²

Em ambas as descrições, encontramos habilidades de reconhecimento de informações explícitas e literais. A descrição do INAF faz referência apenas ao fato de alguém ser capaz de localizar no texto alguma palavra que outrem esteja pedindo, fazer alguma relação do que um texto diz com alguma situação da sua própria vida, ou reconhecer que um ponto de exclamação ou uma vírgula tem algum sentido no texto. Não estamos sugerindo igualdade dos textos das Escalas do INAF e do PISA: estamos apenas observando que os objetos para os quais essas descrições apontam são semelhantes. Ambas são descrições que não podemos admitir como um domínio pleno da linguagem, sem restrições

¹² PISA 1A - Neste nível, as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes de informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos, ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto. (INEP/PISA, 2016, p. 23)

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

de entendimento. Chamamos atenção a esse nível Intermediário porque grande percentual das pessoas avaliadas se encontra nessa esfera de pontuação, como veremos abaixo.

Por fim, a escola aponta o nível *Proficiente*, que compreende as seguintes habilidades: elabora textos com maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto ou dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto; além disso, interpreta tabelas e gráficos envolvendo duas variáveis ou mais, resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exige retomada de resultados parciais e o uso de inferências (INAF, 2016, p. 5).

Essa descrição pode parecer complexa. Entretanto, a elaboração de textos variados, a opinião sobre ideias de um autor, a interpretação de gráficos, tabelas e resolução de questões que exigem análise, são habilidades que deveriam ser consideradas normais e básicas para se falar em domínio da linguagem¹³. Na verdade, como o próprio relatório do INAF descreve, trata-se de uma habilidade na qual não existem mais restrições ao compreender e usar a linguagem. A habilidade de Proficiência deve ser considerada como o requisito básico para o exercício e o domínio da linguagem, ou seja, comumente falando, “é daqui para frente”.¹⁴ Consideremos os resultados do INAF desde sua primeira edição:

TABELA IV - Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o INAF (2001-2018)

NÍVEL	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%

¹³ Se compararmos esses critérios de alfabetização com os critérios encontrados no simples currículo escolar do sistema educacional na Finlândia – país que há mais de 15 anos se mantém no topo dos indicadores de educação mundial – verificamos que as habilidades do nível de *Proficiência* do INAF são as habilidades requeridas para alunos do Ensino Fundamental I daquele país. Além de estar entre os sistemas educacionais de excelência, tomamos a Finlândia como exemplo pelo fato de o currículo naquele país ser muito bem detalhado e discriminado quanto às habilidades que os alunos devem aprender e os professores ensinar em cada nível escolar. Para comparação das habilidades, pode ser acessado o próprio site da Agência para a Educação Nacional Finlandesa: <<http://www.opf.fi>>, bem como a *Lei de Educação Básica 628/1998-2010* daquele país, especialmente o Capítulo 4, disponível em: <<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>>.

¹⁴ O próprio significa dicionarizado de Proficiente diz *competente, preparado, conhecedor*.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

TOTAL	100 %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto + Rudimentar: analfabetos funcionais	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Elementar, Intermediário e Proficiente: alfabetizados funcionalmente	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018

O número que deveria chamar a atenção, após nossas observações a respeito da realidade das descrições dos níveis da Escala de Proficiência, é o percentual de Proficiência: uma média de 11% a 12% dos brasileiros pesquisados desde a primeira edição. Alertamos para isso uma vez que o próprio relatório do INAF apresenta esse nível Proficiente como sendo o único no qual as pessoas não mais apresentam restrições no uso e domínio da linguagem. Portanto, ao considerar os resultados da última edição de 2018, levando em consideração o percentual de pessoas alfabetizadas funcionalmente (71%), na verdade, 59% (somando os níveis Elementar e Intermediário) estão em níveis que apresentam sérias restrições no domínio da linguagem.

É possível que críticas sejam levantadas pelo fato de estarmos sendo exigentes ao tratarmos da proficiência no domínio da linguagem. Entendemos que objeções desse tipo possam ser levantadas porque apontamos para o fato de níveis considerados intermediários ou elementares, na verdade, serem habilidades com sérias restrições no uso e compreensão da linguagem, escrita ou falada. Ocorre que, primeiro: vistas de perto, é preciso traduzir para a realidade as descrições de habilidades classificadas nas escolas de proficiência; segundo: quando consideramos dessa maneira o nível mais elevado da avaliação – Proficiente – é possível perceber que as habilidades desse nível são praticamente as mesmas habilidades consideradas básicas para estudantes da faixa etária dos 15 anos na avaliação internacional PISA; terceiro: concomitante aos demais indicadores analisados, são grandes os indícios segundo os quais o domínio da linguagem seja um sério problema brasileiro, senão o mais urgente em termos de educação. Todos esses dados e indicadores nos sugerem que tratar dos problemas da educação brasileira atual requer dobrar a atenção para fatores mais delicados, fundamentais e básicos do que parecem.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aspecto curioso, mas providencial, quando do término da coleta dos dados apresentados, houve a publicação do relatório anual do Banco Mundial, *World Development Report*, de 2018. Com base no desempenho dos estudantes brasileiros em todas as edições do PISA e dos lentos progressos em educação no país, o relatório estimou que o Brasil irá demorar 260 anos para atingir o nível educacional dos países desenvolvidos na habilidade de Leitura (WORLD BANK, 2018, p. 7).

Se analisarmos os resultados do SAEB e do INAF, comparando com o desempenho do país em provas como o PISA, logo percebemos a continuidade de uma deficiência: os indícios deixados por todos esses números mostram que o problema mais fundamental da educação brasileira nas últimas décadas é o domínio da linguagem. O Brasil veio acumulando essa deficiência durante décadas. Ao que parece, muitos problemas posteriores, agravados por múltiplas causas, acabam pagando tributos por uma alfabetização e um letramento deficientes.

É vasto o debate entorno do ensino, promoção e execução da alfabetização, do letramento e da prática de leitura no país. Discussões sobre os melhores métodos de alfabetização são variadas e ocupam espaços em ambientes acadêmicos e escolares, assim como são acirradas as discussões entorno dos métodos de ensino da Língua Portuguesa nas escolas e universidades.

Organizar e analisar esse debate certamente deveria ser o segundo passo de nossa breve pesquisa, depois de concluir que, diante dos dados levantados, os números sugerem urgência peremptória com relação ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quando verificamos que o desempenho do Brasil no PISA, OECD, SAEB e INAF permanecem estagnados nos últimos anos mesmo com a escolarização aumentando e sob um razoável grau de investimento público em educação durante o mesmo período analisado¹⁵, podemos considerar ser muito provável que as causas da baixa qualidade da

¹⁵ Comparado a países com alto desempenho nos índices de Educação, o Brasil até que apresenta números maiores de investimentos em termos proporcionais. Em relatório publicado em 2017 a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) apresentou indicadores que revelaram o panorama dos avanços e investimentos em educação de diversos países. O Brasil teria apresentado um aumento de 110% de investimentos na educação básica, mas ainda permanecendo abaixo da média dos países da OECD, enquanto

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

educação brasileira tenham raízes mais essenciais e fundamentais. Afinal, como observou a pesquisadora Inger Enkvist ao analisar justamente essa equação investimento-qualidade-resultados, “o problema não é somente o que se investe em educação, mas o tipo de educação no qual se está investindo” (ENKVIST, 2011, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENKVIST, I. *La buena y la mala educacion, Ejemplos Internacionales*. Madrid: Ed. Encuentro, 2011.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. *Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FINLEX – *Basic Education Act 628/1998 Amendments up to 1136/2010* - Finlex Data Bank - < Disponível em: <<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>>. Acesso em 15 Jun.2018

GAMBOA, S. *Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos*. Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405. Set/dez. 2003

GATTI, B. *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan/abr. 2004.

HUBERT, R. *História da Pedagogia*. 2ª Ed. Trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

INAF - *Indicador de Alfabetismo Funcional, Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho* – INAF – São Paulo: Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE, 2016

que no ensino superior houve uma queda de 7%. In: OECD INDICATORS. **Education at a Glance 2017**, dados disponíveis em: <<https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Ainda sobre investimentos, uma breve consulta comparativa nos índices apresentados no site da *Education International*, federação global de sindicatos da educação, mostrará que o Brasil, em geral, apresenta maiores investimentos públicos em educação do que muitos países bem colocados no PISA. Ocorre que, ao verificar esses números, fica claro, em nosso caso, que o investimento não é revertido em alta qualidade educacional. Ver: <https://ei-ie.org/barometer/en/home/profile_details/29>.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

INAF. *Indicador de Alfabetismo Funcional, Resultados Preliminares*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE, 2018.

INEP - *O Brasil no PISA 2015, Sumário Executivo* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: 2016. 36 p.

INEP - *Relatório Nacional – PISA 2012, Resultados Brasileiros* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: 2013. 66 p.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Fevereiro de 2017.

JOSEPH, Irmã Miriam. *O trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica*. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: Realizações, 2011.

KLEIN, R. *Uma reanálise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade*. In: *ENSAIO*, aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n.73, out/dez 2011 - pág.717-742.

MEC - *Plano de Desenvolvimento da Educação – metas e projeções fixadas a serem alcançadas até 2022*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao> Acesso em 19 Jul. 2018

MOURSHEED, M.; CHIJOKE, C.; BARBER, M. *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company, 2010

National Center for Education Statistics. Institute of Education Sciences. Disponível em: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/idepisa/report.aspx>. Acesso em: 10 Jul. 2018.

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development. *Education*. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>. Acesso em: 21 Jul. 2018

PEREIRA, G. e ORTIGÃO, M. I. – *Pesquisa Quantitativa em Educação: algumas considerações* – Rev. Periferia Educação, Cultura e Comunicação – v.8 n.1 jan-jun 2016, Rio de Janeiro-RJ.

SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S. S. (orgs.) – *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2013.

SIM-SIM, Inês – *Desenvolver Linguagem, aprender a língua*. In CARVALHO, A. (org.) – *Novas Metodologias em Educação*, Col. Educação. n.8, 2002, Porto: Porto Editora. pp. 197-226.

Volume 8 – Número 2 (2020) - Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

WORLD BANK - *World Development Report 2018. Learning: To realize education's promise*. International Bank for Reconstruction and Development. Washington DC: World Bank Publications, 2018.

ZÉTOLA, Bruno Miranda. *Diretrizes para a Difusão da Língua Portuguesa pelo Brasil no Exterior*. In: Cadernos de Política Exterior / Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais. – v. 5, n. 8 (ago. 2019). – Brasília, DF: FUNAG, 2015-.p. 20. Disponível em: <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/CadernosN%C2%BA8.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2020.