



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**BRASIL, CUBA E FINLÂNDIA: UM DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS DOCENTES
PELA EXCELÊNCIA DO LETRAMENTO**

LÚCIA MARIA LEITE DA SILVA

**BRASÍLIA
2012**

BRASIL, CUBA E FINLÂNDIA: UM DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS DOCENTES PELA EXCELÊNCIA DO LETRAMENTO

Lúcia Maria Leite da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob a orientação da Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas (orientadora) – UnB

Prof^ª Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB

Prof^ª Dra. Veruska Ribeiro Machado – IFET-DF

Prof^ª Dra. Rosineide Magalhães de Sousa - UnB

**Brasília - DF
2012**

As imagens contidas neste trabalho não podem ser fotocopiadas ou utilizadas sem prévia autorização, visto que sua destinação é exclusiva para fins acadêmicos.

*À minha mãe, Carmélia, pela vida e pelas palavras simples e certas nos
momentos em que mais precisei.
À minha irmã, Gilsiléa, que me apresentou ao mundo dos livros.
Ao meu marido, Mário, pelo incondicional apoio neste projeto.*

Dedicatória Especial

Toninho

*Em uma fria noite de inverno
Bem próximo a uma estação
Mais um rebento nascia...
Antônio Carlos Paixão:
- Tenho certeza que um dia
Meu filho vai ser alguém
Este mundo é muito grande
Tem lugar para ele também!*

*Cresceu e foi à escola
Para aprender a ler
E a mãe olhava os rabiscos
Que o filho sabia fazer...
Mesmo sem entender nada
Cobrava dele a lição
E ansiava que um dia
Aquela criança esforçada
Se tornasse um cidadão*

*Antônio Carlos Paixão
Toninho para os amigos
Amigos esses que um dia
Em outra série ele viu...
Enquanto o menino ficava
Pensando, sem entender:
- Mas pra que tanta palavra
Se tenho tão pouco a dizer?*

*E como o tempo não espera
Toninho um dia cresceu
Trabalhava o dia inteiro
E à noite “dizia” estudar...
O livro era seu travesseiro
A carteira, sua cama
Só quando tocava o sinal
Vinha sua motivação:*

*Era hora de ir para casa
Encontrar uma criança
Um menino prematuro
Que era quase seu irmão*

*Mal chegava e já ouvia
As risadas de seu filho
Ecoando pelas frestas
De um velho barracão...
Entrava em casa e dizia
Com a criança nos braços
E os olhos mareados
Mergulhados na emoção:
- Tenho certeza que um dia
Meu filho vai ser alguém
Este mundo é muito grande
Tem lugar para ele também...*

Este trabalho é dedicado aos milhares de Toninhos que passam pelas escolas todos os dias. E a todos aqueles que conheci nesta jornada de estudos que lutam incansavelmente para fazer com que esse final seja diferente...

AGRADECIMENTOS

À professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, minha estimada orientadora, pela extrema dedicação com que acompanhou cada passo deste projeto. Com ela aprendi a respeitar e admirar ainda mais a profissão de professor.

À Renata Antunes, amiga mestranda com quem tive o privilégio de compartilhar as angústias e as alegrias de todo este trajeto. Com ela aprendi, sobretudo, como a amizade sincera e o espírito de cooperação ajudam a amenizar uma longa caminhada.

Às professoras da Banca Examinadora, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado e Rosineide Magalhães de Sousa. Após a Qualificação, suas palavras continuaram ecoando e guiando este trabalho. Se não contemplei tudo o que foi solicitado ou sugerido, tal fato se deve a uma bibliografia muito específica que ainda carece de tradução.

A todos os professores que tive oportunidade de conhecer no Curso de Mestrado dessa Universidade por tudo o que pude aprender.

Ao Coronel Marcos André da Silva Alvim, Comandante do Colégio Militar de Brasília nos anos de 2010 e 2011, ao Coronel R1 Samuel Horn Pureza, Chefe da Divisão de Ensino do Colégio Militar de Brasília; e ao Coronel R1 Marcos Paulo de Figueiredo Barros, Assessor do Departamento de Ensino e Cultura do Exército. Jamais me esquecerei do empenho que tiveram para que este projeto fosse realizado.

À professora Maria do Carmo Luiz Caldas Leite, cuja dissertação está presente direta ou indiretamente no segundo capítulo deste trabalho. Sua amizade e generosidade abriram importantes portas para que este projeto se concretizasse.

Aos amigos Gizele Santos de Araújo, Vânia de Andrade Santana, Geraldo Severino dos Santos, Nina Rosa Dantas Medeiros, Risalva Bernardino Alves, Christina Pereira da Silva, Maria Alexandrina Rodrigues, Rosângela de Oliveira Costa e Maria Aparecida Porfírio: cada um, de maneira muito especial, contribuiu para a realização desta pesquisa.

À Selma Lúcia de Moura Gonzales, a quem chamo carinhosamente de Madrinha. Sua assessoria na Divisão de Ensino do Colégio Militar de Brasília foi fundamental para que eu realizasse a pesquisa de campo.

A Leandro Batista da Silva, amigo-irmão, que desde o início desta jornada me emprestou seu entusiasmo, “seu ombro”, seus livros e seus apontamentos.

A Marco Antônio da Silva, Romário Motta e Manoel Moisés da Silva, que se ausentaram abruptamente da minha vida durante este processo. Mais perto de Deus, sei que torceram muito para que tudo desse certo.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo comparativo entre o sistema educacional do Brasil, de Cuba e da Finlândia, com ênfase ao trabalho desenvolvido nas séries iniciais. O foco da pesquisa consistiu em relacionar os processos interacionais em sala de aula à formação inicial do professor, pois um processo de ensino-aprendizagem eficiente pode ser reflexo da preparação recebida pelo docente para tornar-se titular em uma turma. O trabalho foi motivado pelos resultados apresentados pelos alunos finlandeses e brasileiros em avaliações aplicadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e resultados obtidos pelos alunos cubanos e brasileiros em avaliações aplicadas nos países latino-americanos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO. Ao contrário dos alunos brasileiros, os discentes de Cuba e da Finlândia demonstraram possuir um maior nível de letramento quando submetidos a provas de larga escala. A pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, buscou reunir dados suficientes para responder a algumas questões que pudessem explicar os resultados. Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados instrumentos diversos, como a entrevista, as fotografias, a aplicação de questionários a alunos e professores, a observação e a filmagem de aulas nos três países, além da análise documental. A trajetória histórica de cada nação é abordada no trabalho, de forma sucinta, para situar o contexto em que algumas políticas públicas voltadas para a educação foram implementadas. Apesar de fatores históricos, econômicos e políticos estarem diretamente ligados ao bem-sucedido sistema de ensino na Finlândia, percebeu-se que algumas medidas adotadas pelo país nórdico no que tange à política de formação de professores e à elaboração do currículo das séries iniciais convergem com práticas implantadas em Cuba, país cujo eixo econômico destoa dos demais participantes das provas do PISA. No Brasil, observou-se, contudo, um distanciamento de algumas práticas comuns ligadas à educação adotadas por Cuba e pela Finlândia e uma maior diversidade nos conteúdos e carga horária nos currículos do ensino básico e dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Letramento. Formação de professores. Processos interacionais. Políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation presents a comparative study amongst the educational system in Brazil, in Cuba and in Finland, focusing on the early grades. The aim of the research was to relate the interactional processes in the classroom with the teacher's initial training, bearing in mind that a process of effective teaching and learning may be a reflection of the preparation received by the teacher to become the conductor of a class. The work was motivated by the results presented by the Finnish and the Brazilian students on tests applied by the International Program of Student Assessment - PISA, and the results obtained by the Cuban and the Brazilian students on tests applied in Latin American countries by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO. Unlike the Brazilian students, the students in Cuba and Finland have demonstrated a higher level of literacy when subjected to large-scale tests. The research, based on the qualitative approach, sought to gather enough data to answer some questions that could explain the results. To achieve the proposed objectives, some instruments were used such as interviews, photographs, application of questionnaires to students and teachers, observation and filming of classes in the three countries, as well as document analysis. The historical background of each nation is briefly addressed in the work in order to set the context in which some public policies have been implemented. Despite the historical, the economical and the political factors being directly linked to successful education system in Finland, it was noted that some measures adopted by the Nordic countries, regarding the policy of teacher training and curriculum development of the initial grades converge with practices implemented in Cuba, a country whose economic hub stands out from the other participants of the PISA tests. In Brazil, however, there was a gap in some common practices related to education adopted by Cuba and Finland and a greater content and workload diversity in the curricula of basic education and teacher training courses.

Key words: Literacy. Teacher training. Interactional processes. Public policies.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Cópia do questionário aplicado ao professor

Anexo B – Cópia do questionário aplicado ao aluno

Anexo C – Cópia do questionário aplicado ao aluno (em finlandês)

Anexo D – Roteiro de entrevista ao professor

Anexo E – Roteiro de entrevista ao diretor

Anexo F – Cópia da página para agendamento de visita à escola finlandesa

Anexo G – Currículo do Curso de Formação de Professores da Universidade de Helsinque

Anexo H – Matriz curricular do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Paulista – UNIP

Anexo I – Matriz curricular do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Goiás

Anexo J – Escolas públicas finlandesas

Anexo K – Escolas públicas cubanas

Anexo L – Página de cartilha finlandesa

Anexo M – Página de cartilha cubana

Anexo N – Página de periódico cubano distribuído aos alunos

Anexo O – Publicação cubana “*Cartas al Maestro*”

Anexo P – Cópia da declaração do tradutor juramentado finlandês

Anexo Q – Cópia do comprovante de participação do estágio em Cuba

Anexo R – Cópia da declaração de comparecimento à escola Viikki

Convenções usadas na transcrição

P, A e AA	indicam, respectivamente, professor, aluno e alunos
A1 e A2	indicam aluno1 e aluno 2 - alunos diferentes realizando o turno
(xxx)	trecho perdido na transcrição
+	pausa
++	pausa mais longa
(...)	trechos saltados na transcrição
[fala sobreposta
[]	comentários do pesquisador
a:	alongamento de vogal
Maiúsculas	indica que o falante está lendo ou falando tendo por base um texto escrito (por exemplo, uma oração).
<i>“itálico”</i>	indica que o falante está repetindo a fala de outrem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 Justificativa e motivação para a realização da pesquisa	17
1.2 Perguntas exploratórias, subserções e objetivos	18
1.3 A abordagem qualitativa e a etnografia na educação.....	20
1.4 Instrumentos de pesquisa para a coleta de dados	22
1.5 O passo a passo para a realização da pesquisa	25
1.6 Contextualizando as escolas e conhecendo os sujeitos colaboradores	31
CAPÍTULO 2: BRASIL, CUBA, FINLÂNDIA E A EDUCAÇÃO EM TRÊS CONTEXTOS SOCIAIS DISTINTOS	36
2.1 Brasil. E chegaram os portugueses	36
2.1.1 O que se fez nos últimos anos por esse jovem chamado Brasil	41
2.2 Terra à vista! Os espanhóis e a colonização de Cuba	44
2.2.1 Educação: a grande revolução cubana.....	50
2.3 Como um pequeno país tornou-se gigantesco	57
2.3.1 Todos os olhares do mundo se encontram em Suomi.....	64
CAPÍTULO 3: ORIENTAÇÃO TEÓRICA	71
3.1 Letramento: algumas considerações sobre o tema	71
3.2 A formação do professor e o reflexo no sucesso das classes escolares	74
3.3 Os processos interacionais em sala de aula.....	80
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1 Impressões sobre a educação na Finlândia	84
4.1.1 O professor finlandês: visão sobre a profissão e o sucesso dos alunos nas avaliações do programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA	106
4.1.2 Uma aula no cotidiano de uma escola finlandesa.....	109
4.2 Impressões sobre a educação em Cuba.....	119
4.2.1 O professor cubano: visão sobre a profissão e o sucesso dos alunos nas avaliações da UNESCO.....	139
4.2.2 Uma aula no cotidiano de uma escola cubana.....	140
4.3 Impressões sobre o ensino em uma escola do Distrito Federal	148

4.3.1 O professor brasileiro: visão sobre a profissão e o sucesso dos alunos nas avaliações da Prova Brasil.....	159
4.3.2 Uma aula no cotidiano de uma escola brasileira	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

*Era uma vez três crianças
Em três países diferentes
Uma lia e compreendia tudo
Outra compreendia tudo o que lia
Outra lia sem compreender...
Mas será que é mesmo assim?
Era uma vez uma curiosa,
Inquieta, dentro de mim,
Que pensou, um certo dia:
É longe, mas vou até lá
Se existe alguma resposta
É hora de desvelar!*

Essas três crianças são fictícias, mas os fatos são reais. Brasil, Cuba e Finlândia. Por que há tantas diferenças quando o assunto é o nível de letramento dos alunos? Por que interpretar textos, gráficos e tabelas pode ser tão mais fácil para uns do que para outros? Sim, existem algumas respostas evidentes que inibiriam qualquer expectativa investigativa. O Brasil não é um país com excepcionais recursos financeiros e, além disso, possui uma enorme extensão territorial, o que torna difícil unificar o ensino e as práticas pedagógicas. Por outro lado, Cuba é uma pequena ilha, com gastos extremamente otimizados e controlados pelo poder público, um ensino rigorosamente padronizado e com uma população composta por pouco mais de onze milhões de habitantes, enfim, realidades opostas. E a Finlândia? País plenamente desenvolvido, de pequena extensão territorial, com população composta por pouco mais de cinco milhões de habitantes e com um dos menores índices de corrupção do mundo, além de uma condição climática que convida à introspecção e à leitura. A média anual de leitura de um finlandês é de vinte e um livros. Pronto, já temos as respostas. Temos? Não. É imprescindível aprofundar essa investigação. Para isso, uma pergunta exploratória norteou todo este processo: **que práticas pedagógicas realizadas em sala de aula contribuem para um maior ou menor sucesso nos índices de letramento nos três países?** Por trás do sucesso ou insucesso observado, há uma questão subjacente de grande relevância e, talvez, ainda, com poucas respostas: como alfabetizar letrando? (SOARES, 2010a). Segundo Maciel e Lúcio (2008, p.32):

Compreendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas.

Outro questionamento que não pode ser negligenciado diz respeito à formação do professor, a qual se reflete nessa prática pedagógica. Em uma comparação preliminar entre os três países, de acordo com informações divulgadas no *site* do *Ministerio de Educación*, percebe-se em Cuba a primazia da prática sobre a teoria: depois de um ano de estudos intensivos, o aluno inicia uma docência supervisionada nos quatro últimos anos de sua formação em uma escola denominada “microuniversidade”, com uma redução significativa das aulas presenciais. A rigorosa seleção inicia-se no ensino médio, ocasião em que os melhores alunos são incentivados para ingressar no Magistério.

Na Finlândia o processo também é rigoroso. Até 2007, para exercer o magistério, havia que se vencer quatro etapas em um concorrido processo de seleção. Na primeira, o candidato respondia cerca de trezentas questões de múltipla escolha sobre Aritmética, Língua Materna e resolução de problemas; na segunda etapa, fazia provas para que fossem mensurados conhecimentos em processamento de dados, na capacidade de argumentação e no resumo de informações. Em um terceiro momento, eram realizadas entrevistas para avaliar o nível de motivação para ensinar e aprender, capacidade comunicativa e inteligência emocional. Por fim, havia trabalhos em grupo e provas para avaliar habilidades interpessoais e de comunicação. De cada dez candidatos, um era aprovado (McKINSEY & COMPANY, 2007).

No Brasil, as formas de ingresso nos cursos de Pedagogia podem variar, visto que convivem no país instituições públicas e privadas, ao contrário do que ocorre em Cuba e na Finlândia, onde as universidades são públicas. Conseqüentemente, o nível de dificuldade das avaliações está sujeito a oscilações. O candidato pode participar de seleções que vão desde os concorridos vestibulares nas universidades públicas até os vestibulares agendados de instituições privadas. Embora o senso comum mostre que muitos alunos matriculados nos cursos de Pedagogia e mesmo em outros cursos da área de humanas buscam obter, essencialmente, um diploma de graduação, pré-requisito indispensável para ingresso no serviço público em geral, não é o que aponta uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em que apenas 2% dos professores questionados afirmam que a escolha do curso foi aleatória (IOSCHPE, 2011).

Com o objetivo de abordar essas e outras questões, este trabalho está estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1, são abordados os pressupostos etnográficos que orientaram a realização da pesquisa e explicitados os instrumentos utilizados para a coleta de registros e de informações. São apresentadas ainda a justificativa e a motivação para a realização da pesquisa, o passo a passo para a consecução do projeto, as subserções e os objetivos do trabalho, além da contextualização do ambiente observado e de seus sujeitos colaboradores.

No capítulo 2, pretende-se contextualizar Brasil, Cuba e Finlândia, apresentando-se alguns aspectos da história de cada nação, pois a gênese de um povo pode explicar muitos fatos da atualidade. Algumas questões educacionais consideradas relevantes serão abordadas para que se tenha um breve retrato dos países pesquisados, muito embora os caminhos percorridos pelas nações e seus valores sejam díspares em muitos pontos.

No capítulo 3, há o diálogo com os teóricos que se dedicaram aos estudos de letramento e de formação de professores, em consonância com uma abordagem sobre mediação pedagógica, discurso de sala de aula e processos interacionais. Neste capítulo também são feitas reflexões sobre a aquisição do conhecimento à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski.

No capítulo 4, é realizada a análise de dados. A partir dos registros e informações coletados, é possível estabelecer uma ligação entre a formação do professor e os reflexos na sala de aula, em uma relação dialógica com os conceitos teóricos abordados no capítulo 3. Além disso, é possível confrontar a realidade encontrada com o referencial teórico que aborda o assunto, mostrando o que de fato ocorre no contexto de cada país.

Nas considerações finais, busca-se retomar os principais pontos discutidos durante o trabalho e explicitar as conclusões a que se chegou após o percurso, as quais podem contestar ou ratificar a asserção e as subasserções apresentadas.

Em seguida, passaremos ao primeiro capítulo do trabalho, apresentando os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, é apresentado o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, assim como são apresentadas a justificativa, a motivação e o passo a passo do projeto. A abordagem qualitativa foi considerada mais adequada para o estudo proposto e foram utilizados os pressupostos da etnografia, sobretudo a observação participante, a entrevista e a análise de documentos para se proceder à pesquisa. São ainda apresentadas as perguntas exploratórias que deram início ao processo, as subserções e os objetivos específicos.

1.1 Justificativa e motivação para a realização da pesquisa

E como começou o interesse pela busca do diálogo entre os três países?

Nos últimos anos, tem chamado a atenção o desempenho da Finlândia no que tange a elevados índices de letramento em Ciências e Matemática, sobretudo em Leitura, de acordo com os resultados divulgados nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, composta por trinta e quatro países, os quais, em sua maioria, possuem alta renda e níveis elevados de desenvolvimento humano. O Brasil, que participa da avaliação como convidado, aparece sempre ocupando as últimas posições, embora em 2009 tenha apresentado uma sensível melhora nos índices exigidos. Por outro lado, a Unesco (1998), em um primeiro estudo realizado em 1997, englobando doze países da América Latina, denominado *Laboratorio Latino Americano de Evaluación de la Calidad de la Educación* – LLECE, já destacava Cuba como o melhor país quando o assunto era educação, seja na gestão escolar ou no alto índice de letramento de seus alunos. Proporcionalmente à sua renda *per capita*, de acordo com vários dados internacionais, Cuba é um dos países que mais investem em educação no mundo. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, divulgados em 2008¹, os investimentos do Brasil estão na ordem de 5,1% do Produto Interno Bruto - PIB. O Fundo das Nações Unidas para a Infân-

¹ A última atualização dos dados do INEP são referentes ao ano de 2007. O novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) determina a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir o mínimo de 7% do produto interno bruto (PIB) do país, com revisão desse percentual em 2015.

cia – Unicef, considera que o ideal para a realidade brasileira seria a aplicação de 8% do PIB na educação, o que já poderia gerar significativas mudanças (O GLOBO ON LINE, 2010). O novo Plano Nacional da Educação, lançado em 2010, prevê um aumento gradativo do investimento que chegaria a 7% em 2020.

Quando analisadas questões referentes à extensão territorial e número de habitantes de Cuba e Finlândia, é inegável que o gerenciamento das escolas e acompanhamento das práticas pedagógicas tornam-se mais viáveis. Nossa realidade é outra, mas ainda assim permanece a certeza de que temos muito a aprender e também a compartilhar com esses dois países. Percebe-se uma tentativa do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, em implantar algumas medidas para melhorar a qualidade do ensino no Brasil. A criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb, juntamente com a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, trazem dados relevantes sobre o nível de alfabetismo dos discentes na construção de competências e habilidades. Secretarias Estaduais de Educação buscam elaborar cursos, em parcerias com instituições públicas ou privadas, com o objetivo de promover a qualificação dos professores. Mesmo assim, há ainda muito a ser feito. A democratização do ensino ocorrida nas últimas décadas ampliou as vagas na escola pública, mas nos apresentou um novo quadro: a tão sonhada inclusão escolar trouxe em seu bojo novos desafios. Não foi somente a escola pública que mudou. Seu público também é diferente e heterogêneo. E é nesse momento de transformações que compartilhar e discutir educação com dois países como Cuba e Finlândia pode trazer, no mínimo, algumas reflexões e, quem sabe, mediante uma observação desses fazeres escolares, possamos repensar algumas de nossas práticas pedagógicas. Busca-se investigar o porquê das diferenças e aprofundar a reflexão sobre o que se faz, efetivamente, em sala de aula nos três países.

1.2 Perguntas exploratórias, subserções e objetivos

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 50), “as perguntas exploratórias são etapas iniciais muito importantes porque não podemos começar uma pesquisa sem razoável clareza do que vamos pesquisar”. As mesmas perguntas exploratórias orientaram esta pesquisa no Brasil, em Cuba e na Finlândia. Dentre elas, destacam-se:

1. O currículo dos cursos de formação de professores prepara o docente para o exercício satisfatório das atividades no ano escolar em que ele pretende atuar?
2. É possível afirmar que, nos cursos de graduação, um maior número da

prática escolar efetiva forma professores mais capacitados para o exercício do magistério?

3. O professor é preparado para ser um mediador competente em sala de aula?
4. Um tempo maior destinado às aulas de Língua Materna, nas séries iniciais, seria pré-requisito essencial para formar alunos letrados?
5. Qual é o enfoque dado pelo professor ao estudo dos textos para inserção do aluno nas práticas sociais?

A partir da formulação de algumas perguntas exploratórias, a asserção geral e o objetivo geral foram postulados. As subasserções e objetivos específicos buscam o aprofundamento às questões propostas. A seguir, há o detalhamento do que se pretende investigar:

OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL
Identificar como ocorre o processo de formação do professor que atua nas séries iniciais do ensino básico e o reflexo dessa formação nas práticas pedagógicas, realizadas nas salas de aula do 5º ano do Brasil, de Cuba e da Finlândia, que estão contribuindo para um maior sucesso nos índices de letramento dos discentes.	A formação do professor de ensino fundamental, aliada a práticas pedagógicas supervisionadas em que ele é mediador competente e agente letrador, serão fatores decisivos no processo de letramento do aluno, principalmente nos primeiros anos de escolarização.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBASSERÇÕES
1. Identificar, nos três países, como é organizado o currículo dos cursos de formação de professores das séries iniciais para perceber os reflexos dessa formação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	1. Cursos iniciais de formação de professores direcionados para a série específica em que o docente irá atuar refletem positivamente no processo ensino-aprendizagem.
2. Identificar em que condições são realizados os estágios supervisionados e qual a carga horária destinada para a prática do ensino.	2. Um número maior de atividades práticas durante o período de formação do professor, sob a orientação direta de um tutor mais experiente, influencia no sucesso escolar do aluno que estará sob sua responsabilidade.
3. Verificar qual é a formação exigida para ser professor nas séries iniciais nos três países em questão.	3. Professores com formação sólida e continuada e com grau superior transmitem para as classes de alunos do ensino fundamental mais experiência e conhecimento, o que resultará no maior sucesso da aprendizagem do discente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBASSERÇÕES
4. Verificar qual é o tempo destinado às aulas de Língua Materna nas séries iniciais nos três países.	4. Práticas pedagógicas com maior ênfase nas aulas de Língua Materna nos cinco primeiros anos de escolarização constituem fator diferenciador no letramento do aluno.
5. Identificar a relevância do estudo dos gêneros textuais nas classes escolares dos três países como fator de preparação para inserção dos alunos nas práticas sociais.	5. Aulas com práticas de leitura, interpretação e produção textual de gêneros variados que mais circulam na sociedade em que o aluno está inserido contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do letramento do aluno.
6. Verificar se o docente propicia um ambiente favorável para o processo ensino-aprendizagem em momentos de interação em sala de aula.	6. Interações em sala de aula em que o professor reforça os alunos positivamente contribuem significativamente para o sucesso da aprendizagem.
7. Verificar o nível de escolaridade dos pais dos alunos das escolas observadas.	7. Alunos oriundos de famílias com maior nível de escolaridade tendem a apresentar resultados mais satisfatórios no desempenho escolar.

Quadro 1 – Relação entre os objetivos e as asserções

1.3 A abordagem qualitativa e a etnografia na educação

A sala de aula é um universo que congrega diferentes mundos representados pelos alunos. Cada mundo com seus pensamentos, experiências consolidadas nos ambientes familiares e que começam a ser (re)construídas e compartilhadas. É perceptível que qualquer estudo desenvolvido nesse ambiente não poderia tratar os seres e os fatos envolvidos no processo ensino-aprendizagem como coisas. De acordo com Gil (2009,p.5):

[...] os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Da mesma forma, o pesquisador, pois ele é também um ator que sente, age e exerce sua influência sobre o que pesquisa.

Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ,1986, p. 11-13) apresentam cinco características básicas que configuram este tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Percebemos, assim, a pertinência dessa abordagem em pesquisas que envolvam o ambiente escolar. Lüdke e André (1986) afirmam que, se o estudo dos fenômenos educacionais está situado entre as ciências humanas e sociais, não poderia deixar de sofrer essa influência. Se em um primeiro momento parece um local de pouca complexidade, pois é um fragmento da instituição maior Escola, bastam apenas algumas horas para se perceber as inúmeras sutilezas que o dia a dia pode nos proporcionar. Cabe ao pesquisador captar e registrar essas minúcias do cotidiano escolar que podem ser indícios de descobertas relevantes.

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que dele participam. (BORTONI-RICARDO, 2009, p.49)

No início do século XX, alguns pesquisadores começaram a perceber que os pressupostos da pesquisa positivista de natureza quantitativa não eram adequados para estudos ligados às ciências humanas e sociais (BORTONI – RICARDO, 2009). Os antropólogos do final do século XIX e começo do século XX “começaram a utilizar o método etnográfico para estudo dos grupos humanos, a partir da convicção de que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais eram inadequadas para entender como viviam as pessoas reais.” (ANGROSINO, 2009, p.16). “O termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental.” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.39). Angrosino (op.cit.) explicita que o polonês Bronislaw Malinowski pertencia ao grupo que defendia a pesquisa de campo e a observação participante como fator de inserção do pesquisador na comunidade estudada. Malinowski fez um estudo de campo nas Ilhas de Trobiand e, em função de complicações decorrentes da 1ª Guerra Mundial, permaneceu no local mais tempo do que o previsto: quatro anos. Seu relatório, considerado “acientífico” por muitos, na verdade, inaugurou um novo modo de “trabalhar com o conhecimento, maneira essa que era, em essência, interpretativista e, por isso mesmo, podia levar em conta também as impressões subjetivas do pesquisador.” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 39). Angrosino (2009) acrescenta que o método etnográfico, inicialmente utilizado por antropólogos para estudo dos grupos humanos, foi sendo incorporado aos estudos ligados à educação.

A partir da década de 1920, sociólogos da Universidade de Chicago adaptaram os métodos de pesquisa etnográfica de campo dos antropólogos ao estudo de grupos sociais em comunidades “modernas” nos Estados Unidos (Bodgan e Biklen, 2003). A influência da “Escola de Chicago” estendeu-se a áreas como educação, negócios, saúde pública, enfermagem e comunicação. (ANGROSINO, op. cit., p.16)

André (2009) afirma que há uma adaptação da etnografia à educação, o que origina um trabalho do tipo etnográfico. Dessa adaptação permanecem as técnicas da observação participante, da entrevista e da análise de documentos.

1.4 Instrumentos de pesquisa para a coleta de dados

Foram utilizados, como instrumentos de pesquisa para a coleta de registros e de informações, a observação direta em sala de aula nos três países, as anotações no diário de bordo, as gravações em áudio e vídeo, as fotografias, as entrevistas e os questionários.

Erickson (1988) considera a observação participante o principal método de coleta de dados. Técnica tradicionalmente ligada à etnografia clássica, como a própria denominação sugere, insere o pesquisador no ambiente pesquisado, o qual interfere e sofre interferências do meio com o qual convive. André (2008) apresenta como consequência dessa interação a importância do controle da subjetividade e do rigor científico, reconhecendo as dificuldades em se manter o distanciamento adequado que possibilite o controle de preconceitos e limitações pessoais em contextos familiares ao pesquisador.

Erickson (1988) afirma que existe um “*continuum*” na participação do pesquisador, que pode variar desde uma participação mínima até um envolvimento maior no eventos que presencia, como se fizesse parte do grupo. Apesar de algumas peculiaridades desta pesquisa fazerem com que a participação do pesquisador se aproxime mais das características do papel do observador total, que segundo Buford Junker (1971, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28), “é aquele em que o observador não interage com o grupo observado”, é provável que, dentro do “continuum” apresentado por Erickson (1988), o nível de interação nas atividades em sala de aula possa ultrapassar o limite da simples observação.

Denzin (1978, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.28) amplia a definição da observação participante apresentando-a como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”. Inicialmente, o objetivo em campo era observar, no mínimo, 35 horas-aula em cada país, além de acompanhar as atividades realizadas no contraturno, quando fossem oferecidas pela escola. Tendo em vista a previsão de acompanhar oito dias de aula em

cada escola, esperava-se um registro de imagens de cerca de cinco horas diárias. Na prática, porém, houve variação nesse planejamento em função de algumas peculiaridades locais: na Finlândia, por exemplo, os períodos de intervalo são maiores que nos demais países e os alunos participam de atividades semanais em que não permanecem juntos, como ocorre nas aulas de Religião, Trabalhos Manuais e Língua Estrangeira. Havia momentos, ainda, em que faziam trabalhos individuais sem a interferência do professor. Em Cuba, foram disponibilizados apenas dois dias de filmagem, sendo os demais dias destinados a palestras e visitas. No Brasil, buscou-se manter o mesmo número de dias de observação na Finlândia.

O diário de bordo foi utilizado na pesquisa para anotar aqueles aspectos considerados relevantes na observação que muitas vezes não eram captados pelas gravações em áudio e vídeo. Às anotações escritas foram combinadas as filmagens, as gravações em áudio e as fotografias. As filmagens foram realizadas com uma câmera *handycam* Sony Full-HD, com memória interna de 120GB e tecnologia que garante uma melhor qualidade das imagens e do áudio. As entrevistas em áudio foram realizadas com um gravador de voz Panasonic RR-US550, com a capacidade de até 142 horas de gravação. Além de serem fontes de comportamento verbal e não verbal dos sujeitos colaboradores, outra vantagem das filmagens e gravações em áudio é o fato de o observador poder anotar seus registros de forma menos minuciosa, pois já possui informações para uma transcrição literal (ERICKSON, 1988). Na pesquisa em questão, adquiriram maior importância na medida em que alguns protocolos foram transcritos do finlandês para o português por um tradutor juramentado.

Para o registro fotográfico, a câmera utilizada foi da marca Sony, modelo DSC – W150. As fotografias acabaram por se tornar um importante instrumento, à medida que ratificaram muitas informações apresentadas no corpo deste trabalho. O próprio Malinowski reconheceu, posteriormente à realização de sua pesquisa de campo, época em que a fotografia ainda estava dando seus primeiros passos se compararmos aos recursos digitais de hoje, a importância desse instrumento. No texto “Confissões de Ignorância e de Fracasso”, na obra “Jardins de Coral e suas Mágicas”, afirma: “Tratei a fotografia como se fosse uma atividade secundária, uma maneira – de certo modo menor – de agrupar “testemunhos”, “provas”, “evidências”. Foi um sério erro da minha parte.” (MALINOVSKI, 1966, apud SAMAIN, 1995, p. 461-462).

A entrevista é, de acordo com Gil (2009), uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, e Erickson (1988) considera o segundo método principal de coleta de dados em etnografia. É o que possui maior caráter de interação, “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Embora Lüdke e André considerem que a melhor entrevista é aquela que se aproxima de esquemas menos estruturados, optou-se, nesta pesquisa, pela entrevista semiestruturada, tendo em vista o fato de serem utilizados dois idiomas com os quais se tem menos familiaridade. As entrevistas foram feitas com todos os professores da série escolar observada e registradas por uma gravação direta. Foi possível entrevistar duas diretoras: a diretora da escola cubana e a da escola brasileira, embora em Cuba ainda tenha sido feito o registro em áudio das palestras e dos encontros do estágio programado pela Universidade de Varona. O diretor da escola finlandesa concedeu a entrevista, porém sem a gravação. Por meio da entrevista, é possível obter-se informações “acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.” (SELTIZ et al., 1967, apud GIL, 2009, p.273). O objetivo maior da entrevista nesta pesquisa foi investigar a percepção do professor sobre assuntos relacionados à formação inicial e continuada, gestão escolar, políticas públicas, relacionamento com familiares dos discentes, práticas pedagógicas, avaliação do desempenho do aluno, aspectos ligados à rotina escolar, dentre outras questões que visam a ampliar o conhecimento do pesquisador na busca de suas respostas.

Os questionários aplicados aos docentes foram utilizados na pesquisa com o intuito de obter informações adicionais sobre a experiência e formação do professor, seus hábitos ligados à leitura, suas concepções sobre o ensino e sobre a formação inicial e continuada em seu país e as práticas pedagógicas. Algumas informações visaram a criar um painel que mostrasse um pouco dos hábitos e da rotina dos docentes, embora não façam parte do presente trabalho em função da vasta gama de dados, os quais envolvem três países na investigação. Em relação aos alunos, o questionário ajudou a traçar um perfil socioeconômico e o nível de instrução dos familiares, dentre outras informações sobre hábitos de estudo e de leitura. As limitações dessa técnica de pesquisa apresentadas por Gil (2009), como o fato de o informante não compreender totalmente uma pergunta ou instrução e não poder contar com o auxílio do pesquisador, além do fato de poder ser devolvido sem estar totalmente preenchido, foram claramente percebidas durante a pesquisa. Porém, há mais vantagens do que desvantagens no cômputo geral, pois os questionários possuem a vantagem de atingir um número maior de pessoas, garantindo o anonimato. Além disso, não deixam os pesquisados sob a influência do entrevistador (GIL, 2009).

Por fim, procedeu-se à pesquisa documental. O acesso a documentos oficiais dos órgãos gestores da educação nos países é uma fonte de informações da qual não se pode

prescindir, mas, na prática, a orientação dada nas escolas foi que se buscassem as informações nos *sites* dos próprios Ministérios. De fato, nos *sites* finlandeses há praticamente toda informação de que se precisa, embora o *site* do Ministério de Educação de Cuba ainda careça de alguns dados e atualizações. Como não foram disponibilizados modelos de avaliação dos alunos na Finlândia e em Cuba, esse documento não foi coletado no Brasil. Com base na visão sistêmica abordada neste trabalho, em que a qualidade da formação do professor é um dos fatores intrinsecamente relacionados ao sucesso escolar, a análise documental também inclui um modelo de currículo de uma faculdade pública finlandesa, de uma faculdade pública brasileira e de uma faculdade particular brasileira. Cuba não disponibilizou currículos com o argumento de que estavam sob processo de revisão. Caulley (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38) afirma que “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.”. Para esse estudioso, até mesmo uma Circular distribuída pela escola aos professores, convidando-os para uma reunião pedagógica, pode oferecer subsídios para um estudo que envolvesse as relações de autoridade no ambiente. Os instrumentos de pesquisa utilizados nesta pesquisa têm como objetivo elucidar todas as questões pertinentes ao tema abordado de modo que haja a triangulação, que, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p.61), é a comparação de dados de diferentes tipos que podem ratificar ou não uma asserção:

Quando o pesquisador tem clareza de seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas (por exemplo: observação direta, entrevistas, fotos, gravações de áudio e vídeo etc.). Esses registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação dos dados.

1.5 O passo a passo para a realização da pesquisa

Apesar de não ser usual utilizar ditos populares em trabalhos acadêmicos, não posso deixar de mencionar um deles que, ao meu ver, poderia sintetizar o que seria o início de uma longa jornada: “Quando um diplomata diz *sim*, quer dizer *talvez*; quando um diplomata diz *talvez*, quer dizer *não*; e quando diz *não*, não é um diplomata...”. Embora não me lembre mais da primeira vez que ouvi essa máxima, o certo é que não deveria ter me esquecido, visto que, após o interesse em investigar a educação finlandesa e a educação cubana, meu primeiro passo foi contatar uma embaixada, local onde os funcionários costumam agir como verdadeiros diplomatas, buscando não abalar as expectativas de quem os procura. Sim foi a

palavra que ouvi de todos que me atenderam. Felizmente, sem me lembrar da frase supracitada, segui confiante no intuito de atingir meus objetivos.

Tudo começou quando, no final de novembro de 2009, enviei uma mensagem às embaixadas comentando sobre meu interesse em visitar escolas em uma viagem que seria posteriormente planejada. Prontamente a Embaixada da Finlândia respondeu à mensagem, solicitando que eu enviasse *e-mails* para escolas do interior do país explicando meus propósitos, pois em Helsinque as escolas estavam sendo muito requisitadas por delegações e pesquisadores de outros países, tendo em vista os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, no qual a Finlândia vinha ocupando as primeiras posições. Ótimo. Parecia não haver objeções à pesquisa. Pelo menos em relação à Finlândia, percebi a viabilidade do projeto. Enquanto pesquisava mais sobre o ensino nos dois países, esperava a o retorno da Embaixada de Cuba. Depois de algum tempo sem uma resposta à minha solicitação, resolvi ir pessoalmente à sede em Brasília. Ao chegar lá, expliquei meus propósitos e fui aconselhada, simplesmente, a contatar diretamente escolas cubanas. Ótimo. Mais uma vez parecia não haver objeções à pesquisa. Posteriormente, perceberia que em ambos os casos o sim, de fato, possuía grandes chances de significar talvez.

Pouco tempo depois, já selecionada como aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, entre a matrícula, a participação nas disciplinas e os encontros semanais com a orientadora, retomava os passos iniciais do projeto. Assim, visitei as páginas na *internet* de três cidades finlandesas: Jyväskylä, Tampere e Turku, nas quais havia o endereço eletrônico de todas as escolas. Enviei uma mensagem à direção de uma escola de cada cidade explicando minhas intenções. Nessa época, já havia contratado um professor de inglês para voltar a me familiarizar com o idioma que tempos atrás dominava razoavelmente. Comecei também a frequentar aulas particulares de espanhol. Além do contato mais sistematizado com os dois idiomas, teria também a assessoria necessária para estabelecer contatos futuros e redigir a documentação referente à coleta de registros e informações. Se no *site* das cidades finlandesas foi fácil localizar vários endereços eletrônicos, o mesmo não ocorreu em relação a Cuba. Depois de muitos cliques e muitas horas, constatei com grande pesar que simplesmente não havia os endereços eletrônicos que eu esperava encontrar. Mas na Embaixada me afirmaram que era só estabelecer comunicação diretamente com as escolas? E agora? A solução encontrada foi fazer contatos utilizando outros meios. E não foram poucos. Para citar apenas um, enviei um *e-mail* para um professor da Universidade de Havana, por intermédio de um colega de trabalho, do qual não obtive resposta. E juntem-se a essa espera os *e-mails* enviados às escolas finlandesas. Cerca de um mês e meio depois,

nenhuma resposta. Em relação à Finlândia, cujas cidades ofereciam muitas opções de contato, a solução imediata foi enviar *e-mails* para outras escolas e aguardar o tempo necessário. Quanto a Cuba, não haveria outra alternativa a não ser retornar à Embaixada e assim o fiz. Quando retornei, fui atendida por um outro funcionário que, para minha surpresa, perguntou-me se havia algum tipo de convênio da Universidade de Brasília com o governo cubano. Imediatamente argumentei que nada havia sido mencionado a esse respeito na primeira vez que ali estivera e comentei sobre a dificuldade de comunicação com território cubano. Dessa vez, ele me entregou um endereço eletrônico de uma funcionária de um órgão ligado ao governo e sugeri que eu estabelecesse contato explicando meus propósitos. Mais um *e-mail* foi enviado e agora restava esperar pela resposta desse e dos outros enviados à Finlândia.

Nos encontros semanais, procurava transmitir a minha orientadora as dificuldades encontradas, afinal, havia assumido um compromisso confiando nos primeiros contatos estabelecidos. Para minha surpresa, não notava nenhum sinal de ansiedade ou preocupação por parte dela, apesar de não poder dizer o mesmo em relação às minhas expectativas. Impressionava-me a sua serenidade frente a notícias nada animadoras.

Mais uma vez, não houve retorno dos *e-mails* encaminhados. Paralelamente a essa espera e a outros contatos realizados sem muito sucesso, já havia contactado uma professora de Santos, São Paulo, Maria do Carmo Luiz Caldas Leite, cuja dissertação de mestrado havia se tornado importante referencial teórico em meu trabalho. Estabelecemos uma amizade virtual e, em nossas conversas, a professora compartilhava suas experiências em Cuba, tendo em vista que já havia ido à Ilha mais de cinquenta vezes. De acordo com sua experiência como pesquisadora, considerava que participar do Congresso Internacional de Pedagogia, a ser realizado em janeiro de 2011, seria uma ótima oportunidade para apresentar minha proposta de trabalho. Outro professor, que também pude conhecer virtualmente ao ler seu artigo sobre o ensino de Geografia em Cuba, aconselhou-me o mesmo, dizendo que pôde realizar sua pesquisa depois de conhecer os profissionais de ensino que participaram do Congresso de Pedagogia. Sendo assim, desisti de enviar outros *e-mails* para Cuba e resolvi inscrever-me no Congresso, cuja programação traria ainda uma grande contribuição para a minha pesquisa. Poderia, também, conhecer algumas famílias que, autorizadas pelo governo cubano, hospedavam estrangeiros que visitavam a Ilha, o que facilitaria minha estada quando retornasse para a pesquisa. Por intermédio de uma operadora de São Paulo, especializada no evento, fiz os preparativos para a viagem a Cuba. Faltava encontrar uma alternativa para agilizar o contato com a Finlândia, pois, até a ocasião, não havia ainda nenhuma resposta aos *e-mails* enviados. Em novo contato com a Embaixada Finlandesa, expus o fracasso obtido nas várias tentativas

de comunicação direta com as escolas. A funcionária pediu-me que aguardasse mais um tempo, pois ela mesma iria tentar descobrir um canal mais eficiente para que meu projeto de pesquisa fosse apresentado.

É conveniente ressaltar o que até este momento já deve ter sido observado: o mundo virtual foi um fator decisivo para o desenrolar de todo o processo. Só para se ter uma ideia da relevância desse canal de comunicação, foi por meio das redes sociais que contatei uma professora brasileira que mora na Finlândia há mais de dez anos, cuja entrevista na Revista Veja, publicada há cerca de cinco anos, havia despertado meu interesse. Posteriormente, partiria dela a indicação de um tradutor juramentado para me auxiliar nas transcrições das aulas observadas em finlandês para o português.

Em outubro de 2010, recebi uma mensagem da Embaixada da Finlândia, a qual me enviava dois *links* para que eu estabelecesse nova comunicação. Um deles era do Departamento de Educação de Helsinque, na página oficial da capital, onde eu poderia fazer contato com as escolas e obter informações sobre a visita diretamente com o órgão responsável. O outro contato, no entanto, pareceu-me bem mais interessante, pois era uma página em inglês, da Universidade de Helsinque, em que constava a expressão cujo teor poderia por fim ao embate: *Eduvisits in Finland* (Anexo F). Em um dos *links*, havia um campo para a solicitação de serviços, em que, ao preencher os dados solicitados, também era possível colocar o tipo de informação que se buscava. O endereço eletrônico para acessar a página inicial é <http://www.palmenia.helsinki.fi/eduvisits/>; em seguida, para o preenchimento dos dados e áreas de interesse para a realização da pesquisa, ao acessar o endereço eletrônico http://www.palmenia.helsinki.fi/eduvisits/visiting_query.asp, o usuário já pode se conectar automaticamente à página para a solicitação de serviços. Após preencher o formulário, menos de um mês depois, recebi uma resposta de tom otimista, desejando-me as boas-vindas à escola. Fui informada também que, para a organização das atividades, teria que pagar o equivalente a cento e vinte euros por dia. O diretor solicitava que eu fizesse um outro contato, em janeiro de 2011, pois, como minha intenção era viajar em maio de 2011, ele preferia se dedicar aos preparativos dos visitantes que estariam na escola antes desse período.

Em janeiro de 2011, em meio aos acertos finais para a viagem a Cuba, retomei o contato com o diretor da escola. Ele solicitou que eu enviasse um projeto sucinto sobre a pesquisa para que pudesse otimizar minha presença na instituição. Após avaliar o projeto, o diretor sugeriu que eu visitasse a escola em abril em vez de maio, posto que haveria professores em formação realizando o estágio sob a orientação do professor titular da turma. Como as atividades acabaram por se concentrar na observação de aulas, o custo foi

drasticamente reduzido para o valor total de cento e vinte euros, pois a escola, acostumada a receber delegações maiores, não ofereceria um ciclo de palestras para apenas uma visitante de um país. Finalmente, parecia que agora tudo estaria sob controle e, de fato, três meses mais tarde eu estaria na *Viikki Teacher Trainning School*, uma escola de aplicação vinculada ao curso de Formação de Professores da Universidade de Helsinque.

Durante as negociações com a Finlândia em janeiro, minha orientadora preparava a carta de apresentação para que eu pudesse levar ao Ministério da Educação em Cuba, no setor responsável pela Educação Básica, durante a participação no Congresso. Posteriormente, na Ilha, percebi que a grande movimentação que o Congresso causa poderia tornar inviável esse propósito: todos estavam diretamente envolvidos no evento e conseguir agendar um encontro no Ministério seria praticamente impossível. Em uma visita programada a uma escola, no terceiro dia de atividades, ficou claro que qualquer trabalho de pesquisa deveria estar autorizado pelo Ministério da Educação. Acompanhada pela angústia que já se tornara minha companheira há meses, vi ameaçado um projeto que, a princípio, parecia exequível. Na quinta-feira, quarto dia do congresso, finalmente pude encontrar a professora Maria do Carmo Leite. Após uma agradável conversa, comentei que até aquele momento não havia logrado êxito em meus contatos e, por meio de sua ajuda, fui apresentada à Vice-Ministra da Educação Básica cubana. Entreguei a carta de apresentação e, após uma rápida leitura, a Vice-Ministra garantiu-me que buscaria maiores informações sobre os trâmites legais e entraria em contato direto com minha orientadora. Deu-me seu telefone pessoal e pediu que eu ligasse no final de semana após o congresso. Mais tranquila, continuei acompanhando as atividades como congressista. Quando telefonei no sábado, ela ratificou o que havia combinado comigo.

Voltando ao Brasil, enviamos para o endereço eletrônico funcional do Ministério uma mensagem complementando a carta de apresentação, com informações sobre a pesquisa e uma proposta de um cronograma. Cerca de dois meses depois, logo após a conclusão da etapa finlandesa, recebemos uma comunicação do Ministério da Educação de Cuba restringindo a pesquisa à consulta de documentos e publicações, pois seriam instrumentos bastantes para comprovar as asserções de pesquisa. Em função disso, uma nova proposta foi enviada, enquanto as passagens aéreas eram compradas e a hospedagem confirmada em um pequeno apartamento privativo alugado de uma família cubana. Ainda sem a resposta da segunda proposta, e tendo em vista a homologação de meu segundo período de afastamento do trabalho, viajei com uma única certeza: a de que nada estava certo.

No meu primeiro dia em Cuba, uma segunda-feira, procurei o Ministério da Educação e, após uma certa insistência, permitiram que eu encontrasse a assessora da Vice-Ministra, a quem expliquei detalhadamente toda a questão. A Vice-Ministra estava fora de Havana, inspecionando escolas nas Províncias, e só estaria no Ministério novamente em quatro dias. A assessora pediu que eu telefonasse novamente na sexta-feira. No dia combinado, não foi possível conversar com a Vice-Ministra, que estava com a agenda repleta de reuniões. Tentaria contato novamente na segunda-feira, mas antes disso, ao acessar meu *e-mail* em um dos poucos pontos de *internet* da Ilha, recebi uma mensagem de minha orientadora com o encaminhamento de uma resposta do Ministério, que sinalizava positivamente em relação à minha pesquisa. Na segunda-feira, pude me encontrar pessoalmente com a Vice-Ministra, a qual havia obtido informações juntamente com a direção de relações internacionais da Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona sobre a possibilidade de ser oferecido para mim um estágio cuja programação incluiria palestras com professores ligados a minha área de interesse, estágio esse que culminaria com a visita a uma escola na série pretendida. No mesmo dia, fui à Universidade para acertar os trâmites com a Diretora de Relações Internacionais. Em primeiro lugar, queriam saber mais detalhes sobre a pesquisa para organizar uma *Pasantía* que atendesse aos meus objetivos, embora, para fazer o estágio, eu tivesse que providenciar a troca do visto em outro órgão cubano. Após o pagamento de cerca de R\$500,00 para a realização do estágio, acrescido dos custos para a obtenção do visto de estudante, pude, finalmente, dar início à investigação.

De acordo com a direção de relações internacionais da Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona, esse tipo de atividade já pode ser oferecida àqueles que estudam o ensino cubano, desde que haja uma certa antecedência nos contatos para a organização do programa e que sejam apontados os focos de interesse. Para contatar diretamente a direção de relações internacionais, basta enviar uma mensagem para o seguinte endereço eletrônico: dri@ucejv.rimed.cu. A Universidade possui uma página na *internet* por meio da qual se pode contatar vários departamentos e obter informações sobre as atividades desenvolvidas pela instituição, embora nem sempre o acesso esteja disponível. Para aqueles que querem conhecer melhor o sistema de ensino cubano, com certeza, esse é o melhor caminho.

Cumpridas as duas etapas anteriores, seria de se esperar que em Brasília fosse relativamente tranquilo o acesso a uma sala de aula. Por um desencontro de informações nos órgãos distritais ligados à educação, foi necessário agendar um horário na assessoria do gabinete do Secretário de Educação. Com a autorização homologada, pude iniciar a última

parte da coleta de registros e informações em agosto de 2011, na Escola Classe da 106 Norte.

Enfim, resta uma certeza: esse pequeno relato pode encurtar grandes distâncias para aqueles interessados em conhecer um pouco mais sobre o ensino cubano e o ensino finlandês.

1.6 Contextualizando as escolas e conhecendo os sujeitos colaboradores

Na Finlândia, a principal escola observada foi a Escola de Treinamento de Professor Viikki, *Viikki Teacher Training School*, uma escola de aplicação da Universidade de Helsinque. É a escola que mais recebe visitantes na capital, mediante o pagamento de uma taxa. A escola oferece à comunidade o acesso a todos os níveis de ensino, do 1º ano do ensino básico até o último ano do ensino médio. A escola é uma das mais antigas de Helsinque, embora, desde a sua fundação, em 1869, já tenha mudado de local, características e nome. Desde 1924, contribui para o treinamento de professores. Ensinar aos estudantes habilidades e conhecimentos de que eles precisarão no futuro é a filosofia educacional da escola, local em que as tradições são respeitadas e observadas. Há também ênfase na importância da experimentação e da pesquisa². A turma observada pertence ao 4º ano, série frequentada por alunos de dez anos assim como a 4ª série/5º ano no Brasil. A professora regente possui o grau de Doutora em Educação, 40 anos de idade e treze anos de experiência. Sua turma é formada por 25 alunos, cuja idade média é 10,6 anos³. Vinte e cinco alunos é um número considerado elevado pela professora, e encontra-se acima da média para os padrões da escola, que possui cinco turmas com vinte alunos, duas turmas com vinte e um alunos, uma turma com vinte e quatro alunos e quatro turmas com vinte e cinco alunos. O nível de escolaridade dos pais dos alunos é elevado, conforme demonstra tabela abaixo:

Tabela 1: Nível de escolaridade dos pais dos alunos da Escola Viikki

Grau de escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós-graduação	Não sabe
Pai	00	02	00	01	01	13	00	04
Mãe	00	01	00	03	00	11	02	04

Fonte: Dados da pesquisa

² Informações disponíveis no *site* da escola em <http://www.vink.helsinki.fi/index.php?del=0&id=441>.

³ Média calculada com base em vinte e um questionários respondidos pelos alunos.



Figura 1: Escola Viikki
Fonte: Dados da pesquisa

Durante nove dias, visitei a escola, mas, nos dois primeiros, não estive presente na sala de aula do 4º ano. No primeiro dia, foi organizado o cronograma de observação de aulas pela secretária da escola; e, no segundo dia, houve uma palestra de introdução às atividades, realizada pelo diretor. Nos sete dias seguintes, acompanhei a turma do 4º ano nas aulas regulares e nas aulas de Música, Língua Estrangeira, Informática e Trabalhos Manuais. Incluindo todas as atividades, foram totalizadas 13h e 30min de filmagens, acrescidas de 593 fotografias.

Em função das excelentes instalações e organização da escola *Viikki* e do lema da educação finlandesa que apregoa que todos têm acesso às mesmas condições escolares, uma segunda escola foi inserida na pesquisa sem ter sido programada para as observações. Conforme será explicitado no capítulo 4, o contato com a escola foi feito durante a permanência do país e pude filmar dois dias de atividades, além de conhecer as instalações. A escola fica em uma área periférica, em um bairro considerado mais simples para os padrões finlandeses. Por ter aluguéis mais acessíveis, é uma área de grande concentração de imigrantes e pessoas cuja renda familiar é mais baixa. A escola é chamada “*Meri-Rastila*” e fica no bairro de *Rastila*. Oferece à comunidade apenas as seis séries iniciais do Ensino Básico e possui doze turmas, duas para cada ano escolar. A regente da turma observada é uma professora com grau de Mestre em Educação, com 40 anos de idade e 15 anos de experiência. Sua turma pertence ao 4º ano e é composta por 23 alunos, cuja média de idade é 10,3 anos⁴. Cerca de um terço dos alunos são descendentes de imigrantes. Na escola, a classe mais numerosa é composta por 27 alunos. Na turma observada, o nível de escolaridade dos pais apresenta certa variação, conforme demonstra tabela a seguir:

⁴ Média calculada com base em vinte questionários respondidos pelos alunos.

Tabela 2: Nível de escolaridade dos pais dos alunos da Escola Meri-Rastila

Grau de escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós-graduação	Não sabe
Pai	00	04	00	03	00	08	01	04
Mãe	00	03	01	03	02	08	01	02

Fonte: Dados da pesquisa

Incluindo todas as atividades, foram totalizadas 4h e 11min de filmagens, acrescidas de 84 fotografias.



Figura 2: Escola Meri-Rastila

Fonte: Dados da pesquisa

Ao contrário do que ocorreu no Brasil e na segunda escola visitada na Finlândia, a escola para a visita em Cuba foi designada pela coordenação da *Pasantía*. A Escola Pedro Domingo Murillo fica no interior de um antigo aquartelamento americano, atualmente denominado Cidade Liberdade, local em que há uma grande concentração de instituições de ensino. A escola que foi objeto de pesquisa é considerada um modelo de gestão bem-sucedida, com reconhecimento governamental. Oferece à comunidade matrícula nas seis primeiras séries do ensino denominado “primário”, para crianças de 06 a 11 anos. A classe observada possui 30 alunos, número bem superior ao divulgado em obras que retratam o ensino em Cuba. Assim como no Brasil, os alunos, cuja faixa etária é de 10 anos, frequentam o 5º ano. A idade média da turma é 10,42 anos⁵. A professora, com 36 anos de docência e 71 anos de idade, possui o curso de Graduação e já é aposentada em uma primeira matrícula. O nível de escolaridade dos pais dos alunos da turma observada é bastante homogêneo e elevado, conforme demonstra a tabela a seguir:

⁵ Média calculada com base em vinte e oito questionários respondidos pelos alunos.

Tabela 3: Nível de escolaridade dos pais dos alunos da Escola Pedro D. Murillo

Grau de escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós-graduação	Não sabe
Pai	01	00	00	01	01	24	00	01
Mãe	01	01	00	04	01	19	00	02

Fonte: Dados da pesquisa

Durante os dois dias de permanência na escola, foram realizadas 3 horas e 08 min de filmagens, acrescidas de 97 fotografias, incluindo todas as atividades.



Figura 03: Escola Pedro Domingo Murillo
Fonte: Dados da pesquisa

A classe observada no Brasil pertence ao 5º ano (4ª série) da Escola Classe 106 Norte, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é de 7,1, ou seja, o maior do Distrito Federal dentre as escolas públicas das primeiras séries do Ensino Fundamental. Seu índice seria equivalente ao apresentado pelas escolas de países desenvolvidos. A professora regente possui curso de pós-graduação em Matemática e conta com 22 anos de experiência profissional e 42 anos de idade. Na escola, existem quatro turmas do 5º ano, duas no turno da manhã e duas no turno da tarde, e são oferecidas à comunidade matrículas que vão do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma possui 32 alunos cuja média de idade é de 10,46 anos⁶. As meninas são maioria, 24, e são apenas 08 os representantes do sexo masculino. Um dos alunos é especial. A sala de aula mais numerosa da escola possui 32 alunos e a menos numerosa é composta por 14 discentes, em função da presença de crianças especiais. Apesar de a escola localizar-se em área central da cidade, muitos discentes são oriundos de regiões mais ou menos afastadas: Luziânia (01), Planaltina (01), Sobradinho (01), Paranoá (01), Itapoã (01), Águas Claras (01), Cruzeiro (01), Valparaíso (02), Taguatinga (01)

⁶ Média calculada com base em trinta questionários respondidos pelos alunos.

e São Sebastião (01). É uma turma de perfil socioeconômico heterogêneo, cujo nível de escolaridade dos pais é bem variado, conforme explicita tabela abaixo:

Tabela 4: Nível de escolaridade dos pais dos alunos da Escola Classe 106 Norte

Grau de escolaridade	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós-graduação	Não sabe
Pai	04	01	03	07	01	07	05	02
Mãe	01	06	06	06	01	04	05	01

Fonte: Dados da pesquisa



Figura 04: Escola Classe 106 Norte

Fonte: Dados da pesquisa

Com a finalidade de equiparar a permanência na escola com o período de observação da escola *Viikki*, oito dias foram destinados às observações, totalizando 3h de gravação em áudio (alguns alunos demoraram mais que o esperado para trazer as autorizações para filmagens) e 9h e 09min de filmagens, exclusivamente com as atividades regulares de sala de aula, tendo em vista que as aulas de Artes e Educação Física são realizadas em outro estabelecimento de ensino denominado Escola Parque, para o qual os alunos se deslocam uma vez por semana.

No capítulo seguinte, é apresentada uma breve história dos três países com o objetivo de compreender a gênese e as diferentes trajetórias seguidas pelas nações e o reflexo das transformações ocorridas na adoção de políticas públicas ligadas à educação.

CAPÍTULO 2 - BRASIL, CUBA, FINLÂNDIA E A EDUCAÇÃO EM TRÊS CONTEXTOS SOCIAIS DISTINTOS

Neste capítulo, pretende-se mostrar um pouco da história de cada país e alguns aspectos ligados à evolução do processo educacional, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Parece ousado traçar um paralelo dessa proporção. E isso é verdade: poucas páginas podem abranger vários séculos, algumas informações consideradas indispensáveis podem ter sido suprimidas e a simples transcrição de uma lei remete a outras. Outra questão é no que se refere à bibliografia: a diversidade de títulos de que dispomos no Brasil não é realidade em relação à Finlândia, pois as traduções dos livros e artigos finlandeses para o inglês ainda não atendem ao interesse cada vez maior pelo tema. Esse fato torna as informações menos homogêneas, mas é primordial que se tenha uma visão, mesmo em linhas gerais, da gênese de cada país, do que se pensava e do que se pensa e, efetivamente, do que se faz quando o assunto é educação. Independentemente de qualquer questionamento sobre o quão díspar cada nação seja, um fato é certo: a capacidade de mudar é inerente ao ser humano e, respeitadas as devidas limitações econômicas e territoriais, histórias diferentes podem convergir para um final, ao menos, semelhante.

2.1 Brasil. E chegaram os portugueses...

*Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo,
qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.
(Francisco Cândido Xavier)*

No princípio era o índio. E o índio era deus. Deus de sua vida, deus de seus costumes, deus de seu destino. Um dia...

*Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
(Oswald de Andrade)*

O que aconteceu depois já sabemos. Aprendemos nos bancos escolares. Não era de se esperar que um sistema colonial fosse concebido de outra forma. Estivéssemos nós em situação contrária, é quase certo que os acontecimentos seriam os mesmos, mudaria apenas o agente. Em termos culturais, o que se observou no Brasil foi “[...] uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas” (ROMANELLI, 2007, p. 21). Tudo ocorria lentamente no Brasil-Colônia. Afinal, autonomia política não fazia parte do tipo de dominação a que estávamos submetidos. Com a vinda dos jesuítas que aqui chegaram, em 1549, com a missão de catequizar os índios e assim salvar as almas daqueles que “viviam em pecado”, surgem os primeiros colégios no Brasil. Os nascidos na nova terra, filhos dos mais abastados, careciam de um mínimo de instrução. A esse respeito, Romanelli (op.cit.,p.33) afirma que

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados.

Em 1759, porém, uma guerra foi deflagrada aos jesuítas. Marquês de Pombal considera nociva a presença dos padres no Brasil e institui as Aulas Régias⁷ em substituição ao antigo sistema. Foram treze anos entre a expulsão dos jesuítas e a implantação da nova sistemática, com a introdução de leigos no ensino e com os encargos da educação sendo assumidos pelo Estado (ROMANELLI, 2007).

De acordo com Almeida (1989, apud PINTO; ADRIÃO, 2006), o novo modelo carecia de funcionalidade e não dispunha de recursos financeiros bastantes. Nem mesmo com a criação de um imposto, em 1772, que consistia de “uma taxa de dez réis sobre cada ‘canada’ (2.662 litros) de aguardente e de um real em cada ‘arrátel’ (0,429 quilogramas) de carne para ser investido em educação” (PINTO; ADRIÃO, op. cit., p.24) houve grandes progressos. Ainda assim o sistema de ensino era deficiente, com muitos professores sem qualificação adequada, além da baixa remuneração. Outros dados alarmantes são referentes aos números

⁷ De acordo com Vechia (2010, p.78), “cada aula régia constituía-se no ensino de uma determinada disciplina, ministrada por um professor, sem articulação com as demais ou com uma escola. As aulas régias eram, portanto, disciplinas autônomas e isoladas, ensinadas sem um plano de estudos estruturado”.

relativos à população escolarizada no Brasil de 1886: 1,8% do total, incluindo negros e índios em contrapartida ao índice de 6% na Argentina. Não há como negar que, cerca de três séculos depois do “achamento”, a educação no Brasil teve um grande divisor de águas: Napoleão Bonaparte e seu Bloqueio Continental, pois, a partir da chegada da Família Real, em 1808, começa a primeira grande revolução cultural na Terra de Vera Cruz. Quando foi criada a primeira Biblioteca Pública no Brasil? E a primeira Faculdade? Alguém é capaz de lembrar quando foi a inauguração da Imprensa Régia? E se mudássemos um pouco o foco, poderíamos perguntar ainda em que ano foi criado o primeiro banco no país. Inclua-se nesse rol a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820 (ROMANELLI, 2007). Coincidentemente, a resposta para essas e outras perguntas será sempre a mesma. Durante o período joanino, outro Brasil é “descoberto”.

Com D. João, no entanto, não apenas nascia o ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na Independência política. Todavia, o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino, demonstraram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática. (ROMANELLI, op. cit., p.38)

Segundo Gomes (2008, p.123), a população brasileira era “analfabeta, pobre e carente de tudo”. Dez anos após a chegada da Família Real, a porcentagem de alfabetizados dentre os homens livres em idade escolar na cidade de São Paulo era desoladora: 2,5% (GOMES, op.cit.). “Apenas em 15 de novembro de 1827, durante o Império brasileiro, foi que se tornou obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. No entanto, o ensino ainda continuava sem obrigatoriedade” (SILVA, 2008, p.7). Posteriormente, o Ato Adicional de 1834, ao delegar às Províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, inserido em um sistema falho de tributação e arrecadação de renda, na verdade, gerou duas graves consequências: o ensino secundário foi dominado pela iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas (ROMANELLI, 2007).

Para Anísio Teixeira (1996, apud CASTRO, 2009), a mais importante fase de estudos no Brasil é aquela que compreende a escola primária, a qual é mais importante que a escola média e a escola superior. Mas o que se viu no Brasil foi outra história. Quando foi realizado o primeiro censo populacional geral do Brasil, no ano de 1872 “[...] num total de dez milhões

de habitantes, havia apenas 150.000 alunos na escola primária.” (GOMES, 2010). Após a Proclamação da República, a primeira Constituição do novo regime, datada de 1891, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária, consagrando o sistema dual de ensino praticado desde o Império (ROMANELLI, 2007). Muitas reformas no ensino se sucederam desde então. Para se ter uma ideia da importância que a educação recebia no Brasil, é interessante registrar a criação de um famoso e inócuo ministério para cuidar do assunto: Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, datado de 1890, numa junção que dispensa qualquer comentário (ROMANELLI, op. cit.). Entre progressos e retrocessos trazidos por algumas reformas, é criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública e são fixados os primeiros percentuais a serem aplicados em educação, pela Constituição de 1934. Mais de uma década depois, em 1946, com a promulgação do Decreto-Lei nº 8. 529, é nítida a preocupação em tornar o ensino inicial obrigatório para todas as crianças de sete a doze anos e de garantir parte dos recursos dos Estados e do Distrito Federal para o ensino primário. Em relação à destinação de recursos para a Educação no Brasil, a partir da Constituição de 1934, a tabela a seguir, apresentada no artigo “Noções Gerais sobre o Financiamento da Educação no Brasil” (PINTO; ADRIÃO, 2006, p. 26), deixa claro qual era o percentual aplicado, além de determinar a esfera de vinculação de cada alíquota:

Tabela 5: Esfera de Vinculação

Ano	Disposição legal	União	Estados e DF	Municípios
1934	Constituição Federal de 1934	10% (a)	10%	10%
1937	Constituição Federal de 1937	-	-	-
1942	Decreto-lei 4-958	-	15% a 20% (b)	10% a 15%
1946	Constituição Federal de 1946	10%	20%	20%
1961	Lei Federal 4.024	12%	20%	20%
1967	Constituição Federal de 1967	-	-	-
1969	Emenda Constitucional I	-	-	20% (c)
1971	Lei Federal 5.692	-	-	20%
1983	Emenda Constitucional 14	13%	25%	25%
1988	Constituição Federal de 1988 (d)	18%	25% (d)	25% (d)

Fonte: OLIVEIRA, 2001, p.98, apud PINTO; ADRIÃO, 2006, p.26

A tabela 5 mostra a variação das alíquotas de vinculação de recursos para a educação

brasileira. De acordo com Oliveira (2001, apud PINTO; ADRIÃO, 2006), 20% da alíquota de 10% destinada à União, na Constituição de 1934, deveria ser aplicada na educação rural. Os valores constantes no ano de 1942, 15% para estados e 10% para municípios, cresceriam até 1% ao ano a partir de 1942 até chegar a 20% e 15% respectivamente.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação fez algumas alterações na estrutura do ensino das primeiras séries, além de conceder maior autonomia na elaboração do currículo. Era mantida a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos, mas conviviam na mesma legislação uma contradição sem precedentes:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único.

Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (SÃO PAULO, 1961)

Como podemos observar, não é fácil deduzir que tantas exceções acabaram virando regra, pois o parágrafo único da lei concedia a isenção em situações, infelizmente, muito comuns até nos dias de hoje. O próprio Estado, ciente de suas limitações, criava mecanismos para não cumprir sua própria legislação, além do fato de ser uma realidade incontestável que grande parcela da população estava situada na linha da pobreza, ou seja, não matricular o filho nas quatro primeiras séries, supostamente obrigatórias, era fato facilmente justificável.

Com relação à matrícula nas primeiras séries, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a obrigatoriedade do ensino para oito anos, denominado na ocasião Ensino de 1º grau, que englobava o antigo primário acrescido do antigo ginásio, consolidando mudanças já anteriormente ocorridas em função da parceria MEC/USAID (*United States Agency for International Development*), cuja assessoria trouxe algumas novidades para o ensino (ROMANELLI, 2007). Sem as ressalvas da lei anterior quanto às inúmeras justificativas para não matricular a criança, podemos reconhecer que a Lei 5692/71 foi uma conquista considerável.

Nesse rápido percurso, é notório que, lentamente, entre erros e acertos, ao contrário do que ocorria no século XIX, no século XX uma nova realidade começava a ser delineada. Esse capítulo não pretende ser uma aula de História da Educação. É apenas uma mostra do que aconteceu desde nossa gênese, o que, por si só, é capaz de explicar muitos fatos. Quando se

estuda educação comparada, explicar essa gênese é fundamental para entender a evolução do ensino e compreender como seus indivíduos, inseridos em realidades tão distintas, comportam-se. Machado de Assis, em “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, parafrazeou um famoso poeta ao citar a frase “*o menino é o pai do homem*”... O menino cresceu. Ele é o Brasil. E precisa de ajuda.

2.1.1. O que se fez nos últimos anos por esse jovem chamado Brasil

É notória a preocupação crescente em criar novos mecanismos para melhorar a qualidade da educação no Brasil, assim como assegurar a frequência escolar nas séries iniciais. Atualmente, o ensino fundamental é composto por nove anos escolares. Observamos, em uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, o reflexo da lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos, incluindo a matrícula para crianças com seis anos de idade e estabelecendo prazo de implantação do novo modelo até 2010. Apesar de ter sido efetivado no governo Lula, o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001, portanto, no governo Fernando Henrique Cardoso, já estabelecia como meta progressiva a implantação de um ensino fundamental de nove anos. Em relação aos docentes, a Lei nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, criou, pela primeira vez, o piso salarial nacional para professores da Educação Básica, embora ainda haja muito a ser feito para valorizar a profissão de professor no Brasil.

Uma visita virtual ao Ministério da Educação mostra o quanto tem sido feito para tentar minimizar os problemas ligados ao ensino e à formação de professores. É o caso da criação da Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, da Prova Brasil, aplicada aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁸, cujos resultados podem ajudar a melhorar a qualidade da educação por meio da implantação de novas políticas públicas.

A seguir, podemos observar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, elaborado com base em resultados já obtidos pelas avaliações, acrescidos de metas para 2021:

⁸ “Em 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações complementares – ANRESC/Prova Brasil e ANEB/SAEB. Tanto na Prova Brasil quanto no SAEB são requeridas habilidades em língua portuguesa (foco na leitura) e em matemática (foco na resolução de problemas). Há, no entanto, uma diferença no que diz respeito ao público avaliado: a Prova Brasil avalia apenas estudantes de ensino fundamental de escolas públicas localizadas em áreas urbanas; já o SAEB avalia estudantes do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública e privada e de escolas localizadas tanto em área urbana quanto em área rural. O SAEB é amostral e oferece resultados apenas para o Brasil, para regiões e unidades de federação. Já a Prova Brasil é universal e fornece as médias de desempenho também para cada um dos municípios e escolas participantes. Portanto, com a criação da Prova Brasil, são oportunizadas informações sobre as unidades escolares.”(MACHADO, 2010)

Tabela 6: IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o Brasil

	Anos iniciais do Ensino Fundamental						Anos finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
Total	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar, 2010

Observa-se que os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica superaram as metas estabelecidas para 2009, com exceção do percentual apresentado pelas escolas privadas de Ensino Médio que, em 2009, mantiveram o mesmo índice de 2005 e de 2007, ou seja, 5,6%.

Quanto à formação de professores, o *site* do Ministério da Educação oferece o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, denominado “Pró-Letramento”, constituindo importante ferramenta para o aprimoramento dos docentes. Além disso, é importante ressaltar a criação do Plano Nacional de Formação de Professores, que oferece vagas para formação gratuita dos professores de escolas públicas que não possuem os requisitos mínimos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases.

Além do esforço governamental em tentar reverter o cenário educacional brasileiro, podemos citar também o trabalho desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não-Governamental Ação Educativa, que criaram e implementaram o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, realizado desde 2001. São aplicados “testes cognitivos e realizadas entrevistas em amostras nacionais de 2.000 pessoas, representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009). São quatro os níveis de alfabetismo funcional definidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, de acordo com o próprio Instituto Paulo Montenegro (2009), transcritos abaixo na íntegra:

- **Analfabeto** - Corresponde à 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 (números de telefone, preços etc.);
- **Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever

números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

- **Básico** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

- **Pleno** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

O resultado do INAF (2009) traz importantes informações complementares sobre a situação do alfabetismo no Brasil, como se observa nas três tabelas selecionadas a seguir:

Tabela 7: INAF/BRASIL- Evolução do Indicador de Analfabetismo (população de 15 a 64 anos)

	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2007	2009
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	25%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, 2010

Tabela 8: INAF/BRASIL- Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos)

		2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009
analfabeto rudimentar	analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	28%
básico pleno	alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	72%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, 2010

Percebe-se, nas tabelas 7 e 8, uma redução no percentual daqueles indivíduos considerados analfabetos e daqueles que se enquadram no analfabetismo rudimentar, um aumento considerável nos índices relacionados ao nível básico e uma leve redução nos índices relativos àqueles considerados plenamente alfabetizados.

Tabela 9: Nível de alfabetismo, segundo a renda familiar (em salários mínimos) população entre 15 e 64 anos, Brasil - 2009

	MAIS DE 5	DE 2 A 5	DE 1 A 2	ATÉ 1
ANALFABETO	0%	2%	7%	20%
RUDIMENTAR	6%	14%	25%	35%
BÁSICO	40%	53%	48%	37%
PLENO	54%	32%	20%	8%
ANALFABETOS FUNCIONAIS	6%	15%	32%	55%
ALFABETIZADOS FUNCIONALMENTE	94%	85%	68%	45%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, 2010

Essa última tabela explicita-nos um fato que não causa estranhamento, tendo em vista que melhores condições financeiras sempre tendem a propiciar melhores oportunidades de estudo.

Nessa breve análise, percebemos que a adoção de algumas medidas governamentais pode ser o início de tentar mudar o final dessa história.

2.2 Terra à vista! Os espanhóis e a colonização de Cuba

*Para o sonho não há limites...
Basta apenas a vontade
Um homem cruzou o mundo
Enfrentando calmarias, doenças
E tempestades
Quem sabe ele não pensasse
Nos monstros que iria encontrar...
Mas, enfim, chegou à América!
Se Fernando foi rei da Espanha
Colombo foi rei do mar!*

Assim como o Brasil, Cuba também sofreu as mazelas do sistema colonial quando foi “descoberta” pelos espanhóis, que logo trataram de criar os primeiros assentamentos na ilha para garantir a posse de mais uma de suas conquistas. Foram os *vecinos*, representantes do rei na Colônia, aqueles que receberam a missão de dividir a terra entre os *encomenderos*, responsáveis pela divisão do trabalho nas pequenas propriedades. Surgem de imediato dois

problemas: a escassez da mão de obra e a total falta de interesse pelo trabalho por parte dos *encomenderos*, que buscavam apenas a riqueza, o conforto e tranquilidade na colônia. Os habitantes locais, majoritariamente, eram formados pelos chamados taínos, descritos, em geral, como indígenas de boa índole (GOTT, 2009).

A ocupação da ilha no período colonial foi marcada por inúmeros conflitos que geraram matanças em grande escala. Os índios, assim como ocorrera no Brasil, foram paulatinamente dizimados, muitas vezes com requintes de crueldade. Uma das formas que os espanhóis encontraram para caçar e exterminar os nativos cubanos era treinando matilhas de cães para essa tarefa brutal. Muitos índios matavam a própria família e em seguida cometiam suicídio para não serem “aperreados”, ou seja, lançados aos cães, que os estraçalhavam vorazmente e muitas vezes os enterravam ainda vivos. Não foram poucos os nativos que se refugiaram nas montanhas, unindo-se a outros grupos e criando pequenos focos de resistência que se fortaleceriam ao longo do tempo (GOTT, 2009).

De acordo com Gott (op.cit.), ainda que mantendo relações comerciais exclusivamente com a Espanha, a Ilha também encontrava a prosperidade nas transações com piratas de várias nacionalidades. Mas, aos poucos, a incipiente economia se enfraquecia. Nesse cenário, é fácil depreender qual era a preocupação com a instrução daqueles que se estabeleciam na Ilha: nenhuma. Marginalizada em relação a outras colônias espanholas, Cuba não recebia recursos da Coroa para serem aplicados no desenvolvimento da educação. O acesso à escola era limitado e o ensino era ministrado por padres. Benfeitores locais também contribuía para amenizar a situação. Os filhos pertencentes à pequena elite que ali se estabelecia, possuíam tutores, que se encarregavam de ministrá-los a instrução⁹. Mas ainda era pouco.

No século XVIII, as ideias iluministas atravessaram o oceano e aportaram em Cuba. É nesse momento que é fundada a primeira Universidade cubana, em 1728 (GOTT, 2009). Em relação ao Brasil, foram 79 anos de diferença se compararmos com a primeira faculdade fundada por D. João VI, em 1808.

Na área educacional, destacou-se a figura de José Martín Caballero, um sacerdote que, segundo Buenavilla Recio (1995b, p. 8, apud LEITE, 2006), foi o responsável pelo projeto de criação de escolas públicas elementares caracterizadas por métodos antiescolásticos, introduzindo no país um sistema de ensino cuja aprendizagem ocorreria de forma ordenada e sólida, dando oportunidade ao aluno de desenvolver seu pensamento de forma organizada.

⁹ Informações disponíveis no endereço eletrônico <http://education.stateuniversity.com/pages/326/Cuba-HISTORY-BACKGROUND.html>. A tradução e a adaptação foram feitas por mim.

Em 1820, Cuba possuía 90 escolas leigas, mas ainda direcionadas exclusivamente para a elite. Em 1833, havia 210 escolas para brancos, com 8.460 alunos e apenas 12 escolas para negros, com 486 alunos no total. Os mais pobres e pertencentes à classe minoritária frequentavam escolas públicas ou religiosas em que o ensino era ministrado gratuitamente.

Uma aparente democratização da educação surge em 1842, com a obrigatoriedade do ensino para crianças entre 7 e 10 anos de idade, porém os mais abastados acabavam por obter privilégios em relação aos menos favorecidos. Em 1863, uma nova lei modificava a idade para o ensino de caráter obrigatório: 6 a 9 anos. Os pais que não cumprissem essa determinação teriam de pagar uma multa. Mas, tendo em vista os acontecimentos políticos daqueles últimos anos, não havia recursos para pagar inspetores para o fiel cumprimento da lei. A situação era precária: havia apenas um professor por escola e uma média de 34 a 40 estudantes por sala¹⁰. Atualmente, a meta cubana é que cada professor tenha sob sua responsabilidade apenas 20 alunos durante os 12 anos do ensino compulsório (CUBA, 2010).

Segundo Gott (2009), o século XIX marca em Cuba o início de algumas sublevações de maior importância, sendo que, de todos os levantes do período, destacou-se a Guerra dos Dez Anos. Entre 1868 e 1878, Carlos Manuel Céspedes, latifundiário e escravocrata influenciado pelas ideias iluministas, resolveu libertar seus duzentos escravos para lutar pela independência de Cuba. Em menos tempo do que o previsto, esse efetivo passou para o impressionante número de doze mil homens. Os negros rebeldes eram denominados *mambí*, termo africano que sugeria que os insurretos eram todos bandidos e criminosos.

Datam desse período os versos escritos por um dos oficiais de Céspedes, cujo lema permearia toda a história cubana. Seu poema transformou-se no Hino Nacional de Cuba:

Corram ao combate, Bayameses
Que a pátria os contempla orgulhosa,
Não temam uma morte gloriosa
Pois morrer pela pátria é viver.¹¹ (GOTT, 2009, p.92)

Nesse contexto, surge uma das personalidades mais marcantes na História de Cuba: José Martí. Em 42 anos de vida, suas ideias e seu exacerbado nacionalismo em busca de uma Cuba livre do domínio espanhol tornaram-se emblemáticos:

¹⁰ As informações e dados apresentados nos dois parágrafos podem ser acessados no endereço eletrônico <<http://education.stateuniversity.com/pages/326/Cuba-HISTORY-BACKGROUND.html>>. A tradução foi feita por mim.

¹¹ Tradução feita por mim.

Martí foi um ativista revolucionário e um teórico político dedicado, mas também um prolífico escritor, poeta e jornalista, e um orador convincente. Ele escrevia regularmente sobre os acontecimentos do seu tempo, e defendeu várias opiniões contraditórias, mas preocupava-se principalmente com os eternos problemas que caracterizavam a América Latina de então e que a caracterizariam ainda hoje: democracia e ditadura, reforma e revolução, e o choque entre os colonizadores brancos e os povos indígenas. Intelectual típico do século XIX, também escreveu sobre a função da educação, a importância da agricultura como base para o desenvolvimento da indústria, e a aplicação de leis econômicas gerais às circunstâncias especiais do continente. (GOTT, op.cit., p. 103)

Nascido em 1853, sofreu influência da Guerra dos Dez Anos (1868-1878) e muito cedo abraçou a causa libertária. Após publicar poemas defendendo os ideais de liberdade em uma publicação denominada *Patria Libre*, a qual ajudou a fundar, foi preso, acusado de subversão e condenado a seis anos de prisão. Com dezesseis anos de idade, sofria seu primeiro revés: após meses de trabalho nas pedreiras, foi enviado ao exílio na Espanha (GOTT, 2009). Na Europa, concluiu o curso superior e começou a ter contato com uma nova elite intelectual. Passando posteriormente pelo México e pela Guatemala, estabeleceu contato com antigos revolucionários, o que fez com que reacendessem em seu espírito os ideais de liberdade. Com a anistia concedida por Cuba a exilados políticos, retornou ao país e filiou-se ao Comitê Revolucionário Cubano. Mais uma vez acusado de conspiração, devido à participação na chamada *Guerra Chiquita*¹², voltou para o exílio espanhol, transferindo-se em pouco tempo para Nova York, onde viveu por quinze anos, sempre compartilhando com outros exilados planos de independência para a Ilha. Fundou, em 1892, o Partido Revolucionário Cubano e, cada vez mais envolvido pelos ideais de liberdade pelos quais sempre lutara, resolveu investir-se em um novo papel: o de guerrilheiro. Voltando a Cuba, lançou com seus companheiros um manifesto que exaltava uma república cubana diferente daquelas oriundas da América espanhola. Quando Martí ia ao encontro de um grupo de revolucionários nas proximidades da cidade cubana de Bayamo, foi vítima de uma emboscada (GOTT, 2009). No dia 19 de maio de 1895, morria o homem e nascia o cultuado mártir da independência que até hoje é reverenciado pela população cubana. Tantas considerações históricas possuem uma explicação: José Martí é a síntese do herói para os cubanos. Além ter sido o verdadeiro líder espiritual para os revolucionários liderados por Fidel, suas ideias servi-

¹² Como o próprio nome indica, foi um pequeno levante. O objetivo primordial era obter a liberdade do povo cubano. De acordo com Gott (2009), o movimento já nascia enfraquecido tendo em vista a carência de uma liderança forte e a falta de recursos para o combate.

ram de inspiração para as reformas implementadas na área educacional. Apesar de pouco ter exercido a profissão de professor, pois o foco de sua atividade centrou-se no ativismo político, no Jornalismo e no Direito, sempre se ocupou dos temas educacionais (LEITE, 2006). Dentre muitas de suas obras, destacou-se uma publicação destinada ao público infantil, o livro *La Edad de Oro*, no qual dialogava com aqueles que chamava de cavalheiros e damas do amanhã, incutindo-lhes valores morais e político-ideológicos por meio de variadas histórias. Foram apenas quatro publicações, mas extremamente significativas na obra martiniana.

O livro que hoje compreende os textos de A idade do ouro não é apenas uma curiosidade histórica. As histórias ali contadas ainda hoje são lidas pelas crianças e pelos jovens cubanos, desde a educação infantil até a universidade com base numa seleção integrada aos currículos escolares. (STRECK, 2008, p. 65)

Em relação à educação, Martí pregava a educação da mulher, pois, segundo ele, uma mulher instruída e educada é o prenúncio de filhos instruídos e educados. Aliás, Martí distinguia instrução de educação: a primeira, referia-se ao pensamento, a segunda, aos sentimentos. Sintetizava esses conceitos afirmando que não existia boa educação sem instrução e que as qualidades morais possuíam maior valor quando estavam embasadas pelas qualidades intelectuais (MARTÍ, 1975, t. 19). Defensor do ensino laico, considerava que uma boa formação deve estar embasada em uma educação científica e técnica, que prepare para o trabalho. Afirmava que, de cada cem detentos de uma prisão, noventa não haviam recebido uma educação prática, fato esse que poderia ter dado outro rumo às suas vidas. A educação jamais poderia se abster de elementos espirituais, mas deveria incutir no jovem tudo o que fosse necessário para desenvolver a força do homem sobre a natureza (MARTÍ, 1975, t. 8.). Sua visão sobre educação popular não distinguia ricos e pobres: segundo ele, todos faziam parte da mesma nação e a educação seria o maior bem que se poderia adquirir, pois é um patrimônio que nunca se extingue. Afirmava que quem sabe mais, vale mais e que uma nação que não educa seus filhos será sempre infeliz (MARTÍ, 1975, t. 19).

Ao se proceder à análise do currículo dos seis primeiros anos do ensino primário cubano, percebe-se a nítida influência da concepção martiniana sobre o ensino: duas aulas semanais são destinadas para a chamada Educação Laboral, numa clara aceitação de que essa prática é a uma das bases para a formação do jovem. Não há como discorrer sobre a história cubana sem mencionar a figura de José Martí. Em cada escola cubana há um busto para que os alunos se lembrem daquele que ajudou a criar as bases da educação que tanto destaque

possui hoje na América Latina. Seu legado é tão importante para a população que a própria Constituição de Cuba preconiza, em seu capítulo V, artigo 39, alínea a:

ARTIGO 39. O Estado orienta, fomenta e promove a educação, a cultura e as ciências em todas as suas manifestações. Em sua política educativa, atém-se aos seguintes postulados:

a) fundamenta sua política educacional e cultural nos avanços da ciência e da técnica, no ideário marxista e martiniano, na tradição pedagógica cubana progressista e universal. [...] (CUBA, 2010)

Em 1890, cinco anos antes da morte de Martí, a situação da educação cubana era extremamente negativa: o sistema, além de marcado pela corrupção, valorizava um ensino nos moldes clássicos em vez de enfatizar uma instrução prática. Além disso, direta ou indiretamente, o ensino era dominado pela Igreja Católica, que transformava as escolas em um local para implantar suas ideologias ortodoxas, como se as salas de aula fossem, de fato, um segundo púlpito¹³.

Mais uma guerra pela independência contra a Espanha (1896-1897) traria à Ilha o General Valeriano Weyler, cuja criação de campos de concentração com o objetivo de “remover famílias camponesas para as cidades” (GOTT, 2009, p. 114), repercutiria negativamente nos Estados Unidos. Mais de cinquenta mil cubanos morreram devido às condições precárias dos campos. Após um saldo negativo para ambos os países, já com o fim da guerra, um fato foi crucial para o domínio norte-americano na Ilha: a explosão do navio americano Maine em costa cubana, em 1898, com um saldo de 258 marinheiros mortos. Foi motivo suficiente para que, após declarar guerra à Espanha por motivos infundados, fosse instalada em Cuba uma ocupação militar americana que perduraria de 1º de janeiro de 1899 até 20 de maio de 1902 (GOTT, 2009). O domínio americano trouxe uma retomada da preocupação com assuntos ligados à educação. Sob a liderança de Enrique José Varona, Secretário da Instrução Pública, foram implementadas algumas modificações por meio de importantes medidas adotadas a partir do ano de 1900. Com a promulgação da República de Cuba, em 20 de maio de 1902, foram criadas 3600 salas de aula, atendendo a 172.000 alunos. A Universidade de Havana passou a oferecer programas de treinamento de professores, assim

¹³ Tradução minha, com adaptações, disponível em <<http://education.stateuniversity.com/pages/326/Cuba-HISTORY-BACKGROUND.html>>.

como foram criados outros programas de verão para treinamento em Harvard. Escolas normais foram fundadas em todas as províncias em 1915. Varona estabeleceu o Ensino Médio de quatro anos, modelo que permaneceu em vigor até 1940, quando foi ampliado para cinco anos.

Outra personalidade importante nesse período foi María Luisa Dolz y Arango (1854-1928). Educadora à frente de seu tempo, dedicou quarenta anos à causa educacional. Sua influência sobre Varona, aliada aos conhecimentos adquiridos pelo doutorado, realizado na Europa, onde visitou cerca de quarenta escolas, fez com que fosse criada a primeira faculdade voltada para a educação na Universidade de Havana¹⁴. No contexto dessas transformações, pairava sob Cuba a chamada emenda Platt, acrescida à constituição americana em 1901 e, posteriormente, à constituição cubana em 1902. A emenda tinha como objetivo atrelar os dois países de tal forma que os Estados Unidos teriam “o direito de veto sobre as políticas externa, econômica e de defesa; também dariam condições aos Estados Unidos de manter ‘o direito de intervenção’ para preservar a independência cubana e a manutenção do governo estável” (GOTT, 2009, p.131). Ainda sem a autonomia desejada, somada ao governo considerado corrupto de Fulgêncio Batista, o qual governou Cuba por mais de vinte anos, estava plantada a semente que culminaria com a revolução de 1959, que, dentre tantas outras que marcaram o território cubano desde a sua ocupação pelos espanhóis, foi aquela que finalmente deixou a Ilha sob a administração de um governo local.

2.2.1 Educação: a grande revolução cubana

Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres.

(José Martí)

Cuba é um país que, eventualmente, ocupa as manchetes na mídia brasileira e internacional. Podemos afirmar que quatro fatos chamam a atenção do mundo para esse pequeno conjunto de ilhas no Caribe: o embargo econômico imposto pelos Estados Unidos, hoje muito amenizado pelo comércio que Cuba faz com outros países, como a China, uma potência que aos poucos se iguala à economia americana; o ativismo político de alguns

¹⁴ As informações sobre Enrique José Varona e María Luisa Dolz y Arango, além dos dados apresentados, traduzidos por mim, foram extraídas do artigo *Revolution and Continuity in the History of Education in Cuba*, de Graciella Cruz-Taura, disponível em <<http://www.nacae.com/pdf/Cruz-Taura.ASCE18.pdf>>.

cidadãos que, insatisfeitos com o regime de Fidel Castro, mesmo à custa da própria vida, lutam pela implantação de um regime democrático; a assistência à saúde oferecida pelo governo à população, considerada muito eficiente pelos especialistas da área; e a excelência na educação, esse último dado confirmado por estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, por informações contidas nos arquivos da *Central Intelligence Agency – CIA : The World Factbook*, além de ser frequentemente utilizado como tema de vários artigos e de algumas publicações oriundas de pesquisas realizadas em solo cubano. Por não concordar com as concepções políticas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Cuba não participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. A participação no Programa seria uma oportunidade de ratificar a qualidade da educação cubana em um cenário mais abrangente.

O país não é só uma ilha em termos geográficos: também é uma ilha política, cujo regime de governo traz à baila muitas discussões. Se, por um lado, conforme mencionado anteriormente, vemos um poder central preocupado em proporcionar o acesso à saúde e à educação de qualidade, por outro ângulo são inegáveis as dificuldades que o sistema possui em manter a população alheia às pressões de um mundo capitalista, pois em um contexto globalizado e com tecnologias de comunicação mesmo precárias na Ilha, mas que ultrapassam todas as fronteiras, não é mais possível construir cortinas de ferro para ofuscar a realidade. Some-se a isso o crescente fluxo turístico na Ilha, a qual recebe visitantes de todas as partes, criando uma mescla de culturas que culmina em influências advindas dos quatro cantos do mundo. Não é por acaso que o turismo tem cooptado boa parte da mão de obra cubana, pois os cidadãos veem nessa atividade a possibilidade de alcançar melhores salários, tendo em vista o ganho indireto que a atividade turística proporciona. Não há dúvidas de que o turismo contribuiu para livrar a Ilha do naufrágio a que estaria fadada com o fim da União Soviética, em 1991. Desamparada, conseguiu uma inacreditável sobrevivência que dura até os dias de hoje.

Quando se fala sobre Cuba, também somos remetidos à questão da liberdade. Sabemos ser esse um dos bens mais preciosos dentre tantos outros aclamados como fundamentais à existência humana. Sabemos também que é um conceito carregado de extrema subjetividade. O que é ser livre? No sentido estrito da palavra, é notório que o cidadão cubano não possui a liberdade nos moldes de um país democrático. Quando usufruída por uma nação, a liberdade pode ser a verdadeira chancela da aceitação de um regime de governo, sem restrições ao direito de ir e vir. De acordo com Carnoy, Gove e Marshall (2009), na interpretação política cubana, o direito à saúde, à segurança e ao conhecimento representam o

que se considera a verdadeira definição de liberdade. Encontramos nessa afirmação uma retomada do conceito martiniano que defende que o povo, cuja nação educa, é livre.

Nesse sentido, é consenso que Cuba teve uma grande revolução: a educacional. Esse, sem dúvida, é o maior patrimônio do país, que se orgulha das transformações implantadas a partir da assunção dos revolucionários. Se a revolução política ainda gera polêmicas, a revolução educacional é quase unanimidade. Basta observar qual era a situação do país em 1953, de acordo com dados do Ministério da Educação (CUBA, 1999, p.9, apud LEITE, 2006, p.79):

- Apenas 56,4% das crianças podiam frequentar a escola primária, e 28% dos jovens continuavam os estudos em centros de ensino médio.
- A Educação Especial, para impedidos físicos e mentais, era virtualmente inexistente.
- Para a formação de professores, havia 6 escolas normais oficiais com matrículas limitadas e só existiam três faculdades de Educação nas Universidades de Havana, Las Villas e Oriente.
- Em todo país, havia mais de meio milhão de crianças sem escola e mais de um milhão de analfabetos.

Com esse contexto desolador, não é de se estranhar que a Revolução Cubana tenha alinhado à “insurreição” as preocupações com uma nova ordem educacional. Em 1959, ano da revolução, houve a primeira Reforma Integral do Ensino. Um dos grandes marcos da revolução foi a transformação do aquartelamento *Camp Colombia* na *Ciudad Escolar Libertad*.

Uma das primeiras metas do governo revolucionário foi a erradicação do analfabetismo. Em discurso proferido às Nações Unidas, em 1960, Fidel prometeu que em um ano não haveria mais analfabetos em Cuba (GOTT, 2009). O que parecia ser um ideal visionário tornou-se realidade a partir do trabalho de 100 mil estudantes-professores, a maioria formada por adolescentes, que se embrenharam por todo solo cubano com a missão de levar o conhecimento aos lugares mais ermos. Dentre esses voluntários, mais de 40 foram mortos por contrarrevolucionários, mas o movimento não arrefeceu. O ano de 1961 ficou conhecido como o Ano da Educação, com um saldo de um milhão de cidadãos alfabetizados. Cuba vivia, então, um novo contexto educacional, pois, além da campanha bem sucedida de erradicação do analfabetismo, três mil escolas haviam sido construídas, “cerca de 300 mil crianças frequentaram as escolas pela primeira vez, e sete mil professores adicionais foram recrutados e treinados.” (GOTT, 2009, p.217). Mesmo assim, era só o começo, pois sucessivas medidas seriam tomadas para dar continuidade aos avanços alcançados. Sem dúvida, neste aspecto, o país chamava a atenção do mundo e tinha nos progressos

educacionais uma grande propaganda dos ideais revolucionários.

Na década de 1970, ocorreu a chamada Segunda Revolução Educacional. Em linhas gerais, fundamentou-se na tentativa de manter o progresso obtido na década anterior, com a criação de um subsistema de Formação de Pessoal Docente e cursos de licenciaturas em diversas áreas (LEITE, 2006). Novas concepções de pesquisas educacionais, de cunho qualitativo em detrimento das pesquisas positivistas, traziam resultados que levariam a uma série de reformas no ensino.

O país, nesse período, sofria as contingências do embargo americano e do esfacelamento da União Soviética. Nesse contexto, surge o chamado Período Especial em Tempos de Paz. Houve o aumento das diferenças sociais e um grande êxodo de cubanos para terras americanas, em busca de melhores condições de sobrevivência (GOTT, 2009).

Cuba sempre viveu tempos difíceis desde a sua concepção como Colônia, no século XV. Uma crise política ocorrida em 1994, envolvendo o menino Elián González, seria o estopim para a Terceira Reforma Educacional. Após sobreviver a um naufrágio no qual perdera a mãe, numa tentativa de fuga para os Estados Unidos, a criança, então com cinco anos de idade, foi resgatada por americanos. Criava-se a partir desse fato um imbróglio internacional: do lado cubano, o pai reclamava seu direito; do lado americano, porém, o avô se contrapunha ao genro para obter a guarda legal do menino. Surge então a *Batalla de Ideas*, em dezembro de 1999, movimento que buscava ampliar a cultura e educação para o povo com ações que pudessem diminuir a desigualdade entre a população, atender aos setores mais sensíveis da sociedade, diminuir o número de desempregados e detentos e “garantir, a todos os cidadãos, não somente igualdade de oportunidades, mas também de possibilidades” (MARTÍNEZ LIMA, 2005, apud LEITE, 2006, p.20).

Uma das medidas mais importantes desse período foi o processo de universalização do Ensino Superior, garantindo o acesso livre a qualquer cidadão que, preenchendo os pré-requisitos básicos inerentes ao processo, quisesse ingressar na Universidade. Surgem, ainda, os chamados Professores Generalistas Integrais, numa nova modalidade de formação em cursos de pedagogia criados especificamente para atender esses profissionais, que atuariam como professores dos 7º, 8º e 9º anos, numa atividade multidisciplinar. Ministrariam todas as disciplinas, com exceção de Inglês e Educação Física. As universidades, nesse momento, criam novos mecanismos para ampliar seu campo de abrangência: as microuniversidades surgem trazendo a possibilidade de atender a uma maior demanda, tendo em vista que escolas, hospitais e outros estabelecimentos públicos tornam-se verdadeiros laboratórios para que se exerça a prática com base no aporte teórico específico de cada área (LEITE, 2006).

Todas essas transformações se refletem, atualmente, na excelência apresentada por Cuba na área educacional. A nação se autopromove a melhor do mundo quando o assunto é letramento. Se não há dados disponíveis na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, para ratificar essa informação, outros órgãos e agências internacionais trazem informações relevantes que podem confirmar o sucesso do sistema educacional cubano. Dentre eles, já havíamos destacado a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, cujas informações sobre Cuba mostram um panorama bastante positivo para um país que sofreu tantos reveses ao longo de sua história. Vejamos os gráficos a seguir:

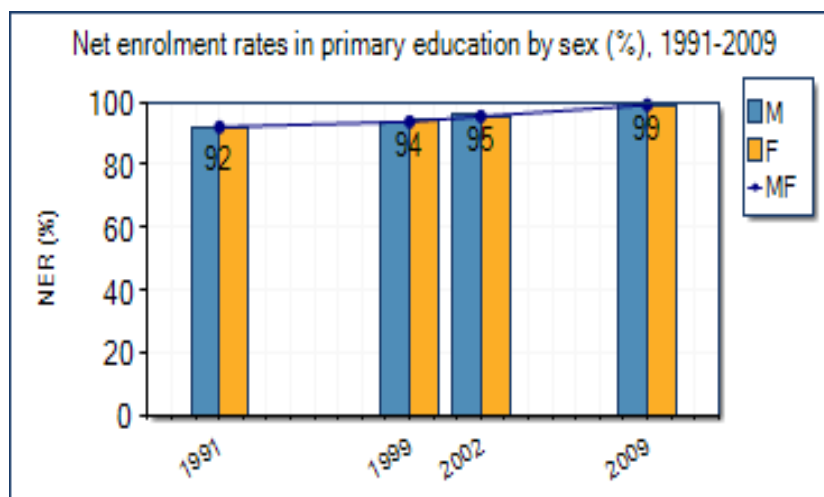


Gráfico1: Matrículas da escola primária quanto ao gênero
Fonte: UNESCO, 2011

O índice de matrículas é tão elevado quanto o índice apresentado por países desenvolvidos: 99% dos meninos e 99% das meninas estavam na escola primária em 2008. De acordo com dados do Educasenso, divulgados em 2009, quatro entre dez crianças ainda estão fora do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil. Em relação ao gráfico 1, cabe ressaltar que os anos escolares cubanos possuem uma configuração diferente. O chamado ensino primário vai do 1º ao 6º ano, atendendo a crianças com idades compreendidas entre 6 e 11 anos ; do 7º ao 9º ano o ensino é denominado secundário básico. Nesse período, o aluno passa por apenas três professores: dois em todo o ensino primário e um no secundário básico. No pré-universitário, equivalente ao ensino médio brasileiro, o aluno passa a contar com uma equipe multidisciplinar de professores.

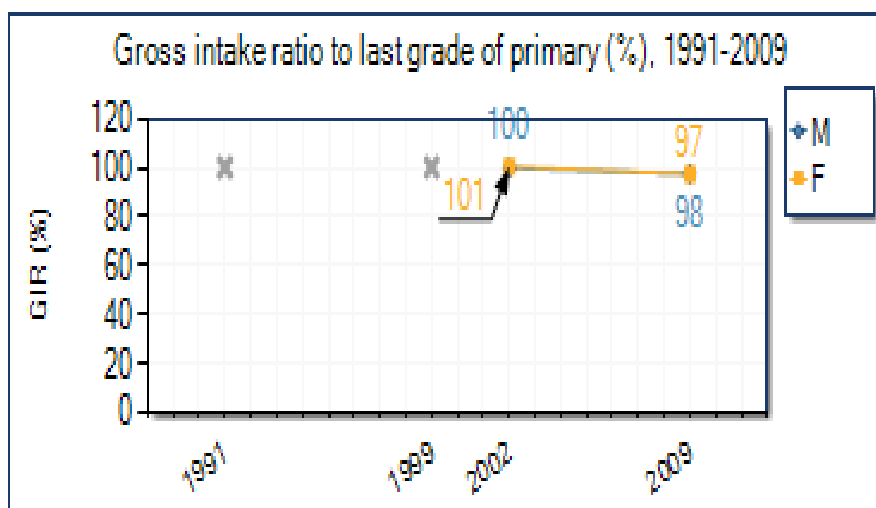


Gráfico 2 : Conclusão do ensino primário
 Fonte: UNESCO, 2011

O gráfico 2 mostra que, dos 99% matriculados constantes do gráfico 1, 98% concluem o curso primário. Dados apresentados no *site* da organização não-governamental Todos pela Educação (2011), com base no levantamento realizado pelo Ministério da Educação – MEC, mostram que a taxa de evasão escolar no Brasil é de 14,1% para alunos do Ensino Fundamental nas séries finais e de 3,4% para os do nível Médio. Considerando-se, ainda, o número de crianças não matriculadas no Brasil, é notório que o cumprimento de metas mais desafiadoras se faz necessária. Ainda em relação aos dados acima, não podemos esquecer que eles possuem uma característica quantitativa. Como poderíamos mensurar se realmente existe qualidade na educação cubana? Mais uma vez, relembremos a avaliação realizada pela UNESCO. Em 1997, foi realizado um primeiro estudo do qual participaram 13 países da América Latina, cuja aplicação de testes de Linguagem e Matemática apontaram Cuba como a nação de melhores resultados. Na amostragem, constam alunos de escolas públicas e privadas de áreas urbanas e rurais.

No gráfico a seguir, fica visível a supremacia de Cuba em relação aos demais países¹⁵:

¹⁵ Embora o relatório mencione que o estudo foi realizado com treze países da América Latina, inclusive relacionando-os na introdução do trabalho, nas tabelas apresentadas não consta Costa Rica, cujos dados foram considerados inconsistentes.

Lenguaje por País.
Porcentajes de alumnos que alcanzan cada nivel de desempeño,
según estratos demográficos

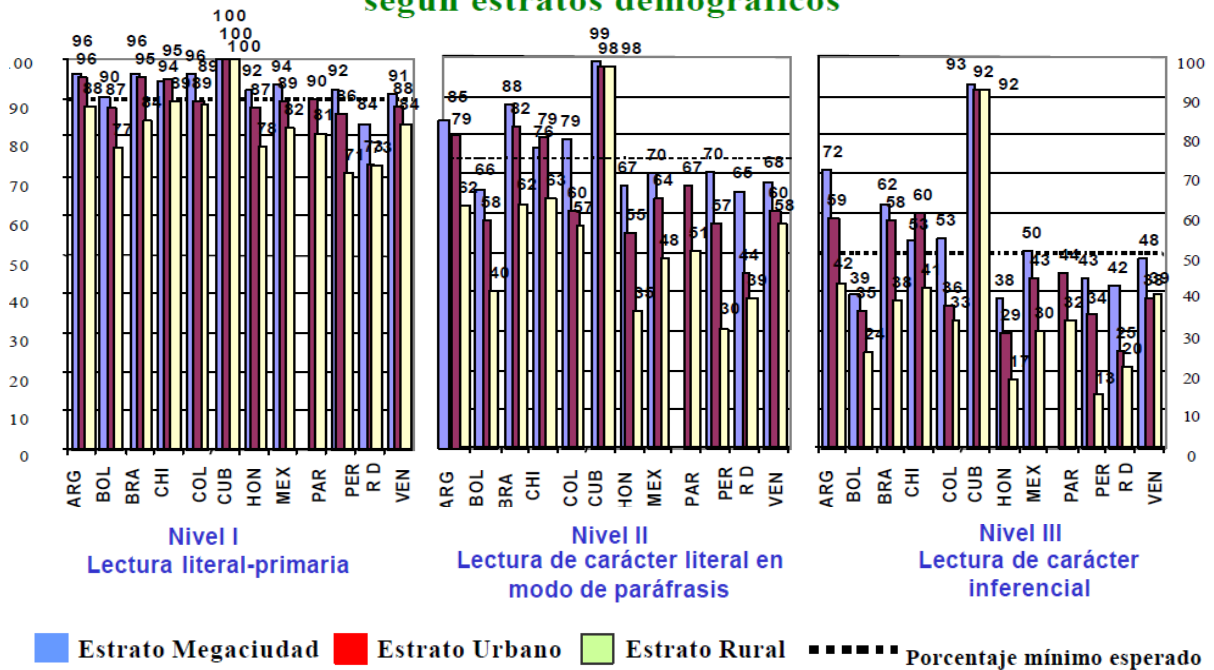


Gráfico 3: Resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de linguagem
 Fonte: UNESCO, 1997

Os índices cubanos são sempre os maiores, não importando se a mostra foi obtida em centros urbanos ou áreas rurais. Essa pesquisa realizada pela UNESCO motivou o economista Martin Carnoy, já citado no corpo deste trabalho, a desenvolver um estudo comparativo com o Brasil, Cuba e Chile. Embora sua pesquisa esteja voltada basicamente para as aulas de Matemática, tendo em vista os excelentes resultados apresentados pelos alunos cubanos (mais de 50% dos alunos cubanos conseguem resolver problemas matemáticos complexos, contra 10% dos alunos brasileiros e 15% dos alunos chilenos), uma das muitas conclusões a que chegou é que “[...] mesmo os alunos das escolas de ensino fundamental das zonas rurais parecem aprender mais que os alunos das famílias de classe média urbana do restante da América Latina” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p.19).

Enfim, a Ilha sobrevive. Segundo Rodríguez Rivera (2005, p.72, apud LEITE, 2006, p.91), “Cuba não cai porque não tem para onde cair”. Retomando as palavras de Rivera e parafrazeando José Martí, poderíamos acrescentar que Cuba descobriu que quem cria bases educacionais sólidas possui uma riqueza que não se extingue. Esse é o verdadeiro patrimônio de um país. Educação é para sempre.

2.3 Como um pequeno país tornou-se gigantesco

*Guerras, fome, longo inverno
Sempre a adversidade...
Mas se os problemas surgem
Não demora e se transformam
Em novas oportunidades*

Entre 1498, ano da chegada dos espanhóis a Cuba, e 1500, ano da chegada dos portugueses ao Brasil, a Finlândia ainda vivia o período denominado União de Kalmar, em que a Dinamarca, a Noruega e a Suécia estavam subordinadas a um único rei. Sob o jugo sueco desde o século XII, subordinação essa que se estenderia, mesmo que de forma descontínua até o século XIX, todas as mudanças políticas pelas quais a Suécia passava, obviamente, refletiam diretamente no povo finlandês. Mesmo assim, a Finlândia possuía autonomia, o que pode ser observado com o fato de, em 1362, já contar com direitos jurídicos e uma representação política das quatro classes: nobreza, clero, burguesia e campesinato (KLINGE, 1989), além de uma administração local confiada aos membros da nobreza (KIRBY, 2010). Apesar de sua pequena dimensão, 338.145 km², e condições climáticas pouco favoráveis, o povo finlandês sempre foi capaz de superar as adversidades. Há menos de um século, a Finlândia era um país pobre, cuja base econômica era a agricultura, e hoje é considerada uma das mais prósperas nações da Europa. O país dos grandes lagos possui um quarto de seu território coberto por água, sendo que 20% dessa água é pantanosa. Com um inverno rigoroso e de longa duração e tantos outros reveses como a participação em guerras e alguns períodos em que a população perecia pela fome, o finlandês aprendeu a lidar com as dificuldades, o que, sem dúvida, criou um povo resiliente e obstinado, cujo espírito de recuperação e dedicação ao trabalho tornaram-se marcas de sua cultura (KIRBY, 2010).

Enquanto brasileiros e cubanos, autóctones, ainda mantinham sua identidade sem a interferência do colonizador, ainda que envolvidos por conflitos que se restringiam às desavenças locais, os finlandeses já haviam convivido com os *vikings*. Além do contato com a influência bárbara, ainda presenciaram três cruzadas, sendo que a primeira delas ocorreu em meados do século XII, com a chegada da Igreja Católica oriunda da Inglaterra (KLINGE, 1989). As Cruzadas marcam o início do domínio sueco sobre o território finlandês (KIRBY, 2010).

Com o fim da União de Kalmar, em 1523, o rei da Suécia, *Gustav Vasa*, trouxe, juntamente com um novo contorno político, a religião luterana. O luteranismo introduziu o uso da língua materna nos cultos, a qual sempre esteve em segundo plano em função de a

língua sueca ser o idioma oficial da administração e dos atos legais. Com a tradução da maior parte da bíblia para o finlandês, realizada por Mikael Agricola, em 1548, costuma-se afirmar que são lançadas as bases para uma literatura finlandesa (KLINGE, 1989). Em um país cujo ensino durante muitos séculos foi conduzido pela Igreja Católica e destinado apenas àqueles que aspiravam seguir a vocação religiosa ou mesmo atuar como membros do governo local, o luteranismo começa a introduzir algumas medidas que afetaram a cultura finlandesa. Mesmo assim, consta que ainda durante a dominação católica, em 1500, havia cinco escolas não religiosas na Finlândia (PISA, 2006), embora com o acesso muito restrito.

Uma das novidades trazidas pela Igreja Luterana e transformada em lei em 1686 foi a obrigatoriedade de o cidadão finlandês saber ler para poder fazer a primeira comunhão ou casar na igreja (GUSTAFSON, 1967). Para isso, a habilidade de leitura dos textos religiosos era avaliada em audições públicas e, somente após essa prova, o cidadão poderia contar com os serviços da Igreja. Essa exigência inserida em uma sociedade altamente religiosa fez, naturalmente, com que os índices de letramento se elevassem entre a camada mais simples da população (PISA, 2006). Até o início do século XX, esse era o pré-requisito para ser, de fato, reconhecido como um cristão por meio dos sacramentos religiosos luteranos (LEIJOLA, 2004). No século XVII, já havia a primeira gramática de Língua Finlandesa, impressa na cidade mais importante da Finlândia, Turku, em 1649 (KLINGE, 1989). Nessa mesma cidade, em 1640, também foi fundada a primeira Universidade do país, que posteriormente seria transferida para Helsinque.

Enquanto esteve sob o domínio sueco, não foram poucos os conflitos externos e internos que abalaram a situação política e econômica do território finlandês. Só para se ter uma ideia da beligerância sueca, de 1560 a 1660 o país esteve em guerra quase todo ano (KIRBY, 2010). Desde o século XIV, eram, de certa forma, comuns os embates contra a Rússia por questões territoriais. Embora a Finlândia possuísse uma certa autonomia política, sua condição em relação à Suécia era considerada similar à de uma colônia, pois os gastos materiais e humanos foram muito altos por causa das guerras travadas no século XVII (ÅSTRÖM, apud KIRBY, 2010). Um dos conflitos contra os russos, ocorrido entre 1700 e 1721, foi a grande Guerra do Norte, que envolveu, além da Rússia, a Dinamarca e a Polônia. O resultado desse combate foi a ocupação de considerável parte da Finlândia por forças russas em 1714 e a cessão de territórios por parte da Suécia. Uma segunda ocupação ocorreu entre 1742 e 1743, ocasionando a concessão de mais territórios à Rússia (KIRBY, 2010). Se podemos afirmar que o povo finlandês tem a sua identidade forjada na guerra, ao estudarmos sua história percebemos a presença de uma outra grande inimiga que certamente muito

contribuiu para o fortalecimento de um espírito de união e restauração: a fome. A primeira grande fome que atingiu a Finlândia data dos anos 1690: estima-se que mais de 100 mil finlandeses tenham morrido por falta de alimentos. A dieta finlandesa da época é descrita como muito precária: uma colheita normal oferecia o suficiente para uma alimentação básica com peixe e produtos do bosque como complementos. O famoso pão de sabor desagradável feito com casca de uma árvore denominada bétula não era capaz de saciar a fome dos finlandeses quando estes ficavam à mercê de invernos rigorosos e colheitas malsucedidas (KIRBY, 2010). No século XVII, também eram relatados inúmeros problemas ligados à produção e consumo de álcool destilado no país, contribuindo para o aumento da indigência e miséria da população (KIRBY, op. cit.).

No final do século XVIII, o clima na Finlândia era de descontentamento, ocasionado pelas colheitas pobres, políticas impopulares na área agrícola e a sensação de abandono. As sucessivas guerras contra a Rússia acabaram finalmente culminando com a anexação da Finlândia ao império do Czar Alexandre I. Em 1808, o mesmo homem que influiria sobremaneira no destino do Brasil também ajudava a delinear novos contornos na Escandinávia: Napoleão Bonaparte. Após uma derrota na Prússia, a Rússia havia assinado um tratado de paz com Napoleão Bonaparte, cujos termos incluía tentar convencer os países que não se curvaram à França a aceitar suas condições. A Suécia, ligada aos interesses ingleses e com tendência antinapoleônica, rechaçou todas as tentativas de um acordo pacífico, o que resultou na ocupação da Finlândia pela Rússia (KIRBY, 2010). Enquanto a Família Real já estava instalada no Brasil, a Finlândia começava a viver um novo ciclo de sua história, desta vez como um Grão-Ducado Russo, mantendo sua própria estrutura governamental e de representação das quatro classes sociais. “O desenvolvimento e a preservação das instituições finlandesas e seu status especial, foram a mais sólida forma burocrática de constituir uma entidade nacional”(KLINGE, 1989). Para Klinge (op. cit.), é somente depois de 1809 que começa a surgir um sentimento de identidade finlandesa.

As primeiras décadas do século XIX foram muito profícuas em relação aos avanços na área social e educacional. Sobretudo nas cidades, no final de 1840, a utilização da Língua Finlandesa em publicações diversas fez com que a distância entre a elite e as camadas mais populares diminuísse (KIRBY, 2010). Com a reestruturação e modernização da cidade de Helsinque e sua assunção à capital do país em 1812, a Universidade de Turku, agora denominada Imperial Universidade de Alexandre foi transferida para a nova sede do poder em 1828. Em 1842, foram reconhecidas escolas destinadas às pessoas mais humildes, ginásios e escolas para mulheres e homens, embora a primeira escola para crianças pobres tenha sido

criada em 1817 (PISA, 2006). As escolas secundárias, que estavam em sua fase inicial, eram encontradas até o final do século em todas as cidades onde havia falantes finlandeses. O ensino do finlandês era obrigatório nas escolas de crianças e, em 1843, foi incluída em todas as escolas elementares e secundárias (KIRBY, 2010). Nesse período, tem destaque aquele que é conhecido como o “Pai da Educação Pública da Finlândia” e também como o mais influente educador de seu tempo: Uno Cygnaeus. Na ocasião, o Senado Russo havia solicitado ao clérigo e educador, mediante financiamento governamental, que visitasse a Suíça, a Dinamarca, a Alemanha, a Áustria e a Suécia (DUGGER; TECH, 2010) com o objetivo de pesquisar os sistemas de ensino desses países, de forma a ter subsídios para apresentar uma proposta para reestruturar a política educacional (DUGGER; TECH, op. cit.). Extrairdo o que considerava o melhor sobre o pensamento de Pestalozzi, Froebel e Diesterweg e de suas próprias anotações de viagem, pôde criar sua própria concepção de ensino (DUGGER; TECH, 2010). Com base em seu relatório, foi solicitado que ele elaborasse um plano educacional para a Finlândia. Em 1861, o Senado aprovou o plano de um novo sistema educacional finlandês, que incluía a separação do ensino da Igreja, com a criação de um órgão governamental para supervisionar as escolas, a fundação de uma escola em Jyväskylä para treinamento de professores, homens e mulheres, cuja duração era de quatro anos (PISA 2006) e a introdução de trabalhos manuais no currículo escolar. O Czar Alexandre II oficializou o plano de Cygnaeus em 1866 (DUGGER; TECH, 2010), com a fundação das escolas elementares com dois anos de estudos iniciais acrescidos de quatro anos de estudos avançados. Nos anos 1870, havia 100 escolas na Finlândia; e nos anos 1880, o número já chegava a 500 (PISA, 2006). Cygnaeus foi chefe dos inspetores da educação na Finlândia durante 26 anos, até 1887 (DUGGER; TECH, op.cit., p.03) .

Cygnaeus acreditava fortemente que deveria haver uma educação geral de qualidade para todas as crianças (meninos e meninas). Ele reforçava o significado da escolarização como o fator principal de desenvolvimento de uma personalidade como também mental (cognitivo), capacidades físicas (psicomotor), valores e moral (afetivo). Cygnaeus acreditava que o conhecimento não deveria somente incluir o estudo dos livros, mas que as crianças deveriam aprender também a usar suas mãos com algum grau de habilidade. Para alcançar esse objetivo, ele usou a obrigatoriedade dos trabalhos manuais¹⁶.

¹⁶ Tradução feita por mim.

Mesmo com o fato de a matrícula nas escolas ainda não ser obrigatória, aumentava o acesso à educação das pessoas das camadas mais simples e, em 1898, tão eficiente era o planejamento na área educacional, que uma unidade escolar poderia ser encontrada em um raio de dois quilômetros da residência do aluno (LEIJOLA, 2004).

Embora o século XIX tenha sido de importantes realizações na área da educação, é justamente no ano de 1866, quando o decreto do Czar criava as escolas elementares na Finlândia, que já havia iniciado mais um período de grande fome no país em 1865 que durou três anos. Colheitas ruins contribuíram para elevar as taxas de mortalidade e mais de 100.000 pessoas morreram (PITKÄNEN; MIELKE, 1993, apud JÄNTI; SAARI; VARTIAINEM, 2006). Na verdade, a altíssima taxa de mortalidade acabava sendo causada mais pelas doenças do que pela fome (KIRBY, 2010).

Além dos problemas causados pela escassez de alimentos e pelas doenças, o relacionamento político com a Rússia também entrava em declínio. Em 1898, Nikolai Ivanovich Brobikov foi nomeado governador da Finlândia pelo Czar Nicolau II com o objetivo de “trazer o Grande Ducado alinhado com o Império” (KIRBY, 2010), diminuindo a autonomia finlandesa. Essa fase, conhecida como primeiro período de opressão ou de russificação da Finlândia, culminou com o assassinato do governador por um estudante em 1904, seguido por uma grande greve patriótica geral em 1905 cujo objetivo era “varrer as medidas dos anos Brobikov” (KIRBY, op.cit.). Conseqüentemente, um decreto do Czar Nicolau II revogou algumas medidas tomadas pelo governador assassinado. No ano seguinte, foi criado o Parlamento Unicameral com 200 membros e a Finlândia tornou-se o primeiro país da Europa em que as mulheres puderam votar e também ocupar vagas no Parlamento. Infelizmente, as grandes reformas propostas não foram acatadas pelo Czar Nicolau. Em 1909, tem início o chamado segundo período de opressão na Finlândia e é crescente a crise no Parlamento entre burgueses e socialistas (KLINGE, 1989). Em 1908, o Parlamento havia sido dissolvido pelo Czar Nicolau II, o qual convocou novas eleições (KIRBY, 2010).

Após a Revolução Russa, ocorrida em 1917, a Finlândia começa seu movimento de Independência a qual é declarada pelo Parlamento em 06 de dezembro (JÄNTI; SAARI; VARTIAINEM, 2006). Com o crescente conflito entre representantes burgueses e socialistas no Parlamento e a criação de duas guardas que representavam esses grupos (a Guarda Branca representando os burgueses e apoiados pela Alemanha; e a Vermelha, os socialistas, apoiados pela Rússia), a recém declarada independência finlandesa coincide com um trágico acontecimento: a instauração da guerra civil, cujo estopim foi a nomeação da Guarda Branca

como tropa oficial do país em janeiro de 1918 (JÄNTI; SAARI; VARTIAINEM, 2006). Numa medição de forças sem precedentes, após três meses de combates, o saldo de mortos, quase sete vezes maior entre os “Vermelhos”, deixava essa irremediável perda no povo finlandês: 34.277 vítimas fatais dentre tantos que morreram em combate, desapareceram, foram executados ou pereceram de doenças em campos de concentração (JÄNTI; SAARI; VARTIAINEM, 2006). Com a vitória dos “Branços”, o príncipe alemão Friederich Karl foi eleito rei da Finlândia pelo Senado, mas não assumiu o trono tendo em vista a derrota sofrida pela Alemanha na Primeira Guerra Mundial (KLINGE, 1989). A Constituição de 17 de julho de 1919 marca o início de uma Finlândia verdadeiramente independente e tenta superar as sequelas herdadas pela Guerra Civil com a criação de uma lei de anistia aos combatentes que pertenciam à Guarda Vermelha (KLINGE, 1989). Em 27 de julho desse mesmo ano, sob o Regime Parlamentarista, é eleito o primeiro presidente finlandês, Kaarlo Juho Ståhlberg (KIRBY, 2010).

Ao largo de todos esses acontecimentos do século XIX e início do século XX, a Língua Finlandesa também travava uma longa batalha frente à língua sueca, que por muito tempo havia dominado o país. Para se ter uma ideia da importância do idioma sueco nesses dois séculos, apenas em 1873 foi fundada uma escola secundária de Língua Finlandesa em Helsinque, sendo que a primeira escola dessa modalidade datava de 1858 (KIRBY, op.cit.). O finlandês e o sueco já haviam se igualado nos tribunais em 1883, embora os tribunais superiores pudessem deliberar qual idioma utilizar até 1902, quando então foram obrigados, por decreto imperial, a conduzir os processos na língua em que haviam se iniciado. Apenas em 1919 o finlandês foi declarado Língua oficial, juntamente com o sueco, pela Constituição desse mesmo ano, por uma Finlândia já independente do domínio russo e, em 1923, foi determinado ainda que a instrução nas escolas deveria ser ministrada de acordo com o número de falantes de um ou outro idioma (KIRBY, 2010).

A primeira metade dos anos 1900, na Finlândia, foi marcada por momentos de grande tensão. Além da guerra civil que havia dividido o país, o povo finlandês conviveu também com a grande depressão de 1920 e participou na Segunda Guerra Mundial, o que, de certa forma, fez com que o sistema educacional e o político sofressem uma certa estagnação. Com relação às reformas na educação, porém, o ano de 1921 marcou o início da entrada em vigor de uma importante legislação: o ensino tornava-se obrigatório para todas as crianças entre 7 e 12 anos, perfazendo um total de seis anos de permanência na escola (LEIJOLA, 2004). Para Simola (2002), comparada com outras nações europeias, tanto a criação da escola primária finlandesa assim como a lei que tornou o ensino compulsório ocorreram muito tarde. Outro

aspecto é observado pelo autor é que

Até a segunda guerra mundial, o currículo da escola primária era baseado nos códigos morais predominantes. Embora os benefícios da escolarização em massa para os indivíduos fossem mencionados, a aprendizagem foi principalmente legitimada para atender às necessidades da sociedade, da nação, da pátria. O objetivo era educar as crianças de acordo com a religião estabelecida e com o modo de vida campestre, onde fé e trabalho eram os conceitos centrais do currículo e a casa e a pátria suas sólidas bases [...]. Ainda em 1946, um comitê governamental considerava o treinamento dos trabalhadores uma tarefa explicitamente básica da escola primária, enquanto a escola média (*“lower-secondary”*) era para educar os futuros capatazes e os ginásios (*“upper-secondary school”*) a nova geração dos administradores da nação¹⁷. (SIMOLA, 2002, p. 209)

Em dezembro de 1939, a União Soviética atacou a Finlândia em uma guerra que durou cerca de quatro meses: a Guerra do Inverno. Embora militarmente e numericamente inferior ao Exército Vermelho, os finlandeses acostumados com o inverno rigoroso da região e utilizando táticas de guerrilha, imputaram severas perdas às tropas soviéticas. Em 13 de março de 1940, um tratado de paz é assinado em Moscou, no qual a Finlândia cede uma parte de seu território aos soviéticos (KIRBY, 2010). Posteriormente, com o estremecimento das relações entre a União Soviética e a Alemanha, as perdas da Guerra do Inverno foram determinantes para a reorientação da Finlândia em relação ao apoio dado aos alemães (KLINGE, 1989).

Entre 1941 e 1944, embora não tenha incorporado a ideologia nazista alemã, a Finlândia retornava ao combate apoiando o povo germânico na chamada Guerra da Continuação. Posteriormente, porém, os finlandeses se voltariam contra a Alemanha. No fim do conflito, o saldo foi de 65.000 finlandeses mortos em combate e 150.000 feridos (KLINGE, 1989). No período da guerra, 70.000 crianças finlandesas foram mandadas para a Suécia, outras tantas trabalhavam em fazendas e participavam de colheitas de frutas e cogumelos nos bosques, além de auxiliar os grupos formados por mulheres que davam apoio logístico à guerra (KIRBY, 2010).

A situação da Finlândia pós-guerra tinha todos os elementos para acabar de destruir um país que já havia sofrido consideráveis baixas financeiras e humanas nesse e em outros conflitos. Com o tratado de trégua com a União Soviética, a Finlândia perdeu 12% de seu território, além de pagar as reparações de guerra que equivaliam a cerca de 7% de seu Produto Interno Bruto (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006). Porém, mesmo com essa imposição como forma de compensar os soviéticos pelos danos sofridos no confronto, a Finlândia conse-

¹⁷ Tradução feita por mim.

guiu obter uma considerável modernização da indústria do país, além do fortalecimento do setor de exportações, pois essa indenização consistia no fornecimento de produtos industrializados para a nação soviética (KLINGE, 1989). “Ironicamente, a dificuldade de ter que pagar reparações, impulsionou radicalmente a uma diversificação da economia e acelerou a industrialização do país”¹⁸ (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006). Mesmo com as dificuldades do pós-guerra, a tradição secular finlandesa de valorizar a educação permaneceu com o lançamento de um programa governamental de construção de escolas em larga escala, além de uma revisão curricular abrangente. O número de alunos na escola primária aumentou e, no final dos anos 1940, houve uma hierarquização nos níveis de ensino cujo objetivo era formar os cidadãos de acordo com as funções que iriam exercer no futuro; assim, enquanto as escolas primárias era voltadas para aqueles que exerceriam trabalhos mais simples, a escola secundária era destinada àqueles cujo papel na sociedade estaria ligado a posições de liderança (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006). Paralelamente à recuperação do pós-guerra, a educação na Finlândia caminhava para importantes reformas que, a partir dos anos 1960, iriam começar a delinear um modelo de educação cujos resultados colocariam o país em evidência no século XXI.

2.3.1 *Todos os olhares do mundo se encontram em Suomi*¹⁹

*“Aprender desde o berço até a cova”
Lema finlandês.*

De acordo com Kupiainen, Hautamäki e Karjalainen (2009, p.10)

Tendo em vista as extensas reformas educacionais da Finlândia no início dos anos 1970, pode-se muito bem afirmar que as bases para o sucesso dos estudantes finlandeses no PISA foram estabelecidas já quando os pais da geração PISA começaram o seu percurso escolar²⁰.

Os anos 1970 costumam ser chamados de a Era de Ouro das reformas educacionais dentre as quais a implementação da escola abrangente (*comprehensive school*) é considerada uma das mais importantes medidas adotadas pelo país (SIMOLA, 2002). Na verdade, desde a década de sessenta, já ocorriam debates sobre a importância do capital humano e sobre a ideia

¹⁸ Tradução feita por mim.

¹⁹ Finlândia, em finlandês.

²⁰ Tradução feita por mim.

de que o melhor investimento é aquele que é feito em pessoas (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006). Não havia mais dúvidas de que investir em educação refletiria diretamente no crescimento econômico do país e, além disso, a reforma da educação básica atendia aos anseios de igualdade de oportunidades para todos (LEIJOLA, 2004). Em 1963, após muitas reuniões entre legisladores e professores, realização de programas piloto e apoio do sindicato dos professores, o modelo de escola abrangente foi escolhido para ser implantado no país (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006). A reforma foi lenta e gradual: começou nas províncias do norte, nas regiões rurais e distantes até abranger todo o país, de 1972 a 1976 (LANKINEN, 2010). O Ato do Sistema Educacional foi aprovado pela maior parte do Parlamento em 1968, mas, desde 1966, já havia sido criado um Comitê para o Currículo da *Comprehensive School*, do qual participavam representantes do governo e professores (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, op. cit.). O antigo sistema direcionava as crianças com 11 ou 12 anos para dois segmentos diferentes: de acordo com o desempenho, seriam encaminhadas para a *civic school* ou para a *grammar school*. Com a reforma, o nível da educação ministrada seria igual para todos os alunos, independentemente de “idade, domicílio, situação econômica, gênero ou língua materna”(AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006, p.09). Apesar de unificar o acesso ao ensino, até a metade da década de 1980 os alunos finlandeses eram escalonados em classes em que algumas disciplinas possuíam três níveis de dificuldade, as quais eram determinadas no currículo. A partir desse período, as turmas tornaram-se heterogêneas e, em 1999, o Ensino Básico estava totalmente unificado (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006).

A adoção de um novo modelo de Ensino Básico exigia, obviamente, uma reestruturação da carreira de professor, pois o docente anteriormente atuava em três frentes: escola primária, na qual todos os alunos iniciavam; e a escola cívica e a escola de gramática para os quais eles poderiam ser direcionados. No novo modelo, haveria um professor titular da classe nos seis primeiros anos e os professores por disciplina nos três anos finais. No final dos anos 1970, todos aqueles que quisessem seguir a profissão de professor das séries iniciais teriam que frequentar estudos universitários com a duração de quatro a cinco anos, em substituição à formação antiga de três anos (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006).

Lakinen (2010) relaciona algumas mudanças ocorridas a partir da chamada Era de Ouro da Educação:

- Primeiro currículo nacional editado em 1970, ainda com características centralizadoras.
- Formação dos professores a cargo das universidades em meados da década de 1970, os quais tinham acesso a um ensino voltado para a pesquisa.
- Reformas curriculares nos anos de 1985, 1994 e 2004.

- Maior autonomia para autoridades locais nos anos 1990, o que, dentre outras medidas, acarretou a extinção das inspeções nas escolas e nos livros didáticos e permitiu liberdade para organizar as escolas e o processo educacional.
- Novas estratégias apresentadas em 2010 para atender a alunos com dificuldades de aprendizagem.

A Finlândia é um país cujo desenvolvimento tecnológico e o grau de competitividade estão entre os maiores do mundo. É o quarto colocado em competitividade global e, de acordo com relatório do *World Economic Forum*, “o país é um dos centros de inovação da Europa” (FINLÂNDIA, 2011). Além disso, o país é conhecido pela política do Estado de Bem-Estar, que oferece aos cidadãos uma educação pública gratuita, uma assistência médica pública universalizada gratuita ou com preços muito baixos, e um sistema social que ampara os aposentados e desempregados, os enfermos e incapacitados, além de programas de complementação de renda e assistência financeira para os filhos, o que faz com o número de pobres no país seja um dos menores do mundo. Todo esse amparo oferecido pelo Estado é financiado pela cobrança de altos impostos pagos pelo povo, o qual desfruta dos benefícios que esse sistema propicia (CASTELLS; HIMANEN, 2002). Sendo assim, o grau de homogeneidade da população finlandesa é elevado e o país possui um dos maiores Índices de Desenvolvimento Humano do Mundo²¹ (muito elevado), ocupando a 22ª posição no último relatório apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2011). Cuba ocupa a 51ª posição, enquanto o Brasil se encontra na 84ª posição, ambos classificados como países de elevado desenvolvimento humano.

O coeficiente de Gini²² da Finlândia, divulgado pelo relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, confirma o baixo grau de desigualdade social existente no país: 26,9. O Brasil apresenta o índice de 53,9 e em Cuba o índice não foi observado. De fato, esse equilíbrio e a relativa homogeneidade podem ser observados em várias esferas da sociedade finlandesa. Em relação à educação, a Finlândia é o país da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD com menor índice de diferenças intraescolares, como mostra a tabela a seguir:

²¹ O Índice de Desenvolvimento Humano utiliza dados nacionais para classificar os países com base em informações sobre a expectativa de vida ao nascer, o Produto Interno Bruto *per capita* e a educação.

²² “Coeficiente de Gini de rendimento: Medida do desvio da distribuição do rendimento (ou do consumo) entre indivíduos ou famílias internamente a um país a partir de uma distribuição perfeitamente igual. Um valor de 0 representa a igualdade absoluta, um valor de 100 a desigualdade absoluta.” (PNUD, 2011)

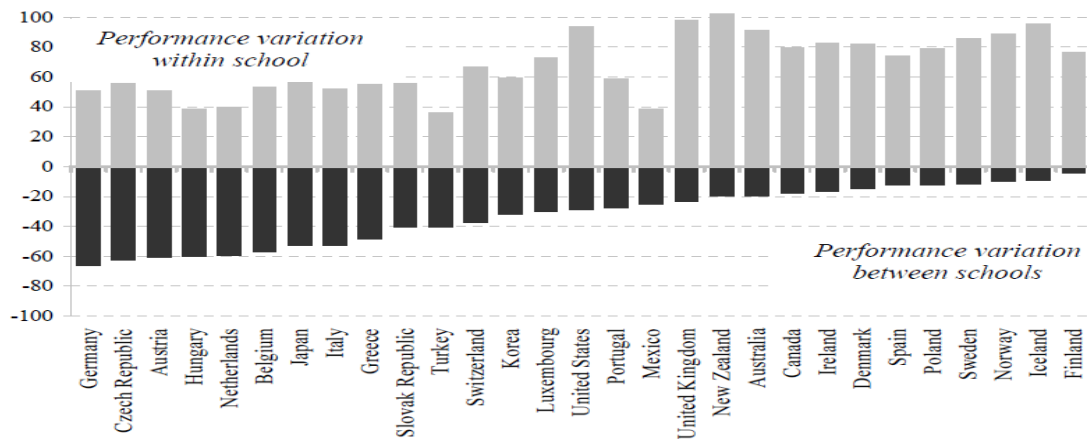


Gráfico 4 : Variação do desempenho entre escolas da OECD
Fonte: OECD, 2007, apud SAHLBERG, 2009a

De acordo com Sahlberg (2009a), a variação intraescolar finlandesa é de 5%, enquanto a média da OECD é de 33%. Ele ainda acrescenta que a diferença acentuada apresentada dentro das escolas é fruto da variação das habilidades naturais de cada aluno. Para o autor, o baixo índice de variação intraescolar mostra que as escolas souberam lidar com as desigualdades sociais, pois é sabido que a desigualdade intraescolar está relacionada com a desigualdade social. Conforme mencionado anteriormente, o coeficiente de Gini do país ratifica essa observação.

Nos estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, no que se refere à educação, os índices alcançados pela Finlândia também são elevados. No gráfico a seguir há uma relação entre a matrícula de meninos e meninas na escola primária:

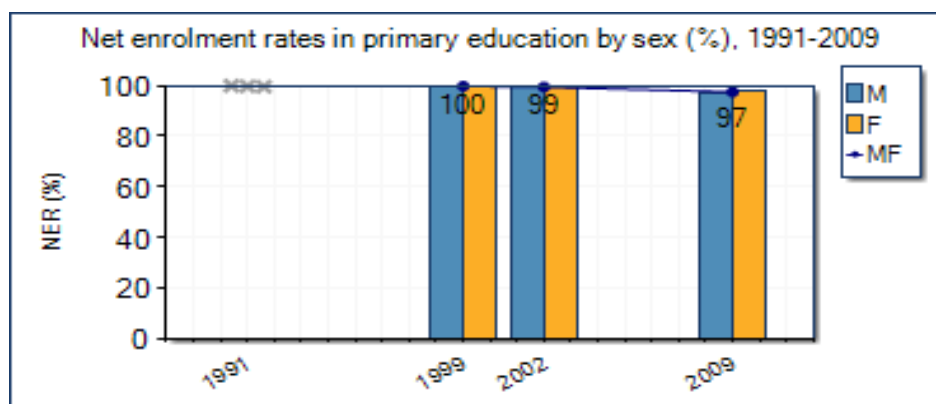


Gráfico 5: Matrícula na escola primária finlandesa quanto ao sexo
Fonte: UNESCO, 2011

Embora tenha havido um decréscimo no número de alunos matriculados na escola primária em 2009 em relação aos anos de 1999 e 2002, os números ainda são relevantes: 98% das meninas estão matriculadas na escola primária contra 97% dos meninos, o que revela uma certa homogeneidade entre os gêneros no acesso à educação nas séries iniciais.

Em relação à conclusão da escola primária, os dados apresentados pela UNESCO em relação à Finlândia estão muito próximos dos índices apresentados no gráfico anterior:

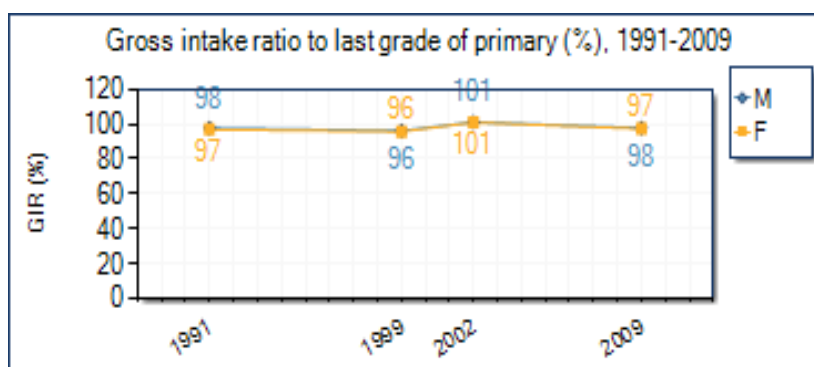


Gráfico 6 : Conclusão do curso primário por gênero
Fonte: UNESCO, 2011

Observamos que enquanto 97% das meninas concluíram a escola primária em 2009, 98% dos meninos também conseguiam vencer mais essa etapa. No ensino secundário, porém, há um decréscimo nessa porcentagem, conforme mostra o gráfico a seguir:

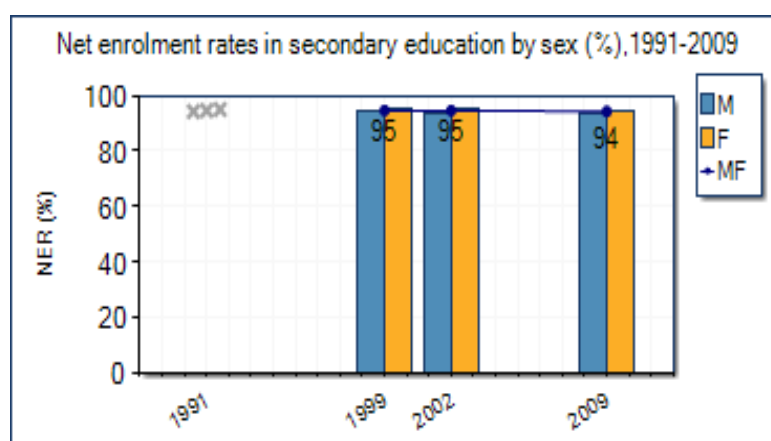


Gráfico 7: Matrículas na escola secundária
Fonte: UNESCO, 2011

Percebemos que, em um período de dez anos, as matrículas no ensino secundário tiveram uma redução de 1%, passando de 95% para 94%. Ainda assim, a Finlândia possui

níveis elevados quando comparada a outros países da OECD e mesmo se comparada com Cuba (83% das meninas matriculadas contra 82% dos meninos) e Brasil (73% das meninas matriculadas contra 71% dos meninos). Porém, quando comparados os três países em relação ao número de crianças em idade escolar que não estão matriculadas no ensino primário, a porcentagem de Cuba é a menor, com apenas 1%, contra os 2% da Finlândia e os 5% do Brasil (UNESCO, 2011). Quanto aos índices de analfabetismo na Finlândia, os números estão bem próximos de Cuba: enquanto 99,8% dos cubanos com 15 anos ou mais sabem ler e escrever, 100% dos finlandeses dominam essa habilidade. No Brasil, o índice é de 88,65% (ESTADOS UNIDOS, 2011).

A Finlândia, pertencente à OECD desde 1969, começou a despertar todos os olhares do mundo a partir da primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Alunos em 2000, ocasião em que seus alunos ocuparam a primeira posição do *ranking* no quesito leitura. Desde então, o país tem recebido delegações de vários países para conhecer o sistema de ensino que tem se destacado em todas as edições da prova, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 10: Resultados obtidos pela Finlândia nas avaliações do PISA por quesitos

	Leitura	Matemática	Ciências	Classificação Geral	Número de países participantes
2000	1º lugar	6º lugar	4º lugar	1º lugar	43
2003	1º lugar	2º lugar	1º lugar	1º lugar	41
2006	2º lugar	2º lugar	1º lugar	1º lugar	57 (56 em Leitura)
2009	3º lugar	6º lugar	2º lugar	3º lugar	65

Fonte: OECD, 2011

Os resultados da Finlândia no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos mantiveram-se acima da média da OECD em todas as edições (mais de 500 pontos). O Brasil, que participa como convidado, sempre apresenta resultados abaixo da média (menos de 488 pontos obtidos). Obviamente, em função das características político-econômicas do país, Cuba não participa das avaliações.

Como mencionado no início deste trabalho, sabemos que a Finlândia é um país com uma economia bem-sucedida, com poucos habitantes e de pequena extensão territorial. Mas

sua história mostra que, para chegar aos patamares atuais, o país precisou de um espírito de união nacional muito forte, pois não foram poucos os reveses sofridos por seus habitantes.

Para Aho; Pitkänen e Sahlberg (2006, p.11-12), seis são as razões para a Finlândia destacar-se no sistema educacional²³:

- A mesma escola com duração de nove anos é oferecida para todos;
- Formação de bons professores;
- Liderança sustentável: os valores básicos e a visão primordial da educação como um serviço público têm permanecido intocável desde a década de 1960, por governantes de esquerda e de direita;
- Reconhecimento e apreciação da existência de inovações;
- Foco na aprendizagem e não em avaliações.

Assim como ocorre em Cuba, a educação é um patrimônio nacional para os finlandeses, não importando quais sejam as concepções político-filosóficas dos governantes, que acreditam que investir no ensino é investir no país. E mais uma vez percebemos que a história comprova essa concepção. Para aqueles que não acreditam em mudanças, esse capítulo termina com as sábias palavras de Castells e Himanen (2002, p.186):

[...] a experiência finlandesa também oferece certa esperança aos países que atualmente encontram-se estagnados em níveis de desenvolvimento muito inferiores em todo o mundo. Em contraste com a imagem da Finlândia como um país escandinavo rico, deve recordar-se que há tão somente três gerações, a Finlândia era um país muito pobre, a maioria da população trabalhava na agricultura, dependia em grande parte dos seus recursos florestais, tinha uma integração muito fraca com os principais canais de capital, mercados e tecnologia do mundo e uma cobertura pública muito limitada das necessidades de sua população. [...] A capacidade de dar um salto em meio século desde as profundidades do atraso econômico até a vanguarda do desenvolvimento informacional mostra que o que conta no modo como as sociedades e pessoas melhoram sua vida e seus projetos não é o destino histórico, mas o esforço humano²⁴.

No próximo capítulo, há o diálogo com alguns teóricos que se dedicaram aos estudos de letramento e de formação de professores, em consonância com uma abordagem sobre mediação pedagógica, discurso de sala de aula e processos interacionais. Além disso, serão feitas reflexões sobre a aquisição do conhecimento à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski.

²³ Tradução e adaptação feitas por mim.

²⁴ Tradução feita por mim.

CAPÍTULO 3 – ORIENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretende-se iniciar um diálogo com teóricos que abordaram os temas centrais que nortearam esta pesquisa: letramento, formação de professores, mediação da aprendizagem, discurso de sala de aula e processos interacionais. Para abordagem de questões relativas ao letramento, contribuíram os estudos de Kato (1986), Kleiman (2008, 2009), Rojo (2009) e Soares (2004, 2010a, 2010b). As discussões sobre a formação do professor como agente letrador e mediação pedagógica serão fundamentadas em Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2009), complementadas pelos estudos de Gatti e Nunes (2008) e Oliveira e Schwartzman (2002) sobre os cursos de formação de professores no Brasil. A pesquisa realizada por Lemov (2011), na qual o autor elenca técnicas de ensino observadas, também será abordada. Serão utilizados alguns conceitos do discurso de sala de aula abordados por Cazden (1991) e da sociolinguística interacional de Gumperz (1988), além de serem feitas algumas reflexões sobre a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (1999). Para complementar a abordagem sobre letramento, serão utilizados dados do Índice de Avaliação da Educação Básica, IDEB, e apresentada uma visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais ratificando a importância da inserção do alunos nas práticas sociais letradas.

3.1 Letramento: algumas considerações sobre o tema

Como formar um leitor crítico, capaz de compreender as sutilezas da linguagem, participando da cultura de seu povo e exercendo uma cidadania plena? O que, de fato, o aluno deve aprender após tantos anos nos bancos escolares?

Na década de 1980, eram usuais os termos alfabetizado, para aquele que conhecia o alfabeto e sabia ler e escrever, e analfabeto, para designar o sujeito que não possuía o domínio dessas habilidades. Soares (2010b, p.18) explica que, para ampliar esses conceitos, importamos do inglês o termo *literacy*, do latim *litera*, acrescido do sufixo *-cy*, com o sentido de qualidade ou estado. Em inglês, o termo tem a acepção de definir aquele que é educado, especialmente capaz de ler e escrever. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010b, p.18). Soares (2004) distingue a alfabetização do letramento tendo em vista que,

segundo a autora, a alfabetização se refere à aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, procedimentos e habilidades necessárias para que o educando exerça o domínio sobre o sistema de escrita. Quanto ao termo letramento, explicita que é a denominação para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica a “capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos” (SOARES, 2004, p.91).

A expressão “apropriar-se da escrita” pode passar despercebida em uma primeira leitura, mas uma consulta ao dicionário é suficiente para que se compreenda a dimensão de seu significado: “tomar para si, tomar como propriedade; arrogar-se a posse de; apoderar(-se), assenhorear(-se)”(HOUAISS, 2010). Infelizmente, os alunos brasileiros, em sua maioria, ainda são dominados pela escrita e não a dominam como seria o esperado. O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica divulgado em 2009 apresenta a média nacional 4,6, em uma escala de 0 a 10. Apesar de ser uma média formada com dados oriundos da Prova Brasil, acrescidos de dados referentes ao fluxo escolar, já é uma amostra do quanto ainda precisa ser realizado. A meta para 2021 é a média 6,0, o que já representaria um grande avanço.

É praticamente consenso entre os autores que o termo letramento, hoje bem mais usual no cotidiano escolar, foi cunhado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, que já na apresentação de sua obra *No Mundo da Escrita – uma perspectiva psicolinguística*, traz como pressuposto que

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Percebemos que, após mais de duas décadas, continuamos a buscar os mesmos objetivos. O grande desafio ainda não foi vencido: liberar os reféns de sua própria língua, transformando-os em atores de sua própria história. Soares (2010b, p. 47) postula que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Outras considerações se tornam relevantes nos estudos sobre letramento. Apesar de o termo ser geralmente associado a práticas escritas, podemos encontrar analfabetos com algum grau de letramento, que fazem uso de estruturas complexas, pois, mesmo não sabendo escrever, conhecem as funções da escrita (SOARES, 2010b). Kleiman (2009) afirma que, nesse contexto, as mais efetivas agências de letramento são as instituições políticas, que

aproxima da oralidade letrada a oralidade dos sujeitos não alfabetizados. Kleiman (2008, p.18) considera que “a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento”, pois algumas crianças de certas classes sociais, mesmo sem serem alfabetizadas, possuem estratégias orais letradas. Bourdieu e Passeron (1975, apud KLEIMAN, 2009) consideram a família letrada como a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar. As práticas de letramento são fatos cotidianos em uma família letrada, ou seja, a leitura de um jornal, a consulta a uma agenda, a redação de um bilhete, a leitura de um livro de cabeceira, enfim, “o uso do texto escrito como fonte de informações permite que, antes de conhecer a forma escrita, a criança conheça seu sentido e sua função” (Kleiman, op. cit., p.182).

Rojo (2009, p. 98) faz uma distinção entre alfabetismo e letramento, embora os termos possuam significados muito semelhantes. Assim

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e cultural.

Street (1984, apud ROJO, 2009), ao inaugurar os novos estudos sobre letramento, propôs a divisão nos estudos entre dois enfoques: autônomo e ideológico. No enfoque autônomo, o letramento é visto como independente do contexto social, ou seja, a partir do momento que o indivíduo tomasse contato com a leitura e a escrita, aprenderia, de forma gradual, “habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento” (ROJO, op. cit., p. 99). No enfoque ideológico, por outro lado, as práticas de letramento são analisadas inseridas em um contexto mais amplo, ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, gerando práticas variadas em contextos diferenciados (ROJO, 2009). De acordo com Kleiman (2009, p.176), a escola é a principal agência do letramento autônomo e

[...] serve de cenário privilegiado para o exame dos aspectos ideológicos, socialmente determinados, do fenômeno, especialmente quando construímos aspectos de subculturas letradas fora da escola com aspectos da subcultura letrada em contexto escolar.

Soares (2004), com base nos estudos desenvolvidos por Heath (1983) e Street (1984), apresenta pressupostos teóricos e novos princípios agregados ao fenômeno do letramento, dos quais destaca dois pares de conceitos: de um lado o modelo autônomo e o modelo ideológico, sobre os quais já se discutiu anteriormente, e os eventos e práticas de letramento. Como

eventos de letramento, Soares (2004, p.105) denomina “as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Quanto a práticas de letramento, Soares (2004, op. cit., p. 105) afirma que

[...] designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação.

A questão da importância do letramento para inserção nas práticas sociais é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Logo na apresentação do documento específico que norteia o ensino da língua materna nos primeiros ciclos do ensino fundamental, há uma informação relevante do que se busca alcançar:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

O trecho destacado da apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais já é bastante elucidativo: o aluno que a escola deve formar não é apenas aquele que domina os conceitos elementares da língua, mas também que possui competência discursiva para atender à demanda da sociedade e transitar sem dificuldades por todas as esferas de comunicação, do coloquialismo à formalidade. Além de ser um documento que norteia a educação brasileira, muitas concepções apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais vão ao encontro do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, cujo objetivo é avaliar estudantes de qualquer série, desde que tenham completado quinze anos, com a finalidade de mensurar o preparo escolar que possuem para “os desafios que terão pela frente na vida adulta” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009, p.29).

3.2 A formação do professor e o reflexo no sucesso das classes escolares

A escola é a organização formal cujo agente é o professor. Por se tratar de uma agência de letramento institucionalizada²⁵, espera-se que, de fato, o docente esteja preparado

²⁵ Hamilton (2002, apud Rojo, 2009), denomina os letramentos dominantes de institucionalizados, ou seja, possuem agentes e ocorrem em organizações formais como a escola, a igreja, o comércio, dentre outros. Os letramentos locais são denominados vernaculares e não possuem regulação, controle ou sistematização de uma instituição ou organização social.

para promover a inserção do educando nas práticas sociais. Partindo desse pressuposto e tendo em vista os objetivos específicos desta pesquisa, o diálogo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2009, p.17-22) vem ao encontro dessa expectativa. Que conhecimentos e habilidades espera-se de um professor do 1º ao 5º ano? Na obra em pauta, é apresentada um modelo de matriz com essa finalidade, composta por cinquenta e sete objetivos, dos quais, a grande maioria é aplicável em observação de práticas pedagógicas em outros contextos linguísticos, criando, assim, um roteiro exequível a ser seguido nesta pesquisa. Os dezesseis objetivos abaixo exemplificam a aplicabilidade da matriz em outros ambientes educacionais:

- Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos da língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender.
- Atentar para a transição dos modos de falar para os modos de escrever e ler.
- Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno.
- Reconhecer ocorrências de processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento em episódios de sala de aula.
- Identificar em fragmentos interacionais do trabalho pedagógico episódios de construção de andaimes.
- Associar o grau de formalidade linguística de diferentes práticas sociais ao contexto do uso.
- Associar as escolhas estilísticas do falante às expectativas do ouvinte, considerando ainda o assunto e o espaço social da interação.
- Reconhecer os gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas.
- Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas.
- Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Prova Brasil²⁶:
 - a) Localizar informações implícitas no texto.
 - b) Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
 - c) Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
 - d) Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados.
 - e) Identificar o tema de um texto.
 - f) Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
 - g) Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
 - h) Inferir uma informação implícita em um texto.
 - i) Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.
 - j) Trabalhar o conhecimento vocabular dos alunos, considerando, para cada palavra, uma rede de itens integrados entre si por um grande número de vínculos associativos (de polissemia, de campo semântico, de sinonímia, antonímia, de paronímia etc.).
 - k) Trabalhar a apresentação de novos itens lexicais ao aluno, situando-os sempre em uma chave contextual.
 - l) Identificar os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhe são apresentados.

²⁶ Na verdade, as habilidades podem ser aplicadas em qualquer contexto.

- m) Desenvolver estratégias facilitadoras da linguagem oral dos alunos;
- n) Organizar momentos de leitura livre e leitura em voz alta;
- o) Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto;
- p) Incentivar o trabalho colaborativo de leitura e escrita entre pares;
- q) Desenvolver estratégias facilitadoras da revisão e refacção dos textos pelos alunos, individualmente, em duplas e coletivamente.

A matriz, quando analisada em sua totalidade, mostra o perfil de um professor preparado para inserir o aluno frente às crescentes demandas de uma sociedade grafocêntrica.

Para tentar revelar como estão estruturados os cursos de formação de professores no Brasil, Gatti e Nunes (2008) apresentam um retrato detalhado de 71 cursos presenciais no ano de 2006: o crescimento do número de cursos em relação a 2001 foi de 102%. 56% das faculdades de Pedagogia eram privadas e 62% dos alunos matriculados nesses cursos eram dessas instituições. Dentre outros dados levantados pelas pesquisadoras, consta que 891 instituições de ensino públicas e privadas participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Em uma escala de 0 a 5, a maior parte dos cursos obteve nota 3,0, sobretudo nas regiões Sudeste e Sul. 11% das instituições participantes tiveram notas 1,0 ou 2,0. 18% dos cursos obtiveram nota 4,0 e apenas 1% dos cursos obteve nota 5,0. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/ 96 - passou a exigir a formação superior para o exercício da profissão, mas a qualidade parece não ter acompanhado a multiplicação das instituições de ensino. Quanto à grade curricular, Gatti e Nunes (2008) listaram 3.513 disciplinas nos cursos de graduação, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas, e, após uma análise comparativa, consideraram os conteúdos ensinados fragmentados e sem articulação entre as disciplinas. As disciplinas que compõem a categoria Conhecimentos Relativos à Formação Profissional Específica “trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar [...]. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar” (GATTI; NUNES, 2008, p. 20-21). As ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e Alfabetização mostraram insuficiência ou generalidade no tratamento dos conteúdos. Foi observado também que os estágios supervisionados, embora muitas vezes ultrapassem as 300 horas previstas em lei, sugerem que ocorre uma grande predominância da observação sobre a prática. Dentre as conclusões do estudo, uma parece ser a que carece de atenção:

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica e artificial, no interior

das disciplinas de Metodologia ou Práticas de Ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. (GATTI; NUNES, 2008, p.68)

Por fim, no relatório há a constatação de que a palavra escola, como instituição social e de ensino, quase não é mencionada nas ementas, em um evidente afastamento do professor do espaço onde irá atuar.

Oliveira e Schwartzman (2002) realizaram um trabalho de pesquisa baseado em questionários e entrevistas aplicadas em 148 escolas em 51 municípios de quase todos os estados do país. Os questionários e entrevistas foram aplicados a 1.380 pais e 2.289 professores. Apesar de os dados se referirem a um período em que a formação do professor das séries iniciais era realizada no Ensino Médio, oferecem informações pertinentes para o estudo, pois os pesquisadores não se restringiram apenas a docentes incluídos nesse perfil. Ao analisarem dados de 363 professores alfabetizadores das três redes de ensino (municipal, estadual e particular), constataram que a maioria dos professores se declararam preparados para a profissão apenas pela prática. “Poucos professores atribuem seu preparo a cursos de magistério, pedagogia ou especialização” (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002, p.68). Para aqueles que defendem que o fim do Curso de Magistério no Ensino Médio deslocou o professor de seu *locus*, e veem nessa questão uma das razões das dificuldades de um bom desempenho docente, a pesquisa revela que os aspectos que envolvem a formação são bem mais complexos, conforme postulado anteriormente por Gatti e Nunes (2008).

Mais de 90% dos professores de todas as séries afirmaram que fazem os planos de aula de acordo com a proposta pedagógica da escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas o que a pesquisa mostra é que os planos não passam de um “lista de conteúdos, de objetivos, de meios e métodos” (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002, p.88) e não há preocupação em integrar os conteúdos, atividades ou projetos com outras disciplinas. Os professores mencionam que a maior parte das aulas ocorrem na forma de um diálogo, com a participação intensa dos alunos e que 60% da prática pedagógica é com ênfase em trabalhos coletivos. Quando os professores foram questionados sobre os fatores mais importantes para a aprendizagem do aluno, os dois primeiros fatores apontados estão relacionados a aumentar a permanência dos alunos com atividades de reforço escolar e aumentar o salário dos docentes. (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002).

Slavin (1994, apud OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, op.cit., p.93) apresenta doze características do ensino e da aula eficazes para que haja a qualidade na instrução, as quais também serão pertinentes nas observações que se pretende realizar nesta pesquisa. Slavin (op.cit., apud OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002, p.93.) define qualidade de instrução

como “o grau em que a informação e as habilidades são apresentadas aos alunos, de maneira a facilitar sua aprendizagem”. A qualidade da instrução engloba as seguintes características:

1. Informação apresentada de forma organizada.
2. O professor faz transição clara entre os tópicos.
3. O professor usa linguagem clara e simples.
4. O professor usa imagens vívidas e exemplos variados e relevantes.
5. O professor repete os pontos essenciais com frequência.
6. A aula é relacionada à experiência e conhecimentos prévios dos alunos.
7. O professor usa organizadores avançados ou pelo menos recorda conceitos ou informações relevantes para a nova aprendizagem.
8. O professor demonstra humor e entusiasmo.
9. Meios visuais, quando apropriados, são usados para representar conceitos de formas não verbais.
10. Os objetivos são especificados com clareza.
11. Há relação entre o que é ensinado e o que é avaliado.
12. O professor dá *feedback* imediato para orientar o aluno sobre o seu desempenho.

Lemov (2011) realizou observação de aulas em escolas públicas americanas e enumerou 48 técnicas de ensino utilizadas pelos professores, as quais considerou eficientes para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, embora até possam parecer, muitas vezes, demasiadamente simples. Obviamente, o autor parte do pressuposto de que os professores que aprendem e aplicam as técnicas dominam o conteúdo a ser ministrado, possuem “um currículo claro, detalhado e rigoroso que os orienta em sala de aula, e utilizam o planejamento de maneira sistemática em seu trabalho pedagógico” (BECSEHÁZY; MELLO, 2011, p.15.). Embora o contexto do estudo de Lemov seja outro, percebe-se a aplicabilidade do que o autor propõe em diferentes realidades. Para a análise das aulas selecionadas no Brasil, em Cuba e na Finlândia, 13 técnicas foram consideradas relevantes, surgindo em um e/ou outro contexto. Com expressões simples, o autor apresenta ações tomadas pelos professores observados que ajudam a elevar o padrão do processo ensino-aprendizagem. As técnicas, de forma sucinta, são explanadas a seguir:

→ Técnica 2 – **Certo é Certo**

- o professor complementa a resposta quase certa de seu aluno, repetindo-a e acrescentando informações para torná-la completamente certa.

→ Técnica 3 – **Puxe Mais**

- o professor premia respostas certas elaborando mais perguntas, diferentes ou mais difíceis, até mesmo questionando os discentes para se certificar de que, de fato, entenderam a questão.

→ Técnica 8 – **Deixe Claro**

- o professor escreve no quadro, todos os dias, em linguagem simples, o objetivo que pretende alcançar.

→ Técnica 11 – **Faça o Mapa**

- o professor inclui o planejamento do espaço físico no seu plano de aula, embora o autor considere a estrutura padrão de três colunas de pares de carteiras mais eficiente, por transformar o professor e o quadro no foco principal dos discentes.

→ Técnica 15 – **Circule**

- o professor move-se estrategicamente pela sala, de forma a reforçar o envolvimento na aula e engajá-los no trabalho.

→ Técnica 17 - **Proporção**

- o professor leva os alunos a maximizar seu trabalho cognitivo.

→ Técnica 18 – **Entendeu?**

- o professor verifica o nível de compreensão dos alunos e intervém imediatamente.

→ Técnica 22 – **De Surpresa**

- o professor deva abordar um aluno mesmo que ele não tenha se manifestado, para que o discente pense que também pode ser chamado, ou seja, o nível de conhecimento do aluno pode ser checado a qualquer momento.

→ Técnica 23 – **Todos Juntos**

- o professor faz uma pergunta para que a classe responda conjuntamente.

→ Técnica 25 – **Tempo de Espera**

- o professor, ao terminar de fazer a pergunta, espera alguns segundos até que o aluno responda, de forma que o resultado sejam respostas bem elaboradas.

→ Técnica 34 – **Comunicação por Sinais**

- o professor convencionou sinais para que os alunos comuniquem suas necessidades.

→ Técnica 37 – **O Que Fazer?**

- o professor deixa claro para o aluno como se portar em situações específicas.

→ Técnica 44 – **Elogio preciso**

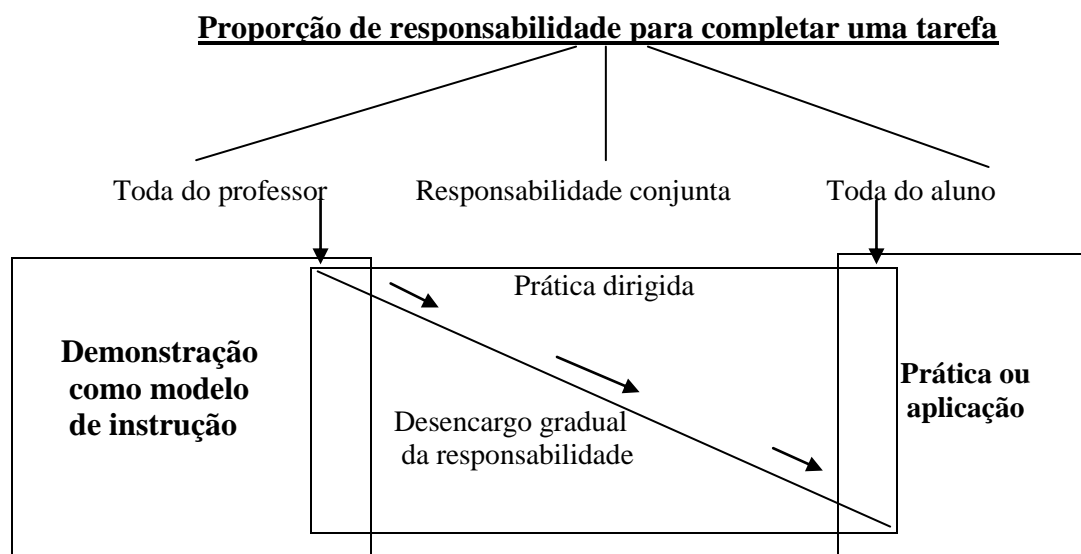
- o professor valoriza a criança quando reconhece que houve uma superação da expectativa e não o simples alcance da mesma.

3.3 Os processos interacionais em sala de aula

Na apresentação de alguns objetivos da matriz utilizada como roteiro de observação, uma expressão é de fundamental importância para as interações que ocorrem em sala de aula: construção de andaimes. Cazden (1991) apresenta o conceito de andaime, *andamiaje*, metaforicamente utilizado para se referir a “um auxílio visível e audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO; CASTANHEIRA; MACHADO, 2009, p.26). O termo original, *scaffold*, foi introduzido em 1983 por Jerome Bruner, psicólogo norte-americano, “cujo principal interesse são as formas institucionais pelas quais a cultura é transmitida” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, op. cit., p. 26). O conceito remete-nos às intervenções ocorridas durante o processo ensino-aprendizagem que, progressivamente, permitem ao aluno construir seu conhecimento, embora uma situação de andaimagem possa ocorrer em várias situações sociais.

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aprendiz, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão a ele a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão formal. (RICARDO-BORTONI; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009)

Pearson e Gallagher (1983, apud CAZDEN, 1991, p.116) apresentam um esquema que mostra a estrutura básica para a construção de andaimes, mas que também se adapta a toda situação de aprendizagem:



A formação do professor deve ocorrer com a perspectiva de que o docente adquira condições de reconhecer as situações propícias para a construção de andaimes. Cazden (1991) apresenta como elementos essenciais para a construção de andaimes as perguntas que o professor faz em uma sequência denominada IRE – *Iniciación del maestro, respuesta del niño, evaluation* (iniciação do professor, resposta do aluno e avaliação), que é o modelo mais frequente no discurso escolar em todas as séries. Em um evento de tempo compartilhado, que, de acordo com Cazden (1991), é aquele destinado para o aluno responder a perguntas aparentemente simples feitas pelo professor, como, por exemplo, “Você tem algo novo a nos contar?”, a sequência IRE é muito recorrente. Na terceira parte do esquema, está centrada a reconceptualização, referente à avaliação feita pelo professor da resposta dada pelo aluno, pois, na verdade, não ocorre uma simples avaliação, e sim um momento para induzir o aprendiz a uma nova maneira de contemplar, categorizar, reconceptualizar e recontextualizar os fenômenos referentes à discussão (CAZDEN, 1991).

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2009) mostram a contribuição que a sociolinguística interacional pode trazer para a operacionalização da construção de andaimes por meio do conceito de Gumperz (1988) denominado pistas de contextualização. Gumperz (1988) “denominou de convenções de contextualização as pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais de um interlocutor” (RIBEIRO; GARCEZ, 1988, p.98). Há pistas linguísticas relacionadas à alternância de código, dialeto ou estilo; pistas paralinguísticas, marcadas pelas pausas, tempo de fala ou hesitações, e as pistas prosódicas, marcadas pela entoação, o acento, o tom (RIBEIRO; GARCEZ, 1988).

[...] é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou a segue. Tais traços são denominados pistas de contextualização. (GUMPERZ, 1988, p.100)

A interação professor-aluno que ocorre na construção de andaimes também dialoga com a teoria postulada por Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski (1999), o aprendizado da criança ocorre antes de seu ingresso na escola, pois, de alguma forma, ela já teve contato prévio, mesmo que de forma simplificada, com a situação de aprendizagem que ocorre em sala de aula. A aprendizagem e o desenvolvimento já possuem uma inter-relação desde o primeiro dia de vida da criança. O materialismo histórico e dialético é considerado a matriz epistemológica básica de sua teoria, cujos pressupostos consideram que, produzindo o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, a história pode determinar o homem, mas o homem também é determinante na história (ZANELLA, 1994).

Para o estudioso russo, o desenvolvimento humano possui dois níveis. O primeiro, denominado nível de desenvolvimento real, compreende as atividades que a criança consegue fazer sozinha, “relativas a funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1999, p.111). O segundo, nível de desenvolvimento potencial, engloba as atividades que a criança consegue realizar apenas com o auxílio de alguém mais experiente, que pode ser um adulto ou mesmo outra criança. Entre esses dois níveis, encontra-se a Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, que, de acordo com Vigotski (1999, p.112):

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para Vigotski (1999, p. 113), “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal converge para as relações de andaimagem em sala de aula a partir do momento em um membro menos experiente, o aluno, é auxiliado por um membro mais experiente, o professor, até que seja capaz de construir seu próprio conhecimento.

A mediação pedagógica, sobretudo nas práticas de leitura, é outra vertente das interações em sala de aula que se pretende investigar. A prática da leitura tutorial ou

compartilhada, também denominada de colaborativa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), é uma atividade que em qualquer contexto educacional se faz imprescindível. Nela “o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009, P.51). Nesse trabalho de mediação, o docente faz o papel do tutor que, paulatinamente, aproxima o aluno da situação de aprendizagem. É a oportunidade de fazer com que os discentes utilizem seus conhecimentos de mundo e ou mesmo o conhecimento enciclopédico para dialogar com os textos com os quais estabelecem contato (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, op.cit.). As observações de sala de aula também deverão focar a capacidade que o docente possui de administrar os turnos de fala dos alunos. A negociação das estruturas de participação, ou seja, a criação de normas para que a integração docente-discente ocorra de forma a potencializar a capacidade comunicativa do aluno, administrando seus turnos de fala, garante a obtenção de melhores resultados no trabalho pedagógico, fato que já foi comprovado por pesquisas etnográficas realizadas em salas de aula do Brasil e de outros países (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009).

O capítulo seguinte será destinado à análise dos dados oriundos da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será realizada a análise dos dados. Tendo em vista se tratar de uma pesquisa qualitativa, conforme já preconizavam Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke; André, 1986, p. 11-13), uma das características desse tipo de trabalho se fez presente: os dados coletados são predominantemente descritivos. Relembrando ainda a observação de Bortoni-Ricardo (2009, p. 39), o próprio Malinowski, cujo trabalho foi um marco da etnografia moderna, trabalhou com o conhecimento de forma interpretativista que, por esse motivo, “podia levar em conta também as impressões subjetivas do pesquisador”. Por essa razão, a primeira parte da análise tem como palavra-chave o vocábulo “Impressões”, embora grande parte delas esteja devidamente fundamentada. Em forma de relato em 1ª pessoa, o objetivo é transmitir todos os aspectos considerados relevantes para a pesquisa, tendo por base as observações (que nem se sempre se restringiam ao contexto escolar e universitário), as entrevistas formais e informais, as palestras assistidas e a pesquisa documental. As fotografias, mais do que era previsto inicialmente, tornaram-se instrumentos de pesquisa indispensáveis para ratificar as informações e comentários. Na segunda parte da análise, há a exposição das impressões dos professores colaboradores sobre a profissão de professor e sobre a educação em seus respectivos países, com base nas respostas dos questionários. Na última parte da análise, o objetivo é retratar o ambiente de sala de aula e o reflexo da formação do professor na sua prática pedagógica, além de esquadrihar os processos interacionais intrínsecos à mediação pedagógica.

4.1 Impressões sobre a educação na Finlândia

Trust: confiança. Essa única palavra foi veementemente mencionada pelo diretor da escola finlandesa para explicar o sucesso do sistema de ensino que vem se destacando nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Mas essa não é a única palavra que pode definir o bem-sucedido sistema do país, pois a política educacional ainda possui como base a “equidade, a flexibilidade, a criatividade e o profissionalismo dos professores” (SAHLBERG, 2009b, p.01). De acordo com o diretor da *Viikki Teacher Training School*, os pais confiam no sistema educacional, o professor confia nos familiares, a direção confia nos professores, o Ministério da Educação confia na escola, e os resultados mostram

que essa relação de confiança recíproca vai muito bem, obrigada. E a confiança não se restringe somente aos finlandeses. Durante a minha estada, as recomendações dadas foram que não fotografasse ou filmasse alunos de outra turma sem sua permissão, por questões religiosas ou mesmo pessoais, e sempre tirasse fotografias que focassem o grupo. A circulação na escola era livre e, de fato, sequer eu parecia ser notada. Era mais uma visitante dentre tantos outros que chegam à instituição anualmente. Sem a presença de uma supervisão escolar ou de uma inspeção governamental, funções abolidas após a implantação da política da confiança no país, nos anos de 1990, cada professor sabe que conteúdo ministrar e que objetivos deve atingir ao final de cada ano letivo; até mesmo a reunião pedagógica entre os docentes de uma mesma série não é obrigatória. A supervisão escolar apenas ocorre com os professores em formação, que enfrentam longas jornadas como regentes de turma sob a orientação do professor titular. Observação e prática equivalem a 540 horas do currículo do curso de formação para as séries iniciais. Durante a prática escolar, duplas de graduandos assumem totalmente a regência da turma.

A confiança, na verdade, é resultado de políticas públicas que reconhecem a importância da atividade docente e da complexidade que envolve a formação de futuros professores. A profissão de professor na Finlândia é uma das mais procuradas e conceituadas, embora as áreas tecnológicas venham cooptando um número maior de aspirantes a cada ano. O elevado *status* da profissão faz com que a sociedade tenha um respeito imensurável pelo docente e o salário inicial, apesar de não constar entre os mais elevados do país, ainda é atraente: cerca de dois mil euros. Mesmo sendo um valor relativamente baixo para viver na capital do país, cujo custo de vida é mais elevado em relação às outras cidades finlandesas, não se pode dizer o mesmo quando se opta por morar na região metropolitana ou em cidades pouco distantes. Nesse caso, os excelentes e eficientes meios de transporte integrados oferecidos pelo governo minimizam o problema. Não há como não ter uma vida digna em um país que zela pelo bem-estar social e reverte os altos impostos cobrados em benefícios para a população. Além disso, o rigor fiscal e o estrito cumprimento da lei fazem com que o país tenha um dos menores índices de corrupção do mundo²⁷. Praticamente todas as instituições de ensino são públicas, com exceção de algumas de caráter confessional, que, mesmo assim, seguem as diretrizes governamentais e não cobram mensalidades, pois recebem subsídios.

²⁷ De acordo com dados divulgados em dezembro de 2011 pelo *site* Transparência Internacional, a Finlândia, em 3º lugar, possui 9.4 pontos, perdendo apenas para Nova Zelândia, que possui 9.5 pontos e empatando com a Dinamarca, que ocupa a 2ª posição. O Brasil aparece na 73ª posição com 3,8 pontos e Cuba na 61ª posição, com 4,2 pontos. A nota máxima, 10, mostraria um país, em tese, livre da corrupção.

Não existem, portanto, grandes disparidades curriculares. Se uma universidade oferece o curso de formação de professores, obrigatoriamente, possuirá seu próprio centro de treinamento. Não existe formação sem a prática exaustiva e essa formação integral parece refletir no sucesso da educação finlandesa. Na Universidade de Helsinque²⁸, a maior do país, na Faculdade de Ciências do Comportamento, o aspirante a professor pode escolher, dentre outras, as seguintes especialidades:

- Séries iniciais, que na Finlândia vão do 1º ao 6º ano (*Class Teacher Education*).
- Disciplinas das séries finais do ensino básico e ensino médio (*Subject Teacher Education*).
- Educação especial, cujo objetivo é formar professores aptos a atender os alunos com necessidades educativas especiais (*Special Teacher Education*).
- Educação pré-escolar (*Kindergarten Teacher's Education*).
- Economia Doméstica (*Home Economics Teacher Education*).
- Trabalhos Manuais (*Craft Science* - relacionada à execução de pequenos ofícios).

Nas reportagens sobre a educação finlandesa e sobre a formação do professor no país, chama a atenção o fato de todo professor das séries iniciais possuir o grau de Mestre em Educação. Apenas do professor de pré-escola não é exigida essa titulação. De fato, os professores das séries iniciais são mestres, mas essa formação já faz parte da graduação: após terminar os créditos referentes ao bacharelado, automaticamente o aluno faz os créditos referentes ao mestrado. Seu trabalho de conclusão de curso, portanto, já será equivalente a uma dissertação. Em cinco anos de dedicação total aos estudos, o futuro professor deixará a faculdade com o título de Mestre em Educação. Além de um currículo voltado para a prática pedagógica, o futuro professor já poderá se dedicar ao aprofundamento de um tema de seu interesse o que lhe dará maior aporte teórico para o exercício da profissão. Usufruindo de um ensino gratuito em tempo integral, a única contribuição do universitário equivale ao pagamento anual de cerca de oitenta e seis euros, para ser considerado membro da Universidade e ter direito à carteira de estudante e às vantagens que ela proporciona.

Atualmente, a seleção para o curso de formação de professores é composta por três fases:

- Avaliação dos graus obtidos pelos alunos no ensino médio no exame nacional, que pode torná-los inaptos para a realização da primeira parte da prova na Universidade.

²⁸ A Universidade de Helsinque, fundada em 1640, está entre as cem melhores do mundo, na 91ª posição. (Times Higher Education, 2011.)

- Uma prova escrita, cujo conteúdo inclui artigos científicos previamente estabelecidos.
- Entrevista e debates em grupos, para os candidatos a professor de séries iniciais aprovados nas duas fases anteriores.

A entrevista e os debates permitem avaliar as habilidades de comunicação, argumentos e pontos de vista dos candidatos. Para os professores aprovados para atuação na pré-escola, haverá ainda o chamado episódio educacional (*educational episode*), cujo objetivo é avaliar a interação candidato-aluno em uma situação real em sala de aula.

De acordo com a entrevista informal com a diretora do curso para formação de professores nas séries iniciais, em 2010, de um total de 1578 inscritos para a seleção, apenas 120 lograram êxito. Em 2008, dados divulgados pela Universidade de Helsinque apresentam uma situação não muito diferente:

Tabela 11: Admissão de alunos no programa de formação de professores

Programa de Formação de Professores	Inscritos	Exame de Admissão – 1ª parte	Exame de Admissão - 2ª parte	Aprovados	Porcentual
Séries Iniciais	1258	1045	362	123	9,8%
Pré-escola	537	464	300	101	18,8%
Mestrado – Pré-escola	54	40	-	28	51,9%
Educação Especial	167	95	-	-	9%
Total	2016	1644	662	267	13,2%

Fonte: Universidade de Helsinque, 2008

Observamos que a demanda maior foi para professor das séries iniciais e chama-nos a atenção o fato de que mais de duzentos aspirantes desse grupo não foram convocados ou não compareceram à primeira parte da prova. Apenas 9,8% dos candidatos conseguiram uma vaga na Universidade, em uma seleção rigorosa cujo objetivo é escolher aqueles que possuem um perfil mais adequado para o exercício da profissão. Após a formação, as escolas abrem editais para a ocupação das vagas e, depois de realizada uma minuciosa análise curricular, o candidato poderá ser admitido. De acordo com informação da Diretora do Curso de Formação de Professores da Universidade de Helsinque (*Class Teacher Education*), no processo de seleção há casos de escolas que entrevistam, inclusive, os pais dos candidatos à vaga. Outro detalhe que pode aumentar as chances do aspirante é possuir habilidades artísticas, como, por exemplo, tocar um instrumento musical.

A escola finlandesa possui a chamada educação básica obrigatória de nove anos, embora haja um décimo ano opcional para aqueles que desejem melhorar suas médias e frequentar um ensino médio mais direcionado para ingresso na Universidade em vez de serem direcionados a um ensino médio técnico. Com 7 anos de idade, o aluno ingressa no 1º ano, onde aprenderá a ler e escrever e, até o 6º ano, possui um professor que ministra as matérias principais e os professores das matérias específicas, como Música, Língua Estrangeira, Educação Física, Religião e Trabalhos Manuais. Nas séries mais adiantadas da *Comprehensive School*, 7º, 8º e 9º anos, o aluno passa a contar com um professor especialista por disciplina. Nessas três séries finais do ensino básico, os alunos possuem Orientação Vocacional, além de aulas de Economia Doméstica. As aulas de Música, Artes e Trabalhos Manuais estão presentes no currículo até o 6º ano. Em função da forte influência sueca na colonização finlandesa, o sueco também é a língua oficial do país: todas as placas de órgãos públicos, ruas e destinos mostrados nos letreiros dos ônibus estão grafadas nos dois idiomas. Há escolas específicas para descendentes de suecos e esse idioma é ensinado obrigatoriamente na escola pública convencional a partir do 7º ano. O aluno escolhe um outro idioma para aprender na escola a partir do 3º ano, podendo já optar pelo sueco, caso a escola ofereça. Como a política educacional finlandesa visa a oferecer escolas próximas à casa dos alunos, para garantir a segurança e fácil acesso, há um grande número de instituições de ensino nos bairros. Algumas oferecem somente as seis primeiras séries, outras, toda a *Comprehensive School* (escola abrangente) ou até mesmo desde as séries iniciais ao ensino médio. Facilmente o aluno que deseja optar por um idioma eletivo não oferecido por uma escola, pode se matricular em outra, ainda próxima a sua casa. O inglês é a língua mais procurada pelas crianças e o ensino é tão eficiente que é possível permanecer em Helsinque e interagir com a população de um modo geral utilizando apenas esse idioma. A verdade é que poucos não sabiam se comunicar eficientemente em inglês: dentre estes, muitos eram imigrantes.

A religião, de caráter obrigatório, é ensinada na escola. De acordo com dados divulgados pela Embaixada da Finlândia no Brasil (FINLÂNDIA, 2011), 85% da população finlandesa pertence à religião luterana. Ainda assim, parece haver um respeito muito grande por todas as crenças e são oferecidas aulas específicas que atendem basicamente a alunos católicos e muçulmanos, esses últimos oriundos de uma política que acolheu refugiados africanos na década de 1990. Muitos imigrantes ainda chegam ao país. Se a escola não disponibilizar aulas da religião pretendida ou se o aluno for ateu, ele deverá frequentar aulas de ética, nas quais aprenderá também a história das religiões. A tabela abaixo sintetiza algumas dessas informações:

Tabela 12: Distribuição das horas-aula na educação básica finlandesa

Disciplina	Séries do Ensino Básico e número de aulas previstas ao final dos anos escolares									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	Língua Materna e Literatura	14*		14*			14*			
Idioma A	----- 8					8				16
Idioma B	-----								6	6
Matemática	6	12			14					32
Estudos sobre o Meio Ambiente Biologia e Geografia	9				3		7			31
Física e Química					2		7			
Educação para a Saúde							3			
Religião ou Ética	6					5				11
História e Estudos Sociais	-----					3		7		10
Música				4-	3-					56
Artes Visuais	26		4-		30		4-			
Trabalhos Manuais				4-				7-		
Educação Física				8-				10-		
Economia Doméstica	-----							3		3
Orientação Educacional e Vocacional	-----								2	2
Disciplinas Opcionais	(13)									13
Quantidade mínima de lições do aluno	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222
Idioma A - Voluntário	-----					(6)		(6)		(12)

*14 aulas semanais divididas entre as séries escolares em questão = duração de 45 minutos.

----- = A disciplina não é ensinada nessa grade a menos que o currículo estabeleça o contrário.

() = É ensinada como uma disciplina opcional.

Fonte: Finlândia, 2004. Adaptado e traduzido por mim.

Para a finalidade a que se propõe esse trabalho, a observação mais importante refere-se à quantidade de aulas de Língua Materna em relação às aulas de Matemática nos cinco primeiros anos: enquanto no 1º e no 2º ano temos uma proporção de catorze aulas de Língua Materna para seis aulas de Matemática, no 3º, 4º e 5º anos ainda há duas aulas a mais para o Finlandês (se for o caso) e sua literatura. A lógica implícita nessa distribuição é que, quanto maior for o domínio da Língua Materna, maior a capacidade de interpretar e solucionar as questões de Matemática e as de outras disciplinas. Até mesmo a televisão finlandesa incentiva o aprendizado do idioma, visto que programas estrangeiros não são dublados, e sim legendados. Outro aspecto que merece destaque na distribuição das aulas é o ensino de Economia Doméstica nos anos finais da *Comprehensive School*: o aluno finlandês aprende não somente alguns serviços domésticos como fazer limpeza, cozinhar, lavar e passar roupas como também tem noções de como organizar as finanças do lar de forma eficiente.

Ao contrário do que se poderia imaginar, o aluno finlandês passa pouco tempo na escola se comparado aos alunos chineses, representados por Hong Kong e Xangai. Não há atividades obrigatórias no contraturno. Esse fato foi mencionado pelo diretor da escola para mostrar que a filosofia da educação finlandesa é que os alunos devem ter mais tempo para eles mesmos e, enquanto os países orientais possuem jornadas de aulas que podem chegar a dez horas por dia e até mesmo incluir o chamado estudo de verão durante as férias escolares, os finlandeses aproveitam o tempo livre da maneira que considerarem mais conveniente depois dos 180 dias letivos. Além disso, para um país que passa boa parte do tempo mergulhado em um inverno rigoroso, a chegada do verão, que coincide com o início do recesso escolar, é uma ocasião muito celebrada. Em função dessas peculiaridades climáticas, apenas uma vez por semana os alunos da turma observada chegavam mais cedo à escola: 8h. Nos outros dias, chegavam às 8h55min e, na quinta-feira especificamente, chegavam às 9h45. Em geral, a saída ocorria às 14h. Na sexta-feira, os alunos eram liberados às 13h. Há seis intervalos durante as atividades, o que perfaz um total de 105 minutos por dia de tempo livre incluindo o grande intervalo de 45 minutos para o almoço. O sinal tocava sutilmente, com se fossem acordes de um piano, durante vários momentos, pois outras séries possuem horários diferenciados. A relevância desse comentário é para mostrar que o tempo maior ou menor de permanência do aluno na escola não é fator decisivo para o sucesso escolar. O que importa é a qualidade dessa permanência.

Normalmente, o aluno finlandês estuda na escola mais próxima a sua residência. E a proximidade não é somente física. Os alunos chegavam pela manhã com suas pesadas roupas de frio e deixavam os casacos, luvas e cachecóis em um espaço destinado para esse fim (Cf. Figura 05). Muitos retiravam os sapatos e assistiam às aulas apenas de meias e com roupas mais leves. Com a calefação, a sensação térmica nos fazia esquecer que uma tímida primavera havia iniciado. Como não há aulas no turno da tarde na Finlândia, os alunos costumam deixar boa parte do material dentro das carteiras. E, se a escola é uma continuação da casa do aluno, também podemos dizer o mesmo em relação ao professor: livros, pastas, papéis, um par de sapatos e outros apetrechos mostram o despojamento do ambiente, o que revela que não há mudança na rotina escolar em função de uma visita. O finlandês conseguiu fazer da escola um ambiente aconchegante e acolhedor. Na sala de aula, na mesa do professor, havia um computador conectado à *internet* e a um projetor de multimídia e mais três computadores na lateral, próximo ao fundo. Na tela retrátil, podiam ser projetados *slides*, páginas da *internet* e imagens das páginas de livros ou mesmo de uma página em que o professor escreve instruções ou lições, nesse último caso com o uso de um aparelho similar a um episcópio, porém com

altíssima resolução de imagem. As carteiras na sala observada eram dispostas em grupos de quatro. O professor tem autonomia para determinar a arrumação que considerar mais apropriada. Todas as salas da escola possuem os equipamentos mencionados e em algumas também era possível encontrar a lousa interativa ou *smartboard*.



Figura 05: Espaço destinado para guardar roupas
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 06: Visão geral da sala de aula
Fonte: Dados da pesquisa

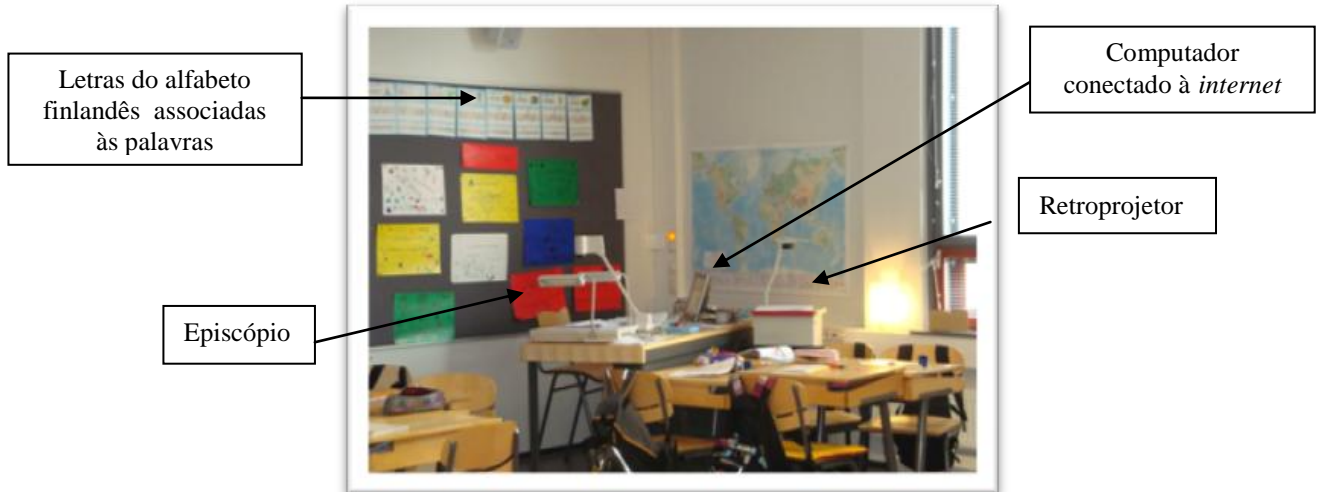


Figura 07: Mesa do professor
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 08: Espaço para observação de aulas
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 09: Aparelho para reproduzir imagens
Fonte: Dados da pesquisa

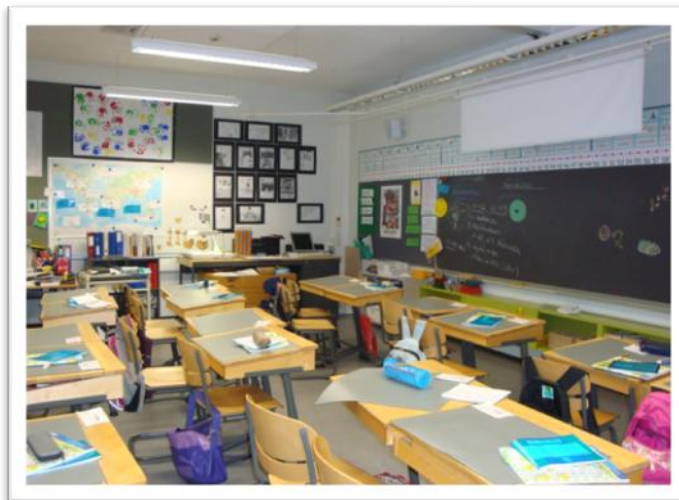


Figura 10: Sala de aula de outra classe
Fonte: Dados da pesquisa

Além das salas de aula convencionais, há outros espaços destinados a atividades extraclasse como um bem equipado laboratório de Informática, três salas para o estudo de línguas estrangeiras, a sala de artes, a biblioteca, os laboratórios, o espaço musical e a sala de trabalhos manuais. No laboratório de Informática, cada aluno utiliza individualmente um computador. Em uma das aulas observadas, o objetivo era ensinar aos discentes como acessar o novo *software* implantado na biblioteca para o acesso ao acervo e a solicitação de livros. Nas salas destinadas ao estudo de idiomas, o aparato tecnológico era completo: além do material básico encontrado em todas as salas de aula, como computador, episcópio, retroprojetor e projetor de multimídia, havia também duas lousas interativas. Durante um episódio de uma aula de inglês, uma aluna utilizou uma delas, compartilhando os novos conhecimentos de vocabulário com a turma e com o professor, o qual acompanhava em sua própria lousa os progressos no processo ensino-aprendizagem. A biblioteca possui um acervo variado: clássicos da literatura universal, livros infanto-juvenis e publicações de assuntos diversos. Os laboratórios de Biologia, Física e Química possuem espaços que mesclam as salas de aula tradicionais com equipamentos e bancadas para experimentações. No espaço musical, há várias salas, inclusive um estúdio para gravação. Na sala destinada à aula de música, estavam expostos os instrumentos musicais que são utilizados pelos alunos, como violões e instrumentos de percussão, além do piano que era utilizado pelo professor em vários momentos. Sem dúvida, a excelente estrutura física da escola é mais um fator favorável ao processo ensino-aprendizagem.



Figura 11: Laboratório de Informática
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 12: aula de Inglês - Aluna aponta as respostas...
Fonte: Dados da pesquisa

Lousa interativa



Figura 13: ... que são comentadas pelo professor
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 14: Biblioteca
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 15: Alunos na aula de música
Fonte: Dados da pesquisa

Na aula de trabalhos manuais, era possível ver meninos e meninas aprendendo a costurar ou mesmo fazer tricô ou crochê. Na turma observada, o grupo se dividia em duas salas: enquanto alguns costuravam, parte da turma estava no outro local executando trabalhos de marcenaria. Há um revezamento planejado para que todos os alunos possam aprender tarefas diversas. O ensino básico busca uma formação integral que habilite os futuros cidadãos para as tarefas do cotidiano. De fato, os alunos adquirem conhecimentos e habilidades de que eles precisarão na vida (FINLÂNDIA, 2004), ou seja, o ensino é contextualizado. Muitos trabalhos confeccionados pelos alunos estavam expostos na escola: desenhos variados, roupas, peças de artesanato e até mesmo painéis educativos, com fotos que faziam alusão a situações que os adolescentes devem evitar, como a gravidez precoce, o uso de bebidas e de drogas e a anorexia. Os alunos circulavam pela escola com muita naturalidade entre uma atividade e outra. Mesmo assim, não havia indisciplina, apenas a alegria e o bate-papo comum entre crianças e adolescentes.



Figura 16: Aula de trabalhos manuais
Fonte: Dados da pesquisa

Na escola observada, era proibido aos alunos levarem seus celulares e, durante as duas semanas na instituição, a regra pareceu ser rigorosamente cumprida. Outro detalhe interessante é a utilização da tecnologia para otimizar a comunicação com os pais ou responsáveis: há um programa de computador denominado *Wilma* que permite que informações relevantes sobre os discentes sejam lançadas *on line* pelo professor e compartilhadas pelos responsáveis. Ao clicar no nome do aluno, aparecem cores para determinar situações específicas como a chegada com atraso, o baixo rendimento, as tarefas não executadas, o comportamento inadequado, entre outros. Há ainda um campo destinado às observações que o professor considerar conveniente registrar em relação ao fato observado. Por fim, o acesso à *internet* é praticamente universalizado no país, o que faz com que a parceria família/escola seja eficaz, tornando o sistema *Wilma* uma importante ferramenta de interação com os pais.

O ensino público básico na Finlândia é todo custeado pelo governo. Não há sequer a venda de livros didáticos nas livrarias. A maneira mais eficiente de um pesquisador adquirir livros didáticos é realizar a encomenda por meio do bibliotecário da escola. A escola pode escolher, dentre alguns títulos disponibilizados pelo mercado editorial, aquele que julgar mais apropriado. Alguns professores da escola eram autores dos próprios livros. Os alunos recebem também lápis, borracha, caderno, régua, enfim, todo o material escolar básico. Se por um lado há uma uniformização do material básico, por outro lado, os alunos costumam utilizar suas próprias roupas do cotidiano para ir à escola. Não há ostentação. A impressão que se tem é que eles vão para a escola com a mesma roupa que estavam usando em casa.

A merenda escolar é servida no grande intervalo de quarenta e cinco minutos, que pode variar dependendo do ano escolar do aluno. Extremamente balanceada, praticamente isenta de sal e gordura, a alimentação preparada pela escola é composta da refeição principal, normalmente uma sopa ou cozido, acompanhada de salada, pão integral e margarina. A única bebida servida é água ou leite. Na moderna cozinha industrial, também são vendidos sucos e sanduíches naturais. Não há as guloseimas tradicionalmente encontradas nas cantinas escolares. A goma de mascar, além de não ser vendida, é proibida na escola. Quando terminam sua refeição, os alunos colocam os resíduos em um local apropriado, separam os talheres, os copos e os pratos, colocando-os em uma bandeja específica para que sejam levados à máquina de lavar louças. Em seguida, os alunos vão para a parte externa da escola e brincam até que o próximo sinal toque. Imediatamente após ouvirem o toque, os menores correm para aguardar a professora em uma formação em fila, enquanto os maiores dirigem-se às suas salas de aula. Nenhum professor precisa chamar seu aluno por ter permanecido mais tempo que o necessário no horário do recreio e mesmo nos demais intervalos.



Figura 17: Refeitório da escola
Fonte: Dados da pesquisa

Na minha primeira semana de observação, havia duas graduandas fazendo o estágio supervisionado sob a orientação da professora regente da turma. A professora regente conversou rapidamente comigo: disse que, à medida do possível, esclareceria minhas dúvidas e quis saber alguns detalhes do meu projeto de pesquisa. As graduandas já estavam na escola há um certo período; de acordo com o diretor da escola, cumpriam a segunda fase do estágio cuja duração é de oito semanas e faltavam três dias para o término do treinamento. Pude comprovar para este trabalho que, além de a prática ser uma condição *sine qua non* na formação do professor, ela ocorre sob um clima de muita autonomia, pois a professora titular só fazia suas observações no final das aulas.

As atividades variaram nesses três dias: no início das aulas, era comum ver um aluno ou mais alunos apresentando à turma qualquer assunto de seu interesse para simples diversão ou mesmo para gerar debates. A professora titular considerava importante que os discentes tivessem seu próprio momento e assim desenvolvessem habilidades de comunicação e pensamento crítico. Por meio de um revezamento planejado, a cada dia havia uma apresentação: um vídeo com passos de *rap*, os quais foram executados por alguns alunos da turma, um álbum de família, com fotos da aluna quando era bebê e, dentre outras apresentações que se sucederiam na semana seguinte, haveria até uma calorosa discussão sobre a crise na Comunidade Europeia e a possibilidade ou não de a Finlândia ajudar os países cuja economia ameaçava entrar em colapso.

A maior parte das aulas ocorria sob a regência das duas graduandas, mas em outros momentos a turma era dividida, como nas aulas de Religião, de Artes ou para realizar a prova de idioma. Um detalhe muito interessante é que, no dia de prova, os alunos eram submetidos a uma prova-treino. Após a realização do teste, conferiam as respostas em um gabarito. Esse procedimento é comum na escola e os alunos passam a encarar a avaliação com uma aparente

tranquilidade, tendo em vista que já puderam mensurar seus conhecimentos. Os alunos também formaram dois grandes grupos para a aula de produção de animação e produção textual, momento em que um espaço externo, comum às três salas do 4º ano, era utilizado. Os alunos do grupo que permaneceu em sala de aula liam suas narrativas de mistério e ouviam as observações da estagiária e dos colegas sobre a pertinência do texto, de acordo com os critérios previamente estabelecidos para a elaboração de uma boa história de suspense. De acordo com as respostas consideradas válidas dos questionários aplicados, os alunos finlandeses têm familiaridade com os gêneros mais comuns em sua sociedade, como contos de fadas, contos, poemas e textos informativos. Desde o 1º ano, os alunos aprendem a utilizar o computador para escrever seus textos. Nesse dia, todos os textos produzidos e lidos estavam impressos.

Como ocorre em qualquer sala de aula com alunos de 10 a 11 anos de idade, havia situações em que variava o grau de disciplina, mas nada que não fosse facilmente contornável. Principalmente no início das aulas, após a chegada à escola ou volta do intervalo, os alunos demoravam um pouco mais a ficar em silêncio. Quando se excediam nesse ou outro momento, havia um sinal convencionado para indicar que era hora de fazer silêncio: com o polegar levantado, a estagiária percorria a sala e quase que imediatamente os alunos paravam de conversar. Eram raros os momentos em que o professor pedia silêncio à turma oralmente.



Figura 18: Sinal com o dedo indicador para solicitar silêncio
Fonte: Dados da pesquisa

Todos os dias, após o término das aulas, a professora tutora se reunia com as estagiárias para fazer a análise do trabalho desempenhado, apontando os prós e os contras das estratégias adotadas. Avaliavam juntas a participação e o comportamento da turma, da qual sempre esperavam mais. Na semana seguinte, após a conclusão do estágio, uma das primeiras ações da professora titular foi conversar com os alunos sobre hábitos e atitudes. Em uma das

conversas, instituiu, além do sinal com o polegar, o uso do cartão amarelo, indicativo de que o aluno estaria conversando em exagero ou se comportando de maneira inadequada. Ficou claro para mim que conversar sobre regras de comportamento e valores éticos e morais é uma atividade imprescindível na escola finlandesa. Houve outras ocasiões que, após algum tipo de infração cometida pelo aluno em outra aula ou no intervalo, a professora deixava de ministrar um assunto previsto para conversar sobre o incidente, pois se mostrava muito preocupada com a formação de seus discentes e como essas atitudes refletiriam em suas vidas no futuro. A professora afirmava que sabia que objetivos deveriam ser cumpridos até o final do ano e que só cumpria um planejamento mais ortodoxo quando havia a presença dos graduandos. Em sua agenda constava, de forma sucinta, um roteiro com as atividades do dia.

A semana após a conclusão do estágio foi mais curta, pois coincidiria com a Semana Santa finlandesa, que, ao contrário da brasileira, começa na sexta-feira e se prolonga até a segunda. Nos quatro dias, os alunos tiveram as aulas extraclasse previstas e, em sala de aula, estudaram frações, noções de física, classes gramaticais e conheceram a vida e obra do pintor russo Vassili Kandinsky na aula de Artes, ocasião em que tentaram reproduzir a técnica do artista russo criando suas próprias pinturas. Em praticamente todas as aulas, havia a parte teórica e algum tipo de aplicação. Quando estudaram Ciências, por exemplo, discutiram a densidade da água e o porquê de alguns corpos flutuarem enquanto outros afundavam. Logo após o debate e as explicações da professora, foram fazer uma experiência utilizando copos de água e rodelas de batata. Ao estudarem as classes gramaticais, aplicaram o conhecimento em um jogo de palavras feito com cartões recortados. Em alguns momentos faziam tarefas no livro didático, embora predominassem atividades práticas.

A arrumação escolhida pela professora para a sala de aula, segundo ela própria, fazia com que os alunos ficassem mais integrados durante as atividades, possibilitando que discutissem os conteúdos e trocassem informações. Além disso, facilitava sua circulação pela sala e, em muitos momentos em que não era utilizado nenhum recurso audiovisual, sua explanação era realizada em vários pontos: ora à direita, ora à esquerda, algumas vezes sentada em uma cadeira no centro da sala com todos os alunos em volta, enfim, um ambiente de muita sintonia, apesar da liberdade, que fazia com que em certos momentos um ou outro aluno assistisse às aulas sentado na carteira, mas completamente envolvido pelo assunto estudado.



Figura 19: Interação entre professora e alunos
Fonte: Dados da pesquisa

Na área externa, em um espaço privativo destinado ao 4º ano, também presente em todas as séries da escola, pude conversar informalmente com uma professora formada para acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem (*Special Teacher Education*) no momento em que ela fazia o atendimento a duas alunas. É previsto que todas as escolas finlandesas tenham um profissional para fazer esse tipo de acompanhamento e, dependendo do número de alunos, pode haver mais de um professor incumbido para o apoio pedagógico.

Nas duas semanas de permanência na escola, acompanhando a rotina do 4º ano e observando outras atividades, pude perceber que, pelo menos naquele ambiente no qual estava inserida, havia uma grande organização e as atividades fluíam com certa naturalidade. O aparato tecnológico e os recursos disponibilizados para complementar o processo ensino-aprendizagem também eram exemplares. Como pesquisadora, começava a fazer as indagações esperadas quando se encontra uma escola com tantas qualidades e uma delas, com certeza, era o fato de se tratar de uma escola modelo, cujas instalações eram apropriadas para o treinamento de professores e recepção de educadores e comitivas de todo o mundo. Por isso, aproveitando as facilidades da *internet*, a que tinha livre acesso no quarto do hotel, resolvi pesquisar um pouco mais sobre as escolas da “periferia” finlandesa. No *blog* de uma brasileira que reside em Helsinque, encontrei referência ao bairro de *Rastila*, descrito como um local de aluguéis mais baratos por ser distante do centro, na penúltima estação de trem da cidade, o que atraía imigrantes, estudantes e pessoas com salários mais baixos. Na segunda-feira, 25 de abril de 2011, feriado em Helsinque, resolvi visitar o bairro, para conhecer algumas escolas mesmo que externamente. Havia duas escolas bem próximas à estação de metrô, em lados opostos. Aparentemente, as instalações estavam em ótimo estado. Mas como seria a estrutura interna?

Retornei ao centro da cidade para, em seguida, ir em direção a *Porvoo*, município da

região metropolitana a cerca de 50 km de Helsinque com pouco mais de trinta mil habitantes. Objetivo: aproveitar o último dia da Semana Santa finlandesa para conhecer a estrutura externa de mais algumas escolas finlandesas. Em pouco tempo de caminhada apenas na área central da cidade, já era possível observar o que parecia um padrão na Finlândia: a presença de muitas escolas, o que eu já havia percebido visitando os endereços eletrônicos de algumas cidades. Como em *Porvoo* há um número representativo de suecos e descendentes, existem escolas destinadas exclusivamente para esse público alvo. É notória a preocupação do governo em oferecer boas escolas à população.

Na terça-feira, retornei às escolas de *Rastila* para apresentar meu projeto e tentar conversar com a direção com o objetivo de obter autorização para observar as atividades em uma turma de 4º ano, aplicar os questionários e fazer a entrevista. Com duas cartas de apresentação, refiz o trajeto do dia anterior. Na escola *Vuosaaren Peruskoulu*, após ser atendida por uma funcionária que não dominava bem o inglês, fui conduzida a uma sala de aula, onde uma professora me atendeu gentilmente. Logo depois de eu me apresentar e expor meus propósitos de forma sucinta para não prejudicar as atividades, ela me explicou que a diretora estava em uma reunião fora da escola e que o ideal seria que eu retornasse na quarta-feira. Agradei a atenção e disse que iria visitar também a outra escola da área. Assim o fiz. Chegando à escola *Meri-Rastilan Ala-Asteen*, apresentei-me a uma funcionária, novamente expus minhas intenções e fui levada à presença de uma professora que, no momento, estava respondendo pela direção. Tudo indicava que a reunião dos diretores abrangia todas as escolas de Helsinque. Na sala dos professores, pude conversar com mais tranquilidade que na escola anterior. Comentei que já havia observado aulas na *Viikki Teacher Training School* durante duas semanas e que gostaria de complementar as atividades em uma escola que não fosse uma escola de aplicação. Mostrei a carta de apresentação, algumas filmagens realizadas na escola *Viikki* e os modelos de questionários e o roteiro da entrevista. A professora comentou que havia apenas duas turmas de 4º ano, visto que a escola, menor que as demais, atendia apenas às séries iniciais, do 1º ao 6º ano. Ela era uma das professoras, mas, por não dominar bem o inglês, consideraria melhor que as observações fossem feitas na sala da outra docente, que era fluente no idioma. Após anotar meu endereço eletrônico, disse que o assunto seria apreciado no dia seguinte pela diretora e pela professora e, qualquer que fosse a decisão, eu seria comunicada por meio de uma mensagem eletrônica. Agradei e retornei ao hotel. Naquele dia, já havia ampliado minha opinião sobre as duas escolas de *Rastila*: internamente pareciam ter estrutura similar à *Viikki Teacher Training School*, respeitadas, obviamente, as devidas proporções.

Na quarta-feira à tarde, recebi um *e-mail* de uma professora do 4º ano da escola

desejando-me as boas-vindas, comunicando que eu poderia comparecer ao local na sexta-feira, às nove horas, para acompanhar suas aulas. Antes, porém, deveria retornar à escola na quinta-feira para lhe explicar detalhadamente qual era o meu objetivo. No dia combinado, conversamos durante uma hora e fui arguida sobre como seriam utilizadas as fotografias e filmagens. A professora receava que imagens fossem utilizadas indevidamente; eram muitos os alunos muçulmanos em sala de aula e a turma precisaria ser consultada antes que eu utilizasse os equipamentos.

Na sexta-feira, chegando à escola, fui apresentada à turma. Utilizando o sinal com o dedo polegar para mostrar aos alunos que as atividades iriam começar, a professora expôs o porquê da minha presença e explicou qual era a finalidade das filmagens e fotografias. Perguntou se alguém era contrário que houvesse o registro de imagens, mas não houve manifestação negativa. A política da confiança confere autoridade para a professora deliberar com os alunos e tomarem juntos algumas decisões. Começava assim uma etapa que não havia sido planejada e cujo objetivo era confirmar a minha primeira impressão sobre a escola finlandesa. De fato, o padrão se mantinha: a sala de aula possuía vinte e um alunos, número bem próximo dos vinte e cinco alunos da escola *Vikki*. Além disso, a estrutura física era bastante similar, com mesas dispostas em grupo e o mesmo padrão de material permanente utilizado na outra escola. Havia a mesa do professor com um computador conectado à *internet*, o projetor específico para páginas de livros e demais materiais impressos, um projetor de multimídia direcionado a uma tela, mapas retráteis. Para minha surpresa, havia ainda uma lousa interativa, o que possibilita um número maior de recursos para a realização das atividades com os alunos.



Figura 20: Sala de aula da escola *Meri-Rastilan Ala-Asteen*
Fonte: Dados da pesquisa

A professora, após apresentar-me para a turma, iniciou uma aula de Matemática em que explorava a conversão de unidades de peso. A turma era parecida com os alunos que eu havia conhecido na escola *Viikki*: muito participativos. Durante o desenrolar da aula, alguns alunos eram chamados para resolverem as questões na lousa interativa. Inicialmente, a aula contava com menos alunos, os outros discentes estavam recebendo atendimento com a professora que acompanha alunos com dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, os alunos retornariam à sala para se juntar aos demais. Na fase de execução individual das atividades, havia uma auxiliar de ensino para acompanhar a realização dos exercícios. Por se tratar de uma escola com um grande número de descendentes de imigrantes, esse era um cuidado suplementar. Em outra ocasião, haveria, além da presença da auxiliar de ensino, o apoio de um auxiliar de ensino somaliano para acompanhar os alunos de seu país que ainda demonstravam certa dificuldade com o idioma finlandês. Nesse mesmo dia, houve um evento artístico em que alguns alunos da escola se apresentaram, uma espécie de show de talentos cujos vencedores iriam representar a escola em uma competição com outras escolas do bairro. O intuito, além de revelar as habilidades artísticas dos alunos, tinha como objetivo celebrar o dia 1º de maio, uma espécie de carnaval finlandês em que o uso de fantasias já faz parte da tradição. Posteriormente, os alunos da turma que eu observava responderam ao meu questionário, cuidadosamente guiados pela professora, de forma que não houvesse dúvida em relação às questões propostas. A última atividade do dia foi uma aula de *baseball* em um amplo campo nos fundos da escola. A professora da turma também participava das atividades juntamente com os alunos, que estavam sob os cuidados da professora de Educação Física.



Figura 21: Aula de educação física – *baseball*
Fonte: Dados da pesquisa

Ao retornarem à sala de aula, a professora me relatou que teria que conversar com a turma, juntamente com a outra professora, sobre um desvio de comportamento ocorrido durante a atividade. Um aluno teria ofendido a mãe de uma colega de classe. Mais uma vez se repetia o padrão que havia me chamado a atenção na outra escola: resolver os conflitos é imprescindível para criar hábitos e atitudes compatíveis com o que se espera de um cidadão finlandês. Após uma conversa em tom sério, porém amigável, a turma foi liberada, permanecendo na sala apenas os alunos envolvidos na questão para que o ofensor pudesse se desculpar, embora a professora tivesse deixado claro que a decisão era dele, porém poderia determinar o tipo de homem que ele seria no futuro.

Retornei à escola apenas na terça-feira da semana seguinte, pois ainda havia alguns questionários na escola *Viikki* para serem recolhidos, além de outros documentos que a secretária da escola havia me prometido. Nesse último dia de observação, os alunos tiveram duas aulas seguidas por exercícios: Geografia, em que estudaram os grandes mares do planeta, com ênfase no Mar Báltico e suas características, e Matemática, cujo assunto principal eram as unidades decimais.

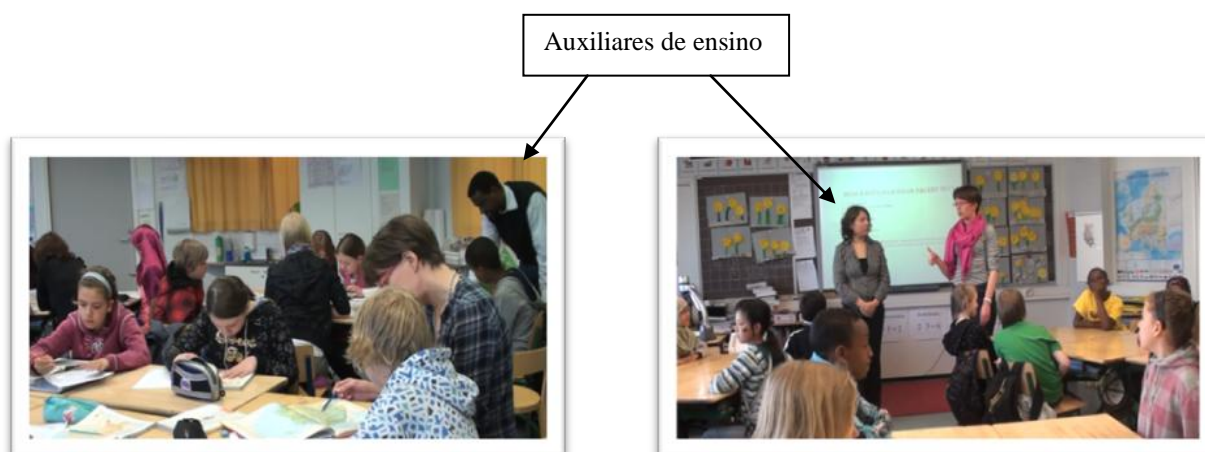


Figura 22: Execução do exercício de Geografia
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 23: O “combinado” para iniciar a aula
Fonte: Dados da pesquisa

Nesse dia, após o término das aulas, pude conhecer melhor as instalações da escola, que, embora bem menor que a escola *Viikki*, oferecia aos alunos muitas comodidades. É notório que na Finlândia existe um padrão mínimo para que a escola funcione. Na biblioteca, havia um acervo variado, compatível com o número de alunos e a faixa etária; a sala de Informática também oferecia um computador por aluno, havia uma sala para os trabalhos manuais e outra para o ensino da língua inglesa. Uma sala era destinada especificamente para atender aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

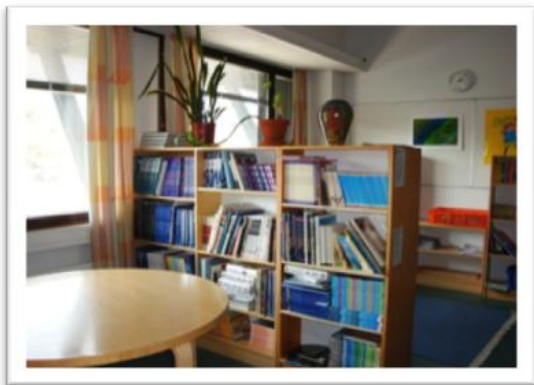


Figura 24: Biblioteca da escola
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 25: Biblioteca da escola
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 26: Detalhe da sala para atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 27: Laboratório de informática
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 28: Sala de aula do 1º ano
Fonte: Dados da pesquisa

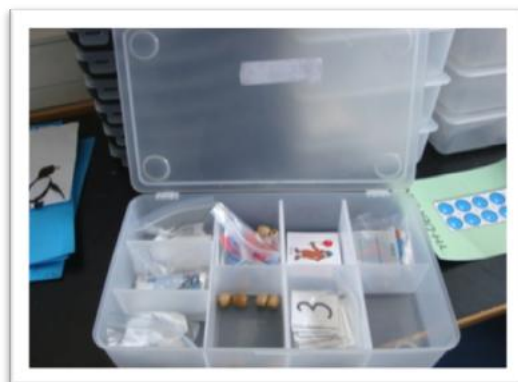


Figura 29: Kit individual para aprendizado de Matemática do 1º ano
Fonte: Dados da pesquisa

Observando esses dois modelos de escola, não há como deixar de refletir sobre políticas públicas de outros países que buscam medidas paliativas para mascarar problemas

maiores: há casos em que não existe sequer uma estrutura física mínima para que a criança frequente a escola e é discutida sua permanência na unidade em período integral ou mesmo deliberado o aumento dos dias letivos. Garantir um ambiente mais favorável em todas as unidades escolares, indiscutivelmente, é um dos pilares para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Uma boa sala de aula, um mobiliário condizente com a idade dos alunos e recursos materiais básicos deveriam ser uma das prioridades de um governo. O modelo finlandês faz parte de um contexto histórico-social e econômico que destoa da maioria dos países do mundo, mas se uma das justificativas é a pequena extensão territorial e os recursos financeiros disponíveis, o que dizer de municípios brasileiros, diretamente responsáveis pela gestão da educação fundamental, cuja renda *per capita* elevada não se reflete na qualidade da escola? E a casa continua sendo construída sobre a areia...

4.1.1 O professor finlandês: visão sobre a profissão e o sucesso dos alunos nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA

Qual a percepção do professor finlandês sobre o exercício da profissão em seu país? Que fatores, segundo ele, explicam o sucesso dos alunos nas avaliações de larga escala? Essas duas perguntas foram inseridas no questionário para dar voz àquele que está diretamente envolvido no processo ensino-aprendizagem e possui a experiência que os pesquisadores jamais terão. Do total de 10 questionários aplicados nas duas escolas finlandesas, sete foram considerados para responder às questões propostas, conforme transcrito a seguir:

a) Aspectos considerados positivos em relação ao exercício do Magistério no país:

Professor 1:

- ▶ Ensino com base na pesquisa.
- ▶ Longas práticas.

Professor 2:

- ▶ Alta qualificação dos professores, os quais têm capacidade de autoavaliar seu trabalho.
- ▶ Em virtude da alta qualidade dos cursos de formação, existe confiança nas habilidades profissionais dos professores.
- ▶ O trabalho de professor exige muita dedicação, mas é gratificante. Existe a

liberdade para escolher os métodos de ensino devido à liberdade pedagógica.

- ▶ Os pais respeitam os bons professores.

Professor 3:

- ▶ A educação recebida pelo professor.
- ▶ Observação de aulas e a prática.

Professor 4:

- ▶ Independência, criatividade, grau de ensino superior, tarefas variadas.

Professor 5:

- ▶ Um trabalho de muitas faces.
- ▶ A possibilidade de influenciar na vida do aluno.
- ▶ De certa forma, poder decidir como será organizado o dia de trabalho.
- ▶ O sentimento de que realiza um trabalho muito importante.

Professor 6:

- ▶ Um total de três meses de férias durante o ano.
- ▶ Saber que toda criança tem igual acesso à escola.
- ▶ A não existência de escolas particulares, democracia.
- ▶ Autonomia: poder escolher o método e o foco do trabalho.

Professor 7:

- ▶ Professores possuem muita liberdade para ensinar e criar seus próprios projetos de ensino sem o controle de um sistema ou de alguém.
- ▶ A sociedade provê bons materiais e sistemas de aprendizagem.
- ▶ As horas de trabalho e de férias são boas.

b) Principais fatores que contribuem para o sucesso das escolas finlandesas e dos alunos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Professor 1:

- ▶ A situação política e histórica da Finlândia: sistema de ensino tem sido valorizado.
- ▶ O alto nível dos graduandos: possuem muita inteligência e habilidades, além de ser muito difícil entrar na Universidade, o que torna possível escolher os melhores.
- ▶ Igualdade das escolas: não há divisão entre boas e ruins.
- ▶ A alta qualidade dos professores especiais (*Special Teacher*).

Professor 2:

- ▶ As altas qualificações exigidas para ser capaz de obter uma vaga permanente de professor.
- ▶ Os professores participam ativamente no planejamento curricular das escolas.
- ▶ Todos os professores estão muito familiarizados com o Currículo Nacional.
- ▶ Desde os anos 1990, as ramificações do ensino e a administração têm priorizado a promoção de habilidades de leitura.
- ▶ O país oferece um bom sistema para formação continuada e os professores podem participar de diferentes cursos para desenvolver suas habilidades profissionais.

Professor 3:

- ▶ A história do país: o povo está acostumado a trabalhar muito.
- ▶ A qualidade da educação ministrada aos professores.

Professor 4:

- ▶ Suporte profissional.
- ▶ Cooperação.
- ▶ Credibilidade.

Professor 5:

- ▶ A educação ministrada aos professores.
- ▶ O sistema de biblioteca.
- ▶ Suporte especial oferecido aos alunos.
- ▶ O finlandês como segunda língua.
- ▶ Metas individuais de aprendizagem.

Professor 6:

- ▶ A qualidade de educação especial.
- ▶ O acesso de todos ao mesmo tipo de educação (igualdade).

Professor 7:

- ▶ O alto nível de educação dos professores.
- ▶ O alto nível de educação das mães de família.
- ▶ Aspectos culturais: finlandeses são muito trabalhadores.
- ▶ A possibilidade de os professores participarem de seminários, estudar novos assuntos todo o tempo.

- ▶ A liberdade e confiança de que os professores fazem um bom trabalho, sem a necessidade de controle.
- ▶ O centro de educação traz novos desafios e objetivos frequentemente.

Dentre as informações obtidas pelos questionários, três são de especial relevância para este trabalho e são mencionadas frequentemente pelos professores, seja para explicitar os pontos positivos do exercício do magistério no país ou para explicar o sucesso dos alunos nas avaliações de larga escala: a excelência da formação dos docentes e a igualdade das condições de ensino oferecido aos alunos. A atuação do professor denominado especial também é frequentemente mencionada, pois esse acompanhamento faz com que o aluno que possua algum tipo de dificuldade de aprendizagem tenha a chance de vencer as mesmas etapas que os demais colegas de classe.

4.1.2 Uma aula no cotidiano de uma escola finlandesa²⁹

Com o objetivo principal de observar o reflexo da formação do professor em sua mediação pedagógica, foram selecionados alguns trechos de uma aula de Ciências Naturais. O tópico principal da aula é o estudo das propriedades da água. No quadro, há a projeção de uma paisagem lacustre com a seguinte mensagem: "A água é uma substância milagrosa". A professora inicia a explicação na parte lateral da sala. Antes do evento, ela havia conversado com a turma sobre mudanças que espera no comportamento da classe com a adoção de hábitos e atitudes que contribuam para criar um ambiente favorável de ensino e aprendizagem³⁰.



Figura 30: Aula de Ciências
Fonte: Dados da pesquisa

²⁹ A tradução da aula para o Português foi realizada pelo finlandês Toni Eerola, tradutor juramentado, e revisada no Brasil pela finlandesa Raisa Ojala.

³⁰ A análise das aulas observadas no Brasil, em Cuba e na Finlândia foi realizada com base nos protocolos constantes na obra *Formação do Professor como Agente Letrador*, de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, publicado em 2009.

- L01** P: Hoje nós vamos então pesquisar as diferentes propriedades da água. Nós vamos poder fazer experiências ...e nós vamos avançar de modo que... lembram que eu lhes dei quatro perguntas para serem pensadas? Então vamos avançar pergunta por pergunta...Todas as perguntas se relacionam...E daí vai ter ainda umas outras coisas sobre as diferentes propriedades da água.
- L05** E vamos fazer assim + que vamos pegar a primeira pergunta e vamos pensar nela e eu vou lhes dizer o correto + ou seja + a resposta das ciências naturais. Daí podem sempre fazer um experimento. E nós vamos fazer hoje quatro experiências + de modo que cada membro de grupo poderá fazer uma experiência + e como vocês são cinco [dirige-se a um determinado grupo] e daí a Saara pode fazer a experiência comigo + de modo que todo mundo poderá
- L10** fazer uma experiência e o resto do grupo fica observando. Vamos então fazer quatro experimentos diferentes.(...) Bom + vamos ao primeiro assunto. A água é uma substância maravilhosa e não vão passar muitos meses + semanas + que nós vamos poder ir nadar na água! Algum de vocês é daquele tipo que logo que o gelo sai + já entra na água?
- [
- L15** P: É + quantos vão nadar tão logo for possível? [vários alunos levantam a mão] A água é uma substância tão + tão importante e querida para nós que no Verão é tão bom poder nadar + bom é claro + para beber + lavar roupa + para tudo isso se precisa de água e 80% de vocês é água. Mas a água tem propriedades estranhas. Hoje nós vamos poder pesquisá-las.
- A1:** Quando?
- L20** P: Agora. Nós temos aquela primeira pergunta. Peguem os papéis + onde tinha aquelas quatro perguntas. E agora seria tão importante ouvir o que vocês responderam. Se estiver em casa + aí está em casa [referindo-se ao material esquecido por algum aluno].
- A2:** Os meus ficaram no refeitório.
- P:** Vá pegar!
- L25** [
- P:** Estes papéis...
- [
- P:** Peguem os papéis. [a professora circula pela sala com os papéis na mão e para no centro]
- L30** [
- P:** Vamos prestar atenção às mudanças de atividade + com rapidez. Peguem e se alguém tiver em casa aí tem... + mas aí tomara que lembre um pouco. E agora eu vou começar! E agora eu vou ainda começar + que vou relembrar vocês sobre uma coisa...E esta uma coisa são as regras sobre o barulho. Lembrem que quando trabalham em grupos e conversam + um fala + um
- L35** fala e outros escutam. E respeitem as opiniões dos outros. Se os questionarem + questionem +

mas façam isso com calma e sempre se criticam só as opiniões e ideias + mas nunca a pessoa.

A: (xxx)

L40 P: É muito importante + que se aprenda + como se comunica interativamente com os outros em grupo + de modo que esteja a serviço do aprendizado. Se não achar + pode fechar a tampa³¹.

A3: Quando que vamos receber as provas da Matemática?

P: Amanhã.

A: (xxx)

L45 P: Querido + isso não tem nada ver com este assunto.

A3: Eu queria ver (xxx)...

P: Agora de novo aquele assunto...

A: (xxx)

L50 P: Está gastando tempo demais com isso. Se tiver algum assunto que não tem a ver com a matéria a ser estudada + não pergunte durante a aula + pergunte no final da aula. Bom + a primeira pergunta...é aquela que...quem viu o filme Titanic? [professora caminha em direção a sua mesa e altera a imagem da tela. No *slide* projetado no quadro há a pergunta “Por que a matéria flutua?”, além das imagens do Titanic, de um *iceberg* e de um barco de madeira]

AA: Eu + eu. [alguns alunos levantam a mão]

L55 A1: (xxx) é nojento!

P: (xxx)...aquele Titanic...foi assim + bem...

A: Foi triste.

L60 P: Foi. Quando construído no começo do século XX ou fim do século XIX + foi um navio grande de ferro. E foi considerado tão maravilhoso + que [professora para e encara por alguns segundos o aluno que conversa paralelamente]... maravilhoso e que não afundaria + que...+ por exemplo + quando foi equipado com barcos salva-vidas + de modo que + bem...bem + bem + as pessoas estavam considerando que como o navio nunca afundaria + então...não precisava colocar barcos salva-vidas + é desnecessário + só toma espaço + que de preferência + se não se colocar em todos os lugares os barcos salva-vidas + mas vamos colocar + bem + passarelas + [a professora movimentava dramaticamente os braços e as pernas] passarelas ou outros + para que pessoas ricas tenham mais espaço para passearem no convés + em vez de ter barcos salva-vidas no caminho. E esses barcos salva-vidas tinham somente para a metade + quando eram mais ou menos 1800 pessoas que cabiam no navio. Então só a metade tinha vaga nos salva-vidas + porque consideravam que o barco nunca afundaria. Bom + nós todos sabe-

L70 mos + o que aconteceu. [aluno levanta o braço] Sim?

³¹ Expressão finlandesa que significa “ficar sem falar”.

A: Bom + daí tinha três classes: dos ricos, pobres e normais.

P: [um aluno levanta o braço e faz movimentos com as mãos para ser chamado] Sim?

A4: Daí os pobres foram trancados e os ricos íam ser salvos primeiro.

L75 P: Sim. É claro que os ricos foram salvos primeiro. E a ideia foi que o Titanic afundou muito devagar + que afundou de modo que havia quase três horas e teria havido tempo de qualquer maneira + para salvar facilmente todos + se tivessem os barcos salva-vidas. Mas como se pensava que é um navio que não afundaria + as pessoas tinham uma atitude completamente arrogante em relação a isso. Por favor... [permite que um aluno assumo o turno]

L80 A1: Só não entendo + por que as pessoas não saíram nadando.

[

P: Sim + saíram nadando + mas + porque o navio afundou... nas águas setentrionais + era muito frio e é realmente assim que ele afundou ao bater num *iceberg* e a pessoa entra rapidamente na hipotermia + ou seja + em alguns minutos. Nisso não dá muito tempo

L85 + pessoas foram então encontradas sobre blocos de gelo + quando tinham saído nadando.

A: (xxx)

Em todas as aulas que ministra, a professora opta pela formação da turma em grupos com quatro componentes, nomeando um aluno para ser o presidente da equipe, o qual, dentre outras missões, é o responsável direto por manter a disciplina entre os integrantes. Embora Lemov (2011), com base em suas observações de aulas, considere a estrutura padrão de três colunas de pares de carteira mais recomendável, a professora prefere a formação em grupos por achar que estimula maiores debates e aprofundamentos dos temas estudados, criando um ambiente interacional favorável, tendo em vista que uma das características de seu trabalho é mesclar a teoria com atividades práticas. Quando escolhe a formação mais propícia para alcançar os objetivos traçados, há a utilização da técnica 11 – **Faça o Mapa**, (LEMOV, 2011) e é comum vê-la circular por entre os grupos fazendo com que o foco da aula seja deslocado ora para um ponto, ora para outro. Ao explicar a sequência da aula, na linha 01, a professora cria uma situação de andaimagem (CAZDEN, 1991) a partir do momento em que apresenta o contexto no qual pretende inserir os alunos. Na linha 33, a professora relembra aos alunos as estruturas de participação (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009) que já são do conhecimento do grupo e devem ser colocadas em prática e, na linha 49, em função da pergunta inadequada do aluno, relembra mais uma regra, que diz respeito a não comentar em sala assuntos alheios ao conteúdo ministrado. Estabelecer estruturas de participação equivalem à técnica 37 de Lemov (2011) – **O Que Fazer?**, pois esse é o momento em que o

professor deixará claro para o aluno como se portar em situações diversas. Como elemento motivador para o tema da aula, a professora começa identificando o conhecimento de mundo dos alunos ao perguntar quem havia assistido ao filme *Titanic*, utilizando a técnica 23 – **Todos Juntos** (LEMOV, 2011), cuja característica é lançar a pergunta para toda a classe. A partir daí, a docente relembra os principais fatos ligados à tragédia do navio para, em seguida, trazer aos alunos um exemplo que se insere mais na realidade finlandesa, como se observa na sequência que se inicia abaixo.

P: E bem + mas vocês nunca se interessaram e ficaram curiosos quando olham estes grandes barcos de ferro Silja Lines³² + petroleiros e esse *Titanic* lá + que como é que eles flutuam? Por que não afundam + por que não afundam? [ênfatisa a pergunta com um tom de voz mais expressivo] Se colocarem um prego de ferro na água + ele vai ao fundo. Então por que é que um iceberg [aponta para o *iceberg* na tela] com peso de centenas de milhares de toneladas ou um navio gigantesco + com milhares e milhares de toneladas de peso fica na superfície? [alguns alunos levantam as mãos]

A: Aqui!

L95 P: Porque um barco de remar fica na superfície + quando uma pequena agulha vai ao fundo?

[

P: São estes tipos de perguntas que era para vocês pensarem e agora + agora em grupos + aqueles que já acharam as respostas + as respostas + vocês puderam procurar ou da *internet* ou perguntar ao seu pai, mãe de vocês mesmos ou de qualquer lugar. Agora + contem + um a um + o que conseguiram responder. [os grupos trocam informações com base nas perguntas que foram pesquisadas em domicílio]

L100 A: É obrigado!?

[

L105 P: Cada um diz alguma coisa.

[

[após uma discussão de cerca de dois minutos entre os componentes dos grupos, a professora se posiciona em frente à turma, no lado oposto da tela, e levanta o braço com o dedo indicador em destaque por cerca de 18 segundos]

Ao lançar a pergunta sobre o porquê de certos objetos afundarem e outros não para que sejam debatidas em grupo, a professora criou uma relação de andaimagem aluno-aluno, pois a partir do momento em que as informações são compartilhadas, há situações em que o conheci-

³² Grandes navios de passageiros que cruzam o Mar Báltico ligando a Finlândia à Suécia.

mento intuitivo será complementado pelo conhecimento científico elaborado pelo aluno que, de fato, pesquisou a questão. Após o debate entre os grupos, a professora utiliza a técnica 34 citada por Lemov (2011) – **Comunicação por Sinais**, situação em que um sinal é convencionado pelo professor para que os alunos comuniquem suas necessidades, mas aqui a necessidade é do professor e a necessidade que ele tem é a de que a turma faça silêncio. Alguns “presidentes” repetem o sinal convencionado para os componentes de seu grupo.

- L110 P:** A primeira pergunta. Nós rodamos agora em torno deste assunto. Por que + meu Deus do céu + por que é que eu pedi para vocês fazerem isso de trazer a questão à tona sobre qual é a opinião de vocês + que agora teremos uma ideia prévia sobre o assunto + ou seja + qual é a opinião de vocês já por antecedência + antes de conhecerem o assunto + pode ser que o pai ou mãe de vocês + ou um livro ou vocês mesmos já deram a resposta correta. Quero só ver os
- L115** pensamentos de vocês + qual é a opinião de vocês + antes de verem no livro. Alguém gostaria de dizer +++ a sua resposta?
- A:** (xxx) [explica algo sobre iceberg e prego de ferro]
- P:** De onde obteve esta resposta?
- A:** Do meu pai.
- L120 P:** Do seu pai. Bom! O que diz o Antti?
- A5:** Eu tenho assim: que a densidade do gelo hexagonal normal é ...
[a professora suspira]
- A5:** ...fica em cima da água devido à estrutura hexagonal do gelo que leva espaço.
- A:** Você pesquisou isso?
- L125 A5:** Sim + por isso o gelo flutua em cima da água com densidade maior.
- A:** Eu não entendi nada + que Heraklion é esse?
- P:** Não entendi nada. De onde obteve isto?
- A5:** Da Wikipedia.
- P:** Brilhante! Bom.
- L130** [
- P:** O que significa hexagonal? [professora dirige-se à carteira do aluno sorratamente, dramatizando]
- [
- P:** Agora te peguei! O que foi falado de manhã? Se alguém diz algo + não precisa logo partir
- L135** para comentar [a professora imita expressões típicas de alunos que não entendem um colega]
- A5:** É!
- A:** Mas eu não entendi.
- P:** Não + é que não precisa logo sair comentando. É disto que temos falado. Este tipo de

comentário fica fora.

L140 A5: Mas eu disse a questão fundamental aqui.

P: Bom + brilhante! E tê-lo obtido da Wikipedia + é bom + mas não escrevam nenhuma palavra que vocês não entendam. Eu não sei o que quer dizer este hexico + o que é mesmo?

A5: Hexa...hexagonal.

P: Hexa é grego e significa oito³³ + porque de alguma forma se relaciona com isso. Mas en-

L145 tendeu a ideia? E a Wikipedia? E a Pooja? O que conseguiu?

A6: O gelo flutua em cima da água + porque a água e o prego de ferro têm densidades maiores que o gelo.

P: Observem a palavra que veio das duas meninas: densidade. E agora...

A: Eu também tinha densidade.

L150 P: Brilhante! Alguém mais que a Ahkila tem densidade? Sabem o que quer dizer densidade?

AA: (xxx)

P: Toni + o que quer dizer densidade?

A4: Bem + eu não coloquei essa resposta + mas eu...é como...por exemplo...hum...Por exemplo + hum...este...por exemplo + este apontador [aluno pega seu apontador e demonstra]

L155 + não está muito densamente cheio porque tem muito espaço dentro sobrando [risos]. Mas se o enchesse com uma farinha...

P: Sim...

A4: ...aí estaria muito denso.

P: Katja.

L160 A6: A densidade é um pouco como...se tiver algum...se estiver + por exemplo + num barco...hum...e se tiver muitas pessoas + está denso + mas se tiver só duas pessoas + aí não é denso.

P: Isso! [a professora demonstra muito entusiasmo com o acerto da aluna] Aí tem mais espaço. Então esta densidade é a palavra-chave aqui. Porque quando nós falamos da flutuação

L165 + e do porquê um iceberg flutua e prego de ferro afunda + apesar de o iceberg pesar muito mais que um prego + mas o iceberg não afunda e prego vai ao fundo + nós não podemos usar conceitos como pesado e leve + então não podemos pensar com aqueles conceitos + mas sim + temos que pegar um novo e este é justamente aquele que a Tünde disse + Pooja disse + Toni disse + Katja disse + (xxx) disse + ou seja + a questão é sobre a densidade e da densidade

L170 da matéria + não da massa da matéria + se é leve ou pesado + mas sim + de quão densa que ela é. Ou seja + o que é a densidade? Quando nós pesamos uma mesma quantidade + vamos colocar na balança a mesma quantidade de água e a mesma quantidade de gelo. Então a água pesa mais +... e o gelo pesa + em outras palavras + menos. [novos conceitos aparecem na tela

³³ Na verdade, a professora equivocou-se, pois o radical *hexa* significa seis.

conforme a professora explica] Ou seja + a água é mais densa que o gelo. A questão não é sobre o peso do objeto + ou seja + o quanto o navio de ferro pesa ou o iceberg pesa + mas sim + da matéria + do que aquilo é feito + da água + do gelo e da sua densidade. É disso que é a questão. Ou seja + o gelo é menos denso que a água + por isso o gelo flutua na água e a água é mais densa que o gelo + a água pesa mais que a mesma quantidade de gelo. Ou seja + duas matérias + de duas matérias a mais densa afunda + ou seja + neste caso a água afunda e o gelo fica na superfície [a professora alterna a posição das mãos para mostrar as diferenças de densidade] Se nós tivermos um prego de ferro + aquele prego afunda, a água é a menos densa. Entenderam?

AA: Sim.

Após encerrar a fase de debate entre os grupos, a professora inicia uma sequência de interação, convidando algum aluno à candidatura do turno para, logo em seguida, conceder o piso a um aluno que havia se candidatado a responder a questão. Terminada a discussão sobre o significado da palavra hexagonal, da linha 131 à linha 145, a professora passa o piso à A6 e, a partir da resposta da aluna, na linha 146, inicia-se, de fato, uma prática de letramento científico, pois a professora passará a abordar a terminologia mais adequada para descrever uma das propriedades da matéria. Apesar de a professora construir andaimos por meio de expressões positivas responsivas ratificadoras (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009) como “Brilhante! Bom.”, linha 129, “Bom, brilhante!”, linha 141, é na linha 150 que, de fato, ela utiliza a técnica 44 de Lemov (2011) – **Elogio Preciso** -, pois houve a superação da expectativa, tendo em vista que a aluna utiliza um vocabulário não usual do cotidiano e específico das Ciências Naturais: densidade. Na linha 163, após uma nova ação responsiva ratificadora ao comentário de A6, na linha 160, a professora amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP - (VIGOTSKI, 1999) dos alunos acrescentando informações relevantes às observações feitas pelas alunas sobre a densidade.

[a professora continuou motivando os alunos, perguntando se eles sabiam onde ficava o Mar Morto e conversando sobre a densidade da água do local. Após mais alguns debates sobre o tema, os alunos passaram à parte prática da aula, realizando uma experiência, cujo passo a passo foi projetado na tela: 1. Pegue água nos dois copos; 2. Misture duas colheres de sopa de sal no outro copo; 3. Coloque batatas nos copos; 4. O que se pode notar? O material para a realização da experiência já estava separado em um canto da sala e os “presidentes” levantaram-se para pegá-los]

P: Bem + as experiências foram assim: pegaram água nos dois copos + misturaram sal + mergulharam as batatas. O que observaram? Ok + o que este grupo observou? +++ Desculpe + este grupo está lá ainda. A experiência já acabou + se o experimento falhar + não tem problema + isso também é resultado de experiência. Aí podemos pensar + por que saiu errado. O que aconteceu para vocês?

A10: (xxx)

L190 P: Não consigo ouvir + mesmo estando tão perto de Eric. Nós falamos já de manhã que quando um fala + outros escutam.

Mais uma vez a professora precisa lembrar a turma sobre as estruturas de participação (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009), pois o dispositivo em grupos é propício para o surgimento de conversas paralelas.

AA: (xxx)

P: Eric + conte mais uma vez + os outros grupos escutam acuradamente. Ok.

A10: Nós colocamos batata no copo que tinha sal e ela não afundou + (xxx) e aquele copo +
L195 onde não tinha sal + a batata afundou.

P:... ou seja + no copo com água sem sal + ela afundou e na água com sal + ela fica flutuando. Quais foram os grupos que tiveram este mesmo resultado? [alguns alunos levantam as mãos] Bom + então só com o grupo de vocês aconteceu alguma coisa.

[

L200 P: Quem saberia contar + num grupo que chegou ao resultado + do por que é que flutua?

A: Ah + flutua? O nosso afundou.

P: Ah + na água salgada?

A: Sim.

P: Vamos voltar a isso daqui a pouco. O que se pode deduzir disto? Antti!

L205 A5: O nosso não deu certo + mas eu sei por que que ela fica na salgada.

P: Por quê?

A5: No começo + a batata é mais densa que a água + por isso afunda. Mas quando se coloca sal na água + a água vira mais densa que a batata.

P: Acho que você está completamente certo + ou seja + quando tem água comum + a batata é
L210 a matéria mais densa + mas o sal aumenta a densidade da água e quando se coloca sal suficiente + sal suficiente + aí + bem + no que é que a água vira (xxx)?

A: Pesado.

P: Tão mais densa + que a batata flutua. Diga certo agora.

A: (xxx)

L215 P: Diga certo agora.

A: (xxx)

Em vários momentos deste protocolo como um todo, percebemos que a professora promove a construção de andaimes por meio de perguntas. Na linha 204, a professora inicia uma sequência IRA – Iniciação, Resposta e Avaliação (CAZDEN, 1991) e, durante a avaliação, já há uma nova sequência na qual a professora estimula a ZPD dos alunos ampliando a complexidade das questões sobre a densidade da água, conforme se observa nas linhas 206 e 209. Na linha 209, após uma ação responsiva ratificadora (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009), ela pergunta o que acontece quando se coloca muito sal na água. Para Lemov (2011), quando o professor premia uma resposta certa elaborando mais perguntas, utiliza a técnica número 3 – **Puxe Mais**. Frente à resposta incorreta do aluno, na linha 212, a professora utiliza como pista de contextualização (GUMPERZ, 1998) a entonação da palavra densa, na linha 213, e pede que o aluno repita para que assimile a terminologia científica correta.

P: é... Ou seja + a água salgada é a matéria mais densa que a batata. Agora + com alguns grupos aconteceu o seguinte + que quando se acrescentou sal + a batata não flutuou. Afundou do mesmo jeito. A que será que isso se deve? Minna.

L220 A1: Colocou sal de menos.

P: Isso mesmo! [nesse momento a professora fala em sueco] Tinha insuficiência de sal e o copo é tão grande e vocês encheram de água. Tinha água demais em relação ao sal.

Após mais uma ação responsiva ratificadora (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009), no início da linha 217, a professora inicia mais uma sequência IRA para explicar a um grupo de alunos por que a experiência deles não havia dado certo.

[a professora ainda vai discutir com a turma sobre o teor de sal elevado do Mar Vermelho em relação ao Mar Báltico e vai finalizar a aula falando sobre a densidade das camadas da Terra, que faz com que as substâncias mais densas se concentrem no centro do planeta]

Nesse episódio de aula, a professora utilizou com muita propriedade a projeção de *slides* para ajudar a compor a sua explanação. Como motivação inicial, utilizou elementos do conhecimento de mundo dos alunos e, em seguida, fez um levantamento do nível de desenvolvimento real dos discentes acerca do tema para, paulatinamente, aprofundar os conceitos. Embora a disposição das carteiras escolhida pela professora favoreça a interação do grupo, um outro aluno acabava por se distrair durante a aula, mas o ambiente interacional

positivo permaneceu durante toda a instrução. Uma questão considerada extremamente satisfatória é a experimentação realizada, que faz com que o aluno visualize os conceitos apresentados e alcance a plenitude do letramento científico. Cabe acrescentar ainda que, das doze características do ensino e da aula eficiente para que haja qualidade na instrução apresentadas por Slavin (1994, apud OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002), a professora atingiu a maior parte, pois apresentou a informação de forma organizada; fez a transição clara entre os tópicos; usou linguagem clara e simples; usou imagens vívidas e exemplos variados e relevantes; repetiu os pontos essenciais com frequência; relacionou a aula à experiência e conhecimentos prévios dos alunos; recordou conceitos ou informações relevantes para a nova aprendizagem e demonstrou humor e entusiasmo.

4.2 Impressões sobre a educação em Cuba

“Um sistema nacional muito bem concebido.” Com essas palavras, a diretora da escola visitada mostra que o sucesso dos alunos cubanos apontado pela UNESCO é reflexo de um minucioso planejamento para que os objetivos propostos pelo currículo nacional sejam atingidos. Diferentemente do que foi observado na Finlândia, a confiança em Cuba é na sistematização, que pode ser observada em várias contextos. Os livros didáticos adotados, por exemplo, editados de acordo com a ideologia dominante, são os mesmos títulos em toda a Ilha, o que garante uniformização dos conteúdos ensinados. Desde a Cartilha, os heróis e a história do país são apresentados aos alunos, além de serem incutidos os hábitos e atitudes que se espera de um futuro cidadão cubano. As publicações que pude observar são simples, muitas delas ilustradas em preto e branco, com exceção das cartilhas para alfabetização, cujos desenhos são coloridos.



Figura 31: Livros utilizados no 5º ano cubano
Fonte: Dados da pesquisa

Essa sistematização também é presente pelo acompanhamento que a escola recebe de um grupo denominado equipe metodológica municipal, composta de orientadores e supervisores, e da atuação da direção ao acompanhar as aulas dos professores, as quais são observadas com certa regularidade, embora a quantidade de visitas, em média cinco por ano, possam variar de acordo com a experiência do professor na série e a observância da necessidade de uma assistência mais acirrada para um ou outro docente. Há um plano de desempenho a ser preenchido anualmente mostrando os progressos alcançados pelo docente e os pontos em que precisa se aprimorar: por meio dele, é possível ascender verticalmente e obter um salário um pouco melhor, embora os salários pagos em geral sejam muito baixos, pois o objetivo do trabalho no país é proporcionar o bem-comum. Quanto à participação dos pais na gestão escolar, há uma representação no conselho escolar, por meio do qual podem opinar sobre algumas medidas tomadas pela direção, além de sugerir atividades e estratégias de trabalho.

O salário do professor cubano não é muito elevado se comparado a outras categorias. De fato, desde a implantação do regime de Fidel Castro, não há grandes salários no país. Além das atividades ligadas ao turismo atraírem muitos profissionais de nível superior, a gradual abertura pela qual passa a Ilha fez surgir um grande número de pequenos comerciantes que, autorizados pelo governo, fazem suas negociações mediante o pagamento de um imposto. Essa informação é relevante na medida em que mostra que se abre uma nova perspectiva de trabalho: pude observar que a venda de CDs e DVDs de um dia pode equivaler a um salário de um mês de um professor.



Figura 32: Pequeno comerciante cubano
Fonte: Dados da pesquisa

O decrescente interesse despertado pela profissão do magistério faz com que o governo crie constantemente novas estratégias para ampliar a oferta de mão de obra e, assim, cumprir seu compromisso com a formação dos jovens, buscando manter uma educação de qualidade. A educação é motivo de orgulho para o país: não houve cidadão cubano que, ao ser interpelado por mim informalmente nas ruas, não comentasse sua satisfação nesse aspecto, embora não houvesse o mesmo consenso em outros assuntos ligados à política ou à economia. Em Havana e municípios vizinhos, é visível que existem muitas escolas: algumas mais simples, necessitando de reformas; outras já reformadas e outras, ainda, em processo de recuperação. Seria impossível em um capítulo de um trabalho acadêmico registrar todas as escolas encontradas em um raio de dez quilômetros. É notória a predominância delas no cenário cubano. Como já foi mencionado no capítulo 2, a educação é um grande patrimônio para o povo cubano. A campanha nacional para a erradicação do analfabetismo, conduzida pelo governo revolucionário, levou milhares de jovens e adultos às localidades mais remotas com o objetivo de ensinarem as primeiras letras àqueles que não tiveram acesso à educação. O Museu Nacional da Campanha da Alfabetização, localizado na *Ciudad Escolar Libertad*, a qual era uma antiga base americana transformada posteriormente em um complexo escolar, reconta, por meio de registros fotográficos, a trajetória dos chamados brigadistas, cujo símbolo é uma grande lamparina que era usada à noite para iluminar o local em que as aulas ocorriam, pois durante o dia a população-alvo estava empenhada nos trabalhos do campo. Todo programa de estágio oferecido a pesquisadores estrangeiros inclui o Museu no roteiro de atividades.



Figura 33: Museu Nacional da Campanha da Alfabetização

Fonte: Dados da pesquisa



Figura 34: Detalhe na entrada do Museu

Fonte: Dados da pesquisa

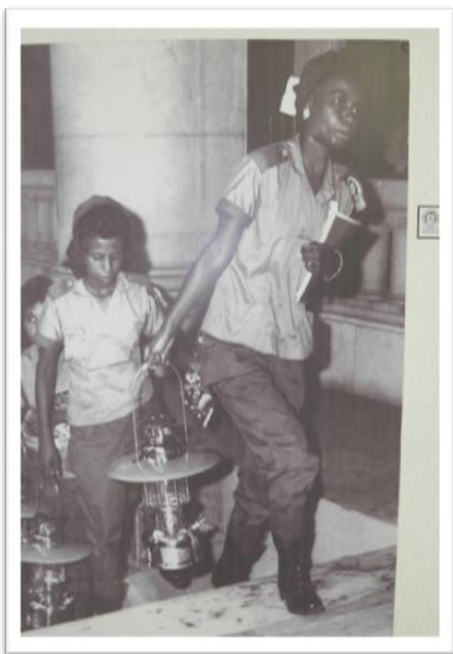


Figura 35: Brigadistas em campo
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 36: Interior do Museu
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 37: Embarque de um grupo de brigadistas
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 38: Elam Manuel Menendez Menocal, o mais jovem brigadista (8 anos de idade)
Fonte: Dados da pesquisa

Os registros fotográficos e documentais contidos no museu ajudam a entender a relação do povo cubano com a educação e os esforços do governo em prover as escolas de bons professores. Em função dessa preocupação, recentemente, foram criados dois cursos para tentar reverter o quadro de evasão no qual se encontra a profissão. A formação do professor primário não se restringe mais àqueles que frequentam os já tradicionais cursos de

graduação. Em setembro de 2010, foram criadas dezoito Escolas Pedagógicas em Cuba, cujo objetivo é oferecer um Ensino Médio de quatro anos de duração que capacite professores para a escola primária, pré-escola e educação especial, missão que no Brasil cabia às extintas Escolas Normais. De acordo com a entrevista concedida por uma professora da Escola Pedagógica, os alunos cubanos interessados em ingressar nessa nova modalidade de formação, inicialmente, passam por uma seleção nas escolas nos municípios que inclui a avaliação de um pedagogo e do professor, prova escrita, entrevista, para, depois de selecionados, serem encaminhados à Escola Pedagógica. Na ocasião da visita, a própria Escola Pedagógica fazia a seleção de alguns alunos remanescentes.

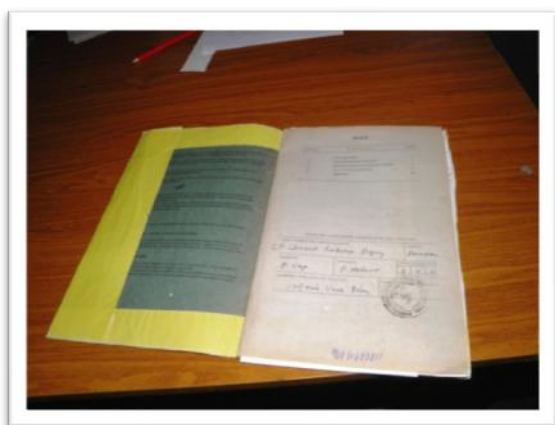


Figura 39: Registros de um aspirante
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 40: Análise dos currículos dos aspirantes
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 41: Entrevista para seleção de alunos
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 42: Alunos em sala de aula na Escola Pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa

A formação do professor secundarista é tão recente que não são disponibilizados os conteúdos programáticos, pois, após o término de uma etapa, ocorrerá a reavaliação e ratificação ou retificação das disciplinas ofertadas e metodologia. Parte do corpo docente da escola é formado por professores da Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona. Os futuros professores primários chegam à escola às 8h da manhã e permanecem na instituição até as 16 horas. Por enquanto, a prática dos cerca de quinhentos e setenta alunos consiste em visitas de socialização às escolas.

Na Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona, em uma palestra cujo objetivo era mostrar os cursos de formação de professor em Cuba, mais uma modalidade de curso foi apresentada: a Formação de Professor de Nível Médio Superior, com duração de dois anos de estudos intensivos, que seria equivalente ao tecnólogo no Brasil. De acordo com a apresentação da Chefe do Departamento de Orientação Educacional e Ingresso da Universidade de Varona, o curso, criado pela resolução nº 149, de 2010, atende aos jovens que não ascenderam ao ensino superior tradicional e, no caso do sexo masculino, àqueles que já tenham cumprido o serviço militar obrigatório de dois anos ou não foram considerados aptos para as Forças Armadas Revolucionárias - FAR. Os aspirantes podem se candidatar a uma vaga desde que tenham mantido uma conduta adequada durante os estudos no ensino médio ou no cumprimento do serviço militar, fatos avaliados por uma comissão designada para esse fim. Após uma entrevista e uma produção textual, podem ou não ingressar na Universidade. O curso tem como objetivo preparar professores para atuarem em todos os níveis do ensino básico, para os quais serão direcionados após o cumprimento de um currículo comum. O curso transcorre durante oito horas por dia, de segunda a sexta-feira, acrescido de quatro horas no sábado. Respeitados os critérios do binômio cubano estudo-trabalho presente em todos os cursos de graduação, a prática supervisionada é inerente ao curso de formação. Quanto à grade curricular, ainda não está disponível, tendo em vista o pouco tempo de criação do curso e as mudanças inevitáveis pelas quais pode passar. Dentre as restrições impostas ao professor cuja formação seja de Nível Médio Superior, está o fato de não poder ocupar cargos de direção e exercer outras funções de caráter técnico, além de receber um salário menor, compatível com a formação. É facultado que continuem seus estudos no nível superior convencional desde que aprovados em provas escritas em que têm que alcançar um índice de 60% de acertos. Cabe ressaltar que a média nacional nas escolas cubanas é 6,0, ou seja, o aluno poderá ficar retido na série caso não alcance esse patamar. Abaixo são apresentadas as modalidades oferecidas pela Universidade para a formação em nível médio:

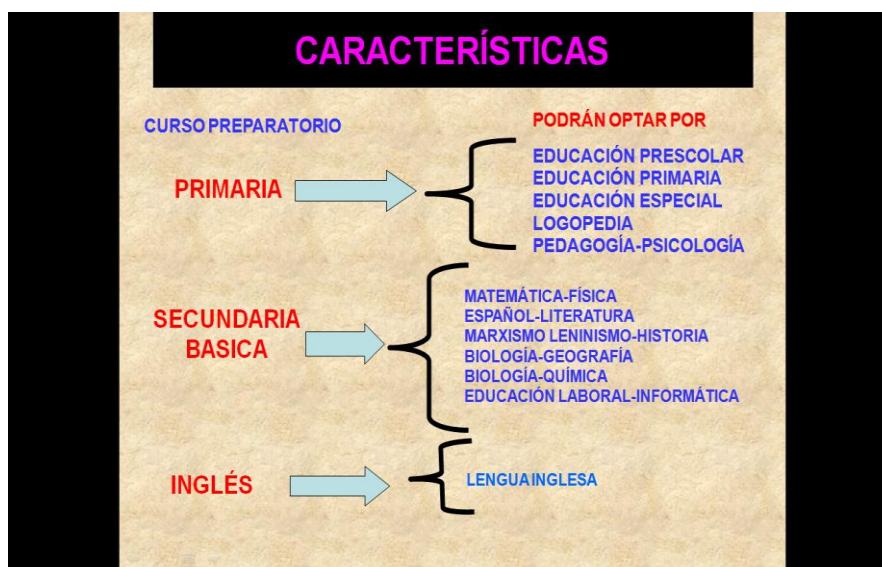


Figura 43: Cursos ofrecidos para profesor de Nivel Médio Superior
 Fonte: Universidade de Varona, 2011



Figura 44: Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona
 Fonte: Dados da pesquisa

A Universidade de Varona oferece também a formação de professor no nível de graduação. O candidato, após fazer um exame que inclui Língua Espanhola, Matemática e História de Cuba, em que tem que acertar 60% dos itens propostos, ainda precisa passar por mais duas avaliações se optar pelo curso universitário que o prepara para a docência no ensino

primário (do 1º ao 6º ano): uma entrevista e uma produção textual. As carreiras pedagógicas complementam os exames habituais de vestibular de acordo com a escolha do candidato. Com base na palestra realizada pela Chefe do Departamento de Orientação Profissional e Ingresso à Educação Superior, os cursos oferecidos pela Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona são os relacionados a seguir:

- a) Faculdade de Educação Infantil (Educação Pré-Escolar, *Logopedia*³⁴, Educação Especial, Educação Primária).
- b) Faculdade de Ciências da Educação (Pedagogia-Psicologia).
- c) Faculdade de Formação de Professores para o Ensino Médio (Matemática-Física, Espanhol-Literatura, Educação Laboral-Informática, Biologia-Química, Biologia-Geografia, Marxismo-Leninismo-História).
- d) Faculdade de Línguas Estrangeiras (Inglês-Francês)

Observamos que, diferentemente do que encontramos no Brasil, algumas faculdades de graduação cubanas oferecem uma licenciatura que capacita o profissional para o exercício de mais de uma função, como é o caso do curso de Pedagogia-Psicologia ou Matemática-Física. Outra curiosidade é que o curso de História é vinculado ao Marxismo e o Leninismo. A prática docente no período de formação, em todas as modalidades oferecidas, ocorre em escolas denominadas microuniversidades, especialmente destinadas a esse fim, sob supervisão direta da Universidade a que a entidade estiver vinculada.

A escola pública cubana possui o ensino denominado Básico Obrigatório, de nove anos de duração. O ensino primário abrange as seis primeiras séries, do 1º ao 6º ano, para alunos de 6 a 11 anos, enquanto o ensino secundário básico inclui o 7º, 8º e 9º anos, destinados a alunos de 12 a 14 anos (CUBA, 2011). A distribuição das aulas nos seis primeiros anos de escola é sintetizada na tabela a seguir:

³⁴ De acordo com o dicionário Houaiss (2010), Logopedia é a parte da foniatria que trata do estudo e tratamento científico dos distúrbios da fala, o que equivaleria no Brasil ao curso de Fonoaudiologia.

Tabela 13: Plano de estudios

	1ero	2do	3ero	4to	5to	6to
Matemática	5	5	5	5	5	5
Lengua Española	10	10	10	10	6	6
EMQV ³⁵	2	2	2	2		
Ciencias Naturales					2	2
Geografía de Cuba						2
Historia de Cuba					2	2
Educación Cívica					2	
Educación Laboral	2	2	2	2	2	2
Computación	1	1	1	1	1	1
Inglés			1	1	1	2
Apreciación de las Artes	1	1	1	1	1	1
Canal Educativo	3	3	3	3	5	5
Deporte Participativo	2	2	2	2	2	2
TSU/Monitor/CI	1	1	1	1	1	1
Pionero	1	1	1	1	1	1
Juego	2	2				
Ajedrez	1	1	1	1	1	1
Total	36	36	35	35	36	37

Fonte: CUBA, 2010

³⁵ *El mundo en que vivimos.*

Observamos no quadro anterior que as aulas de Língua Materna equivalem ao dobro das aulas destinadas à Matemática nos quatro primeiros anos de estudo. Essa diferença diminuirá no 5º e no 6º ano, quando o aluno terá apenas uma aula a mais de Língua Espanhola. Três aulas semanais são dedicadas às teleaulas, produzidas pela TV cubana e exibida aos alunos durante a permanência na escola; há ainda a exibição dos vídeos educativos do acervo. É interessante acrescentar que a televisão cubana possui muitos programas educativos produzidos pelo próprio país, mas também encontramos uma grade em que constam documentários do canal Discovery Chanel e National Geographic, além de bons seriados americanos como *House* e *CSI*, novelas brasileiras e mexicanas e desenhos animados clássicos, como “A Pantera Cor de Rosa” e “Tom e Jerry”. A relevância dessa informação é mostrar que, apesar dos problemas econômicos da Ilha, existe a tentativa de oferecer uma grade televisiva variada, o que para mim foi uma agradável surpresa. Os programas jornalísticos e mesas-redondas apresentados pela televisão pública a que pude assistir exaltavam o regime implantado por Fidel, enfatizando a crise capitalista no mundo.

Os alunos cubanos possuem um plano de estudos que reflete o regime político vigente no país, como se observa nos tempos de aulas destinados à Educação Cívica, Pioneiro e TSU/Monitor/CI (TSU: Trabalho Socialmente Útil; CI: Círculo de Interesses). Das atividades pioneiras fazem parte alunos de 6 a 15 anos e a missão dessa disciplina é contribuir para a formação integral da criança/adolescente, inculcar o amor pela pátria socialista e pela natureza, fazendo com que os jovens participem de movimentos culturais, desportivos e recreativos (CUBA, 2011). O Círculo de Interesses, por sua vez, é uma atividade voltada para sensibilizar crianças e adolescentes sobre a importância do exercício das profissões no país. No *site* do Ministério da Educação de Cuba, é possível encontrar todos os objetivos a serem desenvolvidos pela Disciplina, com a descrição das atividades previstas para os 1º e 2º anos, 3º e 4º anos e 5 e 6º anos. Como Cuba é um país laico, não são previstas aulas de religião na escola e, atualmente, os cubanos possuem liberdade para seguir suas crenças. Outro detalhe interessante é que as aulas de xadrez também fazem parte do currículo da escola primária. Algumas dessas atividades são realizadas no contraturno. Assim como ocorre na Finlândia, percebemos uma preocupação da escola em preparar o aluno para a execução de pequenos ofícios, por meio da disciplina Educación Laboral.

A elaboração do Plano Nacional de Estudos cabe ao Instituto Central de Ciências Pedagógicas - ICCP, criado em 1976, o qual assessora o Ministério da Educação de Cuba. Contando com um efetivo composto por doutores em Ciência Pedagógica e mestres em

Pesquisa de Educação, do Instituto partem, por exemplo, as recomendações para aprimorar o sistema nacional de educação, que podem ser encontradas na forma de dispositivos legais e também como manuais práticos distribuídos aos professores com orientações específicas sobre o ensino de determinada disciplina. Dentre os inúmeros objetivos do ICCP, destaca-se:

Propor à direção do Ministério da Educação, como resultado das ações de aperfeiçoamento contínuo do Sistema Nacional de Educação, a aprovação dos planos de estudo e programas de conteúdos, disciplinas e/ou áreas de aprendizagem; assim como os livros de texto, cadernos de trabalho, orientações metodológicas e outros meios de ensino e materiais de apoio ao docente e aos alunos, como resultado do trabalho da Comissão Nacional de Planos e Programas de Estudo, ligada ao ICCP, presidida por seu diretor na qualidade de chefe da instituição (ICCP, 2011).



Figura 45: Instituto Central de Ciências Pedagógicas
Fonte: ICCP, 2011

De acordo com a entrevista com a diretora da escola observada, o aluno cubano passa boa parte do tempo na escola, chegando às 8h da manhã e permanecendo na instituição até cerca de 16h20min da tarde, dedicando-se a atividades curriculares e extracurriculares. O ano letivo nas escolas cubanas dura 40 semanas em geral, com um total de 1000 horas de aulas. A escola observada fica na *Ciudad Escolar Libertad*, local em que encontramos um número considerável de instituições de todos os níveis de ensino, além da Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona e do Museu Nacional da Campanha de Alfabetização. O Ministério da Educação considera a escola Pedro Domingo Murillo um modelo de gestão bem-sucedida, motivo pelo qual a instituição é normalmente uma das escolhidas para receber comissões de outros países interessadas em conhecer o ensino cubano.



Figura 46: Entrada da Cidade Escolar Liberdade
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 47: Escola da Cidade Escolar Liberdade
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 48: Escola da Cidade Escolar Liberdade
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 49: Escola da Cidade Escolar Liberdade
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 50: Escola da Cidade Escolar Liberdade
Fonte: Dados da pesquisa

A sistematização referida no início dessa narrativa também se fez presente para que eu pudesse observar aulas: primeiramente foram planejadas palestras e outras visitas, conforme descrito no capítulo 1. Para a visita à escola, foram destinados apenas dois dias, nos quais fui acompanhada por uma professora da Universidade de Varona, a qual foi incumbida de me auxiliar no que fosse preciso. Embora tivesse a certeza de que em países de características tão díspares fosse impossível ter a uniformidade ideal para a coleta de dados, considerei a experiência extremamente profícua, pois pude contatar autoridades e instituições diretamente ligadas ao planejamento e condução do Ensino Básico e Universitário. Outro aspecto é que as escolas cubanas, diferentemente das escolas finlandesas, não possuem um aparato tecnológico que possa suscitar dúvidas quanto à uniformidade das outras instalações no país. Tudo na escola é muito simples e penso que é basicamente na interação professor/aluno que se constrói o conhecimento. Portanto, não esperaria encontrar nada que fosse muito diferente em um outro estabelecimento de ensino.

O aluno cubano tem seu uniforme subsidiado pelo governo, pelo qual paga uma quantia irrisória, e recebe gratuitamente os livros didáticos. Há um uniforme específico para o ensino primário, para o secundário básico e para o pré-universitário, que equivale ao ensino médio no Brasil. Existem outras modalidades de ensino, como as escolas secundárias básicas que podem funcionar no campo, em regime de internato, e as secundárias básicas que podem também se configurar como escolas vocacionais de arte e escolas de iniciação esportiva. Há também escolas de nível médio voltadas para o ensino técnico e profissionalizante (CUBA, 2011).

Todos os dias, antes de entrarem em sala de aula, os alunos se reúnem no pátio para ouvirem os avisos da direção, comemorarem as datas significativas para o país e cantarem o Hino Nacional, prestando continência à bandeira cubana. Em um desses momentos fui apresentada pela diretora como uma pesquisadora do Brasil e fui chamada a fazer o uso da palavra. Agradei pela acolhida recebida e parabeneizei os alunos pelos resultados nas avaliações organizadas pela UNESCO.

Desde as séries iniciais, os alunos aprendem a respeitar e cultuar os símbolos nacionais. O patriotismo é visível em todas as salas de aula por meio de desenhos, gravuras e frases expostas em murais e espaços temáticos. José Martí, o apóstolo, e os líderes da Revolução Cubana estão presentes em todas as salas de aula, na área comum da escola e em toda a cidade, inclusive.



Figura 51: Continência à bandeira na formatura diária

Fonte: Dados da pesquisa

As salas de aula da escola observada, embora simples, possuem um bom mobiliário e boa estrutura física. Pude visitar todas as salas de aula da escola e sempre que entrava os alunos ficavam de pé, em sinal de respeito. O mesmo havia acontecido nas salas de aula da escola pedagógica, pois os alunos cubanos se portam dessa maneira quando recebem uma visita. Em uma das salas, havia uma professora em treinamento. Além das salas de aula convencionais, a escola possuía também um espaço para que os alunos assistissem aos vídeos educativos: as antigas fitas em VHS ainda são usadas no país em detrimento ao DVD. Não pude observar a existência de uma biblioteca na escola, embora haja nas salas de aula os “cantinhos” destinados à leitura. Além disso, os alunos recebem mensalmente uma publicação ilustrada com assuntos diversos de acordo com a faixa etária. Embora essas publicações tenham um conteúdo que versa sobre cultura geral e passatempos, há também textos que propagam a ideologia do país. Na escola, havia uma sala destinada às aulas de Informática, que no momento era utilizada para guardar novos livros enviados pelo governo que seriam distribuídos no início do ano letivo cubano em setembro. Cabe ressaltar que não há acesso à *internet* nas escolas nem nas residências, o qual se restringe apenas aos órgãos governamentais.

Ainda que estivesse em uma escola cuja faixa etária dos alunos variasse dos seis aos onze anos, em salas com uma média de trinta alunos, o clima de disciplina chamava a atenção. Em um dos momentos de visita às turmas, pude observar uma prática pedagógica comum em Cuba que se estende até o ensino superior: a prova oral. Enquanto a aluna fazia seu exame na entrada da sala, os alunos aguardavam em relativo silêncio; aqueles que ainda iriam passar pelo teste, estudavam concentrados, enquanto os outros conversavam em voz baixa. Apesar de ser uma prova oral, o que poderia sugerir um episódio de maior tensão, era visível a aparente tranquilidade da aluna. As provas orais acompanham o cotidiano do aluno até a Universidade, assim como o caderno de registros individuais que pode vir a determinar o

futuro do discente na Ilha. Entre uma sala e outra, havia trabalhos dos alunos expostos em uma mesa com o sempre presente herói cubano José Martí, verdadeiramente cultuado pelo povo.



Figura 52: Alunos de pé para me recepcionar
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 53: Sala de aula cubana e professores
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 54: Sala de vídeo
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 55: Sala de informática
Fonte: Dados da pesquisa

Caderno de registros da aluna

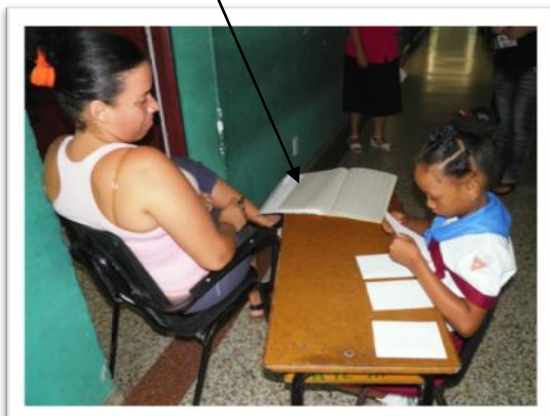


Figura 56: Aluna fazendo prova oral
Fonte: Dados da pesquisa

Busto de José Martí



Figura 57: Trabalhos dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa

Na sala de Artes, havia vários desenhos expostos e um mural feito de colagens cujo objetivo era sensibilizar os alunos sobre a importância do meio ambiente e a preservação de sua fauna e flora. No interior da sala de direção, alguns troféus estavam em destaque: representavam prêmios obtidos em um concurso nacional de conhecimentos gerais, do qual a escola havia participado com muito sucesso. No quadro afixado na área comum externa da sala da direção, havia alguns documentos da escola, como o regimento interno, mas também constava uma parte destinada a um banco de problemas, em que havia uma espécie de autoavaliação mostrando os aspectos que precisavam ser aprimorados pelo professor e pela escola. Apesar da simplicidade das instalações, era notório o zelo e a organização da escola.



Figura 58: Mural da sala de artes
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 59: Prêmios recebidos em concurso televisivo
Fonte: Dados da pesquisa

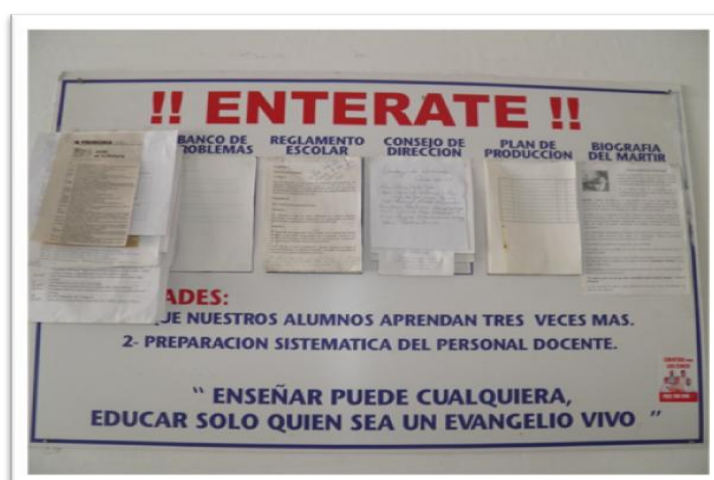


Figura 60: Mural da direção escolar
Fonte: Dados da pesquisa

Nos dois únicos dias que pude acompanhar a turma, não me pareceu que fizessem nada que destoasse de sua rotina escolar, com exceção do primeiro encontro, no qual fui sabatinada sobre todos os assuntos possíveis. Perguntaram qual era o pássaro nacional do Brasil, pediram para que eu explicasse as cores da bandeira nacional, queriam detalhes sobre a produção das novelas brasileiras e sobre o Carnaval: um aluno me perguntou, timidamente, se eu poderia sambar para a turma. Dentre outras perguntas e dúvidas sobre o Brasil, pediram para que eu cantasse o Hino Nacional Brasileiro. Essa curiosidade tão natural da idade não foi observada na Finlândia, talvez pelo fato de eu não ter sido formalmente apresentada aos alunos pela professora. A docente cubana, já aposentada de um exercício de magistério anterior e, portanto, bastante experiente, possuía uma ótima interação com os alunos e foi extremamente cordial comigo, assim como todos que conheci. Como se aproximava o período de avaliações escritas, o objetivo das aulas era fazer uma revisão dos conteúdos já aprendidos pelos alunos.

No primeiro dia de observação, os próprios alunos pediram à professora que fizesse perguntas sobre a História de Cuba, Ciências, Geometria e Língua Espanhola para que eu pudesse ver o desempenho da turma. A cada pergunta que a professora fazia, crescia a ansiedade entre os discentes para serem chamados a responder. Com os braços levantados, esperavam a oportunidade para mostrar seu conhecimento sobre os assuntos do currículo e muitas vezes, quando não eram chamados, expressavam seu descontentamento por meio de interjeições. Nesse dia, uma aluna apresentou para mim o mártir José Martí, contando alguns detalhes sobre sua vida enquanto apontava para várias imagens em um painel ao lado do quadro negro que homenageava o apóstolo. Todas as salas possuem um mural similar. A aluna foi apresentada pela professora como monitora de Espanhol, pois é comum no sistema cubano o trabalho de monitoria, no qual os alunos com melhor desempenho em uma disciplina assumem funções relacionadas a ela, auxiliando os colegas e ajudando a professora a verificar os exercícios dos companheiros de classe.



Figura 61: Aluna apresentando o “apóstolo”
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 62: Participação dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa

Na hora do intervalo, após uma bateria de perguntas sobre todos os assuntos, os alunos fizeram um lanche por cerca de quinze minutos e ficaram mais à vontade. Muitos queriam que eu compartilhasse com eles a merenda trazida de casa e vinham me oferecer um pedaço de seu pão. Depois do pequeno recreio, a professora continuou fazendo a revisão. Ao final das atividades do primeiro dia, fiz a refeição na escola e pude observar que, embora muito simples, o almoço era composto por uma alimentação saudável e balanceada.

No segundo dia de observação, assisti a três aulas: uma aula de Língua Espanhola, uma aula de Produção Textual e uma aula de Matemática. Ao escrever no quadro negro, a professora coloca duas datas, pois os cubanos estão no ano 53 da Revolução concomitantemente com o ano compartilhado com o resto do mundo. Nos planos de aula feitos no caderno e transcritos no quadro, constam, obrigatoriamente, a disciplina a ser ministrada e o objetivo a ser atingido com o conteúdo abordado. Embora exista uma visível sistematização do ensino em Cuba, obviamente os professores têm liberdade de criar mecanismos que considerem mais eficientes para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. A professora da turma observada criou um quadro em que registra o perfil ortográfico da turma. Semanalmente, os alunos fazem um ditado com as palavras que aprenderam e registraram em um caderno destinado a esse fim, dividido por letras do alfabeto, cujo uso é comum no país. Além de escrever as palavras que aprenderam, os alunos têm que procurar no dicionário a definição dos novos vocábulos. Nos cadernos pessoais, os alunos registram seu desempenho individual nos ditados e, juntamente com a professora, calculam a porcentagem de acertos da turma em cada semana, sempre com o objetivo de alcançar um índice mais elevado semana seguinte.

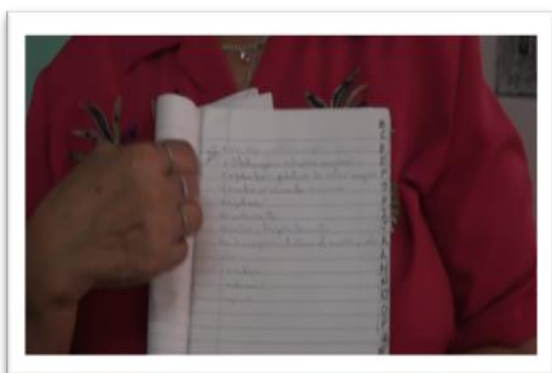


Figura 63: Caderno individual para anotação de novas palavras
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 64: Perfil ortográfico individual registrado no caderno
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 65: Painel com perfil ortográfico da turma
Fonte: Dados da pesquisa

Na aula de Matemática, o objetivo era “Identificar movimentos de reflexão e simetria bilateral”. A professora passou um problema matemático para que os alunos copiassem e resolvessem no caderno. Após algum tempo, uma aluna foi chamada para solucionar o problema no quadro, demonstrando bastante desenvoltura. No próximo exercício passado no quadro, um aluno e uma aluna foram chamados. Durante a execução de outro exercício, um aluno cometeu um equívoco e a turma tentou auxiliá-lo com muita delicadeza e respeito, dizendo em voz baixa o que precisava ser corrigido. Há um clima de respeito mútuo que impressiona. Pude observar que o quadro-negro é bastante utilizado pela professora e pelos alunos, os quais são constantemente chamados para resolver as atividades propostas pela docente. Cabe salientar que a maioria se voluntariou para ir ao quadro.



Figura 66: Resolução de problemas matemáticos
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 67: Resolução de problemas matemáticos
Fonte: Dados da pesquisa

Na aula de Língua Espanhola, os alunos fizeram duas atividades: a primeira foi uma revisão da utilização de letras maiúsculas e minúsculas passada no quadro, a qual copiaram em seus cadernos, assim como fizeram com os exercícios de Matemática; e a segunda foi a produção de um texto descritivo com base em uma gravura que havia no livro didático, atividade desenvolvida com muita habilidade por grande parte dos alunos. A maioria escrevia rapidamente e, em pouco tempo, havia um considerável número de linhas nos cadernos. Na segunda parte da atividade, após a orientação da professora, os alunos eram chamados para fazer a leitura, momento em que a docente retificava ou ratificava as informações referentes à

gravura e às características do tipo textual estudado. Pela observação que fiz nos livros didáticos, os alunos cubanos possuem maior contato com os textos literários tradicionais e com gêneros mais voltados para a realidade da Ilha, como carta, bilhete, telegrama. Nos questionários, os professores referem-se aos gêneros como tipos textuais (descritivo, argumentativo e narrativo), embora em um deles o professor especifique o estudo das anedotas, contos e fábulas. Os cadernos que pude observar possuíam bastantes atividades escritas, o que é natural em uma escola que tem poucos recursos para reproduzir cópias em maior escala com frequência. Isso faz com que o aluno escreva muito mais do que aqueles que, em outros contextos, recebem todo tipo de material impresso.



Figura 68: Aluna produzindo texto descritivo
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 69: Acompanhamento das atividades
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 70: Turma em clima de descontração
Fonte: Dados da pesquisa

Embora Cuba e Finlândia façam parte de contextos políticos e econômicos completamente diferentes, a convergência de quatro pontos fundamentais no sistema educacional dos países merece destaque e mostra que boas estratégias podem ocorrer mesmo com carência de recursos: a importância da prática exaustiva nos cursos de formação dos futuros professores que, sob a supervisão de um tutor experiente, participam ativamente do cenário onde um dia serão titulares; a formação do docente direcionada para atuação na pré-escola ou

no ensino primário; e ainda um número significativo de aulas dedicadas à língua materna nos primeiros anos de estudo. Coincidência ou não, já conhecemos a quarta semelhança: os relevantes resultados obtidos pelos alunos cubanos e finlandeses em avaliações internacionais, que apontam a excelência da qualidade do ensino.

4.2.1 O professor cubano: visão sobre a profissão e o sucesso dos alunos nas avaliações da UNESCO

Por meio dos quatro questionários aplicados aos professores do 5º ano, foi possível apreender algumas concepções relevantes para as conclusões deste trabalho, como apresentados a seguir:

a) Aspectos considerados positivos em relação ao exercício do magistério no país:

Professor 1:

- ▶ A exigência do Ministério da Educação para elevar o trabalho educativo, formativo e cognitivo do povo em geral e em particular dos alunos.
- ▶ A preparação metodológica dos professores para os diferentes níveis de ensino.
- ▶ A organização em todo o país do processo ensino-aprendizagem e a garantia de sua consecução.

Professor 2:

- ▶ Não respondeu.

Professor 3:

- ▶ A exigência por parte do Ministério da Educação em relação ao trabalho educativo e sua qualidade.
- ▶ Os meios de ensino que são colocados à disposição de cada escola.
- ▶ As preparações metodológicas que são dadas ao professor.
- ▶ A organização do processo de ensino-aprendizagem e a qualidade do mesmo.

Professor 4:

- ▶ Diagnóstico.
- ▶ Continuidade dos estudos.
- ▶ Relação escola-comunidade.
- ▶ Preparação por meio de oficinas.

b) Principais fatores que contribuem para o sucesso das escolas cubanos e dos alunos nas provas da UNESCO:

Professor 1:

- ▶ O êxito do processo de formação de professores, sua organização e preparação.
- ▶ Preparação para o trabalho e amor pela profissão do professor, sua constância.
- ▶ Interação escola-família.

Professor 2: Não respondeu

Professor 3:

- ▶ O rigor do processo de formação de professores.
- ▶ A interação família-escola.
- ▶ O apoio de diferentes meios audiovisuais para o desempenho de aulas mais didáticas e diferentes.
- ▶ A preparação dos professores iniciantes pelo chefes de ciclo.

Professor 4:

- ▶ Participação em seminários, conferências e congressos.

Em relação às duas questões propostas, quatro respostas repetiram-se com certa frequência: o reconhecimento da qualidade do curso de formação de professor no país, a eficiência da preparação metodológica oferecida aos professores, a organização e qualidade do ensino e a interação família-escola.

4.2.2 Uma aula no cotidiano de uma escola cubana³⁶

Depois de realizarem exercícios no quadro sobre o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, a professora solicita aos alunos que abram seus livros na página 35 e analisem

³⁶ A transcrição deste protocolo para o Português foi realizada pelas professoras de Língua Espanhola Andréa Pereira Cerdeira e Monique Leite Araújo. Foi ainda revisada pelo professor de Língua Espanhola Juan Roberto Acosta, cubano residente no Brasil há 18 anos.

uma imagem e, por meio dela, descrevam os elementos que compõem a cena. Inicia-se assim mais um evento no qual a mediação pedagógica será objeto de observação e análise.

L01 P: Nós aproveitamos todas as figuras das páginas do livro que me dão uma ideia ou que me dão padrões a seguir + para fazer um texto descritivo. O texto descritivo (xxx) Vamos ver + vamos ver + como se chama. Já posso continuar? Todos entendem?

AA: Sim.

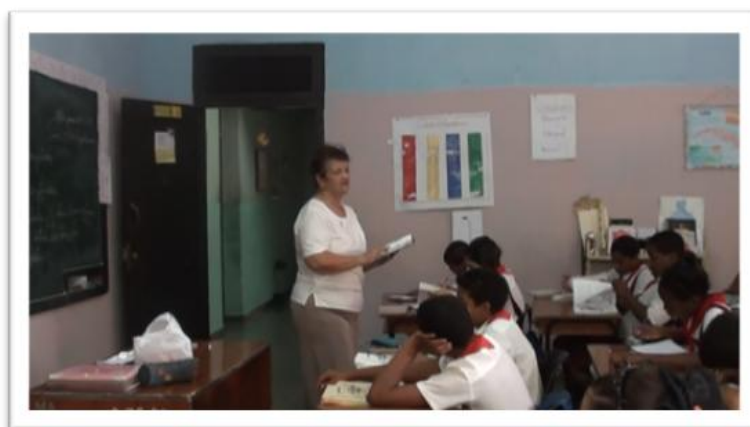


Figura 71: Início da atividade
Fonte: Dados da pesquisa

L05 [a professora dirige-se ao quadro, apaga as informações da atividade anterior e escreve os objetivos da aula. A ação dura cerca de 34 segundos. Enquanto isso, os alunos conversam em voz baixa e já estão com seus livros abertos na página solicitada]

P: Agora vamos ao texto descritivo + mas recordem que todo texto descritivo descreve ou diz o que aparece na figura. O que aparece na figura? Vamos ver + vamos ver + Pablo.

L10 A1: No primeiro + aparece um homem e uma mulher com seus dois filhos para fazer um acampamento em algum lugar + com sua mochila + e que estão no plano anterior da figura.

P: Verdade + há uma sequência de personagens ou (xxx) + mas ao mesmo tempo quer dizer que há personagens que estão mais perto. O que estão fazendo?

A: (xxx) [o aluno se refere à família]

L15 P: (xxx) Quer dizer + um casal + a mãe e o pai com sua filha pequena + não é? E eles estão passeando por algum lugar. Aparentemente que coisa é? É uma cidade?

[Uma aluna explica para mim o que é solicitado pela professora]

A2: Esta é a figura que está falando a professora.

P: Aparentemente o que é? Uma cidade?

L20 AA: Sim.

P: Eu estou vendo alguma coisa que me diz que é uma cidade?

AA: Não!

A2: Sim + a casa!

P: Pode ser uma casa de campo + pode ser um *camping* ou um caminho que conduza por vez

L25 até a sua casa.



Figura 72: Figura descrita pelos alunos
Fonte: Dados da pesquisa

A: Parece um (xxx)

P: Pode ser sua casa ou que simplesmente estão passeando por algum lugar. Temos que ver. Temos que olhar bem.

A2: Este é o *camping*.

A professora já inicia a aula utilizando a técnica 08 de Lemov (2011) – **Deixe Claro**, à medida que escreve no quadro o objetivo da aula, que é produzir um texto descritivo tendo por base uma figura do livro. Logo após apresentar o objetivo, a docente começa uma interação com os alunos por meio de uma pergunta relacionada à gravura, o que caracteriza um evento IRA – Avaliação, Resposta e Avaliação (CAZDEN, 1991), conforme se observa na linha 09. Ao nomear um aluno para responder à questão, opta por atender à própria manifestação de um discente que havia se candidatado ao turno (MEHAN, 1979, apud FREITAS, 1996). Nesse momento já se observa o elevado grau de atenção e participação da turma: muitos se candidatam ao turno e, durante o início da explanação da docente, já é evidente a relação de respeito que existe entre os alunos e a professora, o que cria uma ambiente favorável para a mediação pedagógica e a aprendizagem. O posicionamento das carteiras em sala de aula obedece à estrutura padrão considerada mais eficiente por Lemov (2011): três colunas de pares de carteiras tornam o professor o foco principal da atenção dos

alunos, o que é facilmente perceptível. Esse planejamento do espaço físico corresponde à técnica 21: **Faça o Mapa**. Na linha 12, há uma ação responsiva ratificadora quando a professora confirma a resposta do aluno. O padrão IRA é recorrente na primeira parte da aula a partir do momento em que a docente amplia as perguntas, como é observado nas linhas 13, 16 e 21. Outra técnica de Lemov (2011) é utilizada – técnica 23 – **Todos Juntos**, pois, a partir da linha 13, todas as perguntas são direcionadas para a turma conjuntamente. Nesses momentos de manifestação coletiva, fica evidente que os alunos já assimilaram as estruturas de participação ou combinados (BORTONI-RICARDO; CASTANHEIRA; MACHADO, 2009), pois levantam as mãos sempre que querem se candidatar ao turno e demonstram uma disciplina consciente. Durante o piso do aluno A1, na linha 10, era possível ouvir as impressões do discente sem que houvesse a desagradável intervenção causada pelas conversas paralelas tão comuns nas salas de aula.

L30 P: Nós agora + nós vamos fazer um texto descritivo + mas (xxx) o texto descritivo todos estes (xxx)...e cada um faz seu texto para ir descrevendo tudo o que vê e como pode ser o roteiro que me dá uma ideia (xxx) Vamos ver...

A3: (xxx)

L35 P: Ham + ham + vamos ir colocando +como diz Mario + como estão vestidos? [escrevendo a primeira pergunta no quadro e continua acrescentando outras questões para guiar os alunos na execução da atividade]

P: Outra pergunta + como estão vestidos? Outra pergunta + Anita.

A2: Que atividades realizam?

L40 P: Que ações realizam? [escreve a sugestão da aluna no quadro. A professora leva cerca de 10 segundos para escrever cada pergunta no quadro]

P: Vamos ver +++ Ivana.

A4: Onde eles estão? [um aluno sugere mais uma pergunta] Onde vão? O que mais? Vamos + alguém sabe? Vamos Pablo.

A: Quantos são?

L45 P: Quantos são? [pergunta à turma]

A: Três.

A: Quatro.

[vários alunos repetem essas duas respostas. A professora demonstra expressão de quem tem dúvida]

L50 P: Pode ser. Que mais? Diga + Pepe.

AA: Como devem ser? É +++ Como é o espaço ao redor deles?

P: Bom + eu ia escrevendo + mas deixei um espaço acima...[a professora quer expressar que escrevia uma pergunta abaixo da outra + sem deixar espaço entre elas. Alunos discutem a questão] Vamos lá + Javier?

L55 A5: Quem são os personagens?

P: Que persona... que personagens? [a professora escreve a palavra *personagens* no quadro no espaço que havia deixado acima das perguntas anteriores]

P: Porque quando eu vou escrever + eu tenho que me situar + primeiro no roteirinho meu que eu mostro aqui.

L60 A: Sim

P: Primeiro tenho que saber + que personagens estão no plano + de que personagem se trata? Segunda pergunta + que eu ponho na primeira parte do roteiro que eu vou elaborar é + o que está no caminho? [alguns alunos sugerem perguntas] O que exatamente + em que lugar [escrevendo no quadro] eles se encontram? Onde eles estão? Mas + mas + mas eu ponho aqui

L65 em cima [assinala no quadro] as que me ajudam mais + e aqui embaixo + as que menos me ajudaram porque eu tenho que ir numa ordem + numa sequência + em uma ordem lógica de perguntas para me ajudar a fazer o parágrafo descritivo. Lembrem-se de que o parágrafo ou o texto descritivo onde eu vou descrever tudo o que eu vejo + com um mínimo de detalhes de cada pessoa... Então + eu tenho que começar pelos personagens + não é assim?

L70 AA: Sim!

P: Então quando eu descrevo bem todos os personagens + descrevo em que lugar estão + e quando descrevo em que lugar se encontram + o que eu digo? O que vou dizer?

A: Qual é a paisagem...

P: O que estão... [a professora fala para que os alunos completem a frase]

L75 P / AA: Fazendo.

A partir da linha 29, a professora começa a escrever no quadro perguntas que têm por objetivo orientar a produção textual dos alunos. Mais uma vez o padrão IRA é utilizado na linha 36, porém, na maioria das vezes, são os próprios alunos que contribuem para a confecção do roteiro, seja pela candidatura espontânea ao turno, seja pela concessão do turno dada pela professora por meio da nomeação individual. Na linha 45, a docente utiliza a técnica 23 de Lemov (2011) – **Todos Juntos**, quando dirige a toda turma uma pergunta para que seja respondida. Na ausência de meios auxiliares de ensino como os disponibilizados nas escolas finlandesas, é na interação professor-aluno que se constrói o ensino-aprendizagem, pois de nada adiantaria a abundância do aparato tecnológico se não houvesse uma condução eficiente do ensino. A professora dialoga com os alunos de forma muito tranquila e pausada, mas ainda assim constrói andaimos (CAZDEN, 1991) por meio de expressões faciais, gestuais

e alteração na impoção vocal para enfatizar os aspectos que considera mais relevantes, como acontece sobretudo nas linhas 67-69 e na linha 73. Em vários momentos da interação docente-discente, as pistas paralinguísticas e as pistas prosódicas estão presentes na construção de andaimes.

- P:** Portanto + tenho que me lembrar do roteiro que eu fazia. Por quê? Porque seguindo estas sequências +++ [apontando as expressões no quadro] de perguntinhas + isto se chama roteiro + um roteirinho comum que vai me ajudar + a quê? A ir descrevendo + desde o começo até o final + o que eu vejo. Estamos de acordo. Agora vamos parar para merendar. Vamos merendar porque ontem merendamos às doze + e hoje vamos merendar no horário correto. Com a permissão da Lúcia [a professora ri. Com certa frequência dirige-se a mim nas aulas.] Que horas são Anita?
- L80** **AA:** e a merenda?
- AA:** às 10h.
- L85** **PP:** Às 10 pras 10 + mas prestem atenção à explicação + vamos parar dentro de 20 minutos + mas devemos continuar falando + para construir nosso parágrafo e depois saímos para a merenda na hora do recreio e a Lúcia também vai vir e fazer sua merenda + então observem que a menina tem uma expressão encantadora para ser descrita e como a faz à mamãe e ao papai (xxx). Agora + vamos ver + [alunos conversam e a professora pede silêncio “shh + shh + shh + shh”] que em todo texto eu vou começar com? [escrevendo no quadro] Com maiúscula + com *sangria*³⁷ (xxx). *Sangria* + maiúscula + escrever na margem + e quais são os dois ou três passos que eu vou manter no texto...[dirigindo-se à turma]
- L90** **A:** Profe + tem que colocar introdução? [alunos levantam as mãos e falam simultaneamente]
- P:** A introdução.
- L95** **AA:** (xxx)
- P:** A introdução + verdade?
- A:** Professora + como estão? Se estão felizes ou tristes
- P:** Aham + muito bem!!
- AA:** (xxx)
- L100** **P:** Exatamente. Ou seja + através deste roteirinho que eu vou por em seguida na minha folha...
- A:** Ou seja + que sempre se utiliza esse roteiro para descrever.
- P:** Exatamente. Porque são perguntas que vão me ajudar a escrever numa ordem lógica + o que eu vou por agora? O que vou por depois? Ou vai depois? Como vou terminar? Que título vou por? Que final ou conclusões vou dar? Não é? É importante fazer um roteirinho de traba-

³⁷ Ao mencionar essa palavra para a qual não houve tradução, a professora escreve no quadro um travessão.

- L105** lho em qualquer texto que eu vou escrever + verdade? O lugar + em que se destacaram os fatos + os personagens que intervêm +++ Como vou descrevê-los? Como vou descrever a mamãe + o papai? A menina? Que estão fazendo? Como é seu olhar. Bem + vamos ver quem pode colocar um título. Um título que corresponda à figura. Juanita!
A6: (xxx)
- L110** **P:** Um dia de passeio... vamos ver... Luzia?
A7: Um dia de acampamento.
P: Um dia de acampamento [chama outro aluno pelo nome, outros alunos permanecem com as mãos levantadas e falam em voz baixa um título]
A8: Uma viagem.
- L115** **P:** Um dia?
A: Uma viagem a uma cidade.
P: Uma viagem à cidade. Uma excursão familiar...
P: Uma excursão familiar com muitas pessoas + mas se eu digo com muitas pessoas (xxx) [alunos comentam outros títulos] Uma excursão a um determinado lugar + ah . Vamos ver...
- L120** Pepe...
A8: Um acampamento inesquecível.
P: Um acampamento?
A8: (xxx)
P: Um dia inesquecível em um acampamento... [a professora chama outro aluno]
- L125** **A:** Um dia na casa de campo...
P: Um dia na casa de campo? (xxx) [a professora dirige-se à fileira a sua esquerda para que mais alunos participem e ouve algumas sugestões] Vamos ver + opinem + participem. Um dia de acampamento [voltando ao quadro] + vocês tem que participar. Então vamos começar pelo primeiro ponto + hum + vamos escrever (xxx)
- L130** [alunos escrevendo durante alguns minutos. Professora brinca com um aluno]
P: Vocês têm que aproveitar o que colocamos aqui no quadro. Apressem a mão [alunos continuam escrevendo]
P: Vamos assim +++ o primeiro que vamos escrever é o nome do título. (...) Depois vou descrever bem. Recordem que começo de cima [a professora quer mostrar que o aluno começa
- L135** a descrição pela parte de cima do personagem]e vou descrevendo tudo + a descrição do personagem + e vou descrevendo o vestuário + o sorriso + se estão alegres ou tristes + e depois os sentimentos que denotam no olhar + que percebemos no sorriso. Se estão alegres + se estão tristes + se estão contentes. Verdade? É uma família + vocês notaram com que amor se olham? Porque se vê o amor. Verdade? A menina está dando a mão ao seu pai?
- L140** **AA:** (xxx)
P: Isso vocês têm que descrever.

AA: (xxx)

P: E com isso tenho minha composição do personagem (xxx)

AA: (xxx)

L145 P: Então + vamos... Para descrever + eu tenho que pensar e olhar minha figura e não a do lado.

AA: (xxx)

P: Lúcia + você quer tomar água fria? Não quer? Humm ...[professora preocupa-se por eu estar filmando sem o suporte e poder estar cansada]

AA: (xxx)

L150 P: Lúcia está entusiasmada [a professora ri e alunos continuam fazendo a produção textual] Aproveitando a leitura de vocês + vamos merendar e depois continuamos. [durante cerca de três minutos, alunos continuam escrevendo. A professora anda, olhando alguns exercícios da fileira à sua esquerda e retorna à posição central]

P: Olhem que linda a menina + com que amor está olhando ao seu papai + cada olhar trans-

L155 mite todo o sentimento que podemos utilizar na sua + na minha descrição. Recordem que os adjetivos ajudam muito a descrever a pessoa + o lugar e as coisas que estão fazendo. O que lhe diz ao pai + o que o pai lhe diz. Quando vocês o olham + observem o que o pai está comendo... por quê? Por que eu não sei do alimento que ele come. Tudo isso eu escrevi porque isso se chama descrever (...) Vamos + Paco! Estás cansado? (...) [os alunos continuam produ-

L160 zindo seus textos]

A professora continua oferecendo subsídios para que os alunos produzam seus textos, utilizando as mesmas técnicas de participação descritas na primeira e na segunda parte do protocolo, em que alterna momentos em que nomeia os alunos com momentos em que os alunos se candidatam ao turno. Na linha 87, a professora relembra os aspectos estruturais para a construção do parágrafo, como a utilização de maiúsculas e da margem. Logo depois, na linha 108, a docente discute com os alunos as várias possibilidades de títulos para a descrição, que aos poucos começa a possuir uma estrutura textual mais complexa, aproximando-se de uma narração. Na linha 130, a professora utiliza a técnica 15 de Lemov (2011) – **Circule**, como forma de reforçar o envolvimento dos discentes na aula e engajá-los no trabalho. Os alunos, de um modo geral, escreviam com muita fluidez; em poucos minutos era possível ver alguns cadernos com quase toda a página utilizada para a produção textual.

Embora a atividade realizada pelos alunos não possuísse um nível de dificuldade elevado, o passo a passo utilizado pela professora foi primordial para que os alunos organizassem suas ideias e obtivessem elementos para a elaboração da produção textual.

Outro aspecto relevante é que o controle dos turnos de fala dos alunos por parte do professor quase não se fez necessária, pois o nível de disciplina da turma é elevado, o que promove um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Das doze características para a qualidade da instrução apresentadas por Slavin (1994, apud OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002), observamos a ocorrência da maioria: há organização na apresentação das informações; há uma transição clara entre os tópicos; a linguagem utilizada é clara e simples, com imagens vívidas e exemplos variados; os pontos essenciais são repetidos com frequência e a aula é relacionada à experiência e conhecimentos dos alunos; o professor demonstra humor e entusiasmo; os objetivos são especificados com clareza.

4.3 Impressões sobre o ensino em uma escola do Distrito Federal

“Aqui o caráter conta”. Essa frase encontra-se em um grande mural da escola escolhida para a pesquisa de campo e faz parte de um projeto desenvolvido pela direção para inculcar alguns valores que são esperados de um cidadão: respeito, justiça, responsabilidade, sinceridade, cidadania e zelo. Em sua entrevista, a diretora da escola enfatizou o gosto pelo trabalho com projetos. Logo na minha chegada, pude vê-la conversando com os alunos antes que eles fossem para as suas salas de aula. Um assunto era tratado com prioridade e, a meu ver, é bastante significativo no contexto deste trabalho: a venda de duas rifas para angariar fundos para a realização de um almoço para a Festa da Família, uma confraternização cujo objetivo é estreitar os laços dos familiares com a escola. Essa informação é relevante, pois mostra o esforço da direção em fazer da instituição de ensino uma extensão da convivência familiar, na tentativa de manter os pais e responsáveis em sintonia com essa etapa tão importante na vida do discente. Ao final dos avisos, os alunos costumam fazer uma oração ecumênica para agradecer pela dádiva da vida, agradecimento esse que inclui a escola, os professores e funcionários. Faz parte da rotina os alunos se reunirem para ouvir avisos e demais orientações e até mesmo serem advertidos por algum ato inapropriado cometido. Segunda-feira, em especial, é o dia destinado ao canto do Hino Nacional Brasileiro. Esse encontro diário com os alunos também os aproxima da direção escolar e é um importante canal para reforçar hábitos e atitudes. Contrariamente ao senso comum, tudo parecia indicar que não seria apenas o fato de a escola estar localizada em uma área privilegiada da cidade que poderia ser a única fórmula para o sucesso obtido nas avaliações nacionais.



Figura 73: Mural com o lema da escola
 Fonte: Dados da pesquisa



Figura 74: Mural com descrição dos deveres dos alunos
 Fonte: Dados da pesquisa



Figura 75: Uma das entradas da escola com faixas alusivas à Festa da Família e ao projeto desenvolvido pela direção escolar
 Fonte: Dados da pesquisa



Figura 76: Placa de reconhecimento pelo desempenho da escola em 2005
 Fonte: Dados da pesquisa



Figura 77: Reunião diária
 Fonte: Dados da pesquisa

Em um país de dimensões continentais em que inúmeras escolas particulares e públicas convivem em Estados com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH tão díspares, sabemos que o padrão de uma escola pública não costuma ser modelo de outras. O Distrito Federal, por exemplo, possui o maior Produto Interno Bruto *per capita*³⁸ do país, R\$ R\$ 45.997,59 em 2008, (IBGE, 2011), porém, seu índice de Gini, com base em dados do ano de 2003 (IBGE, 2011) era de 0,52, o que mostra uma das piores distribuições de renda do país. Quando ao Distrito Federal é incorporada a região do Entorno, o índice passa a ser o maior do país, de 0,612, de acordo com o Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio – PNAD de 2006 (G1, 2011). Consequentemente, esse fato contribui para que ocorram as diferenças intraescolares e convivem no mesmo Distrito Federal escolas públicas cujas notas na Avaliação Nacional do Ensino Básico do 5º ano (4ª série) apresentaram índices que oscilaram entre 3,7 a 7,1. Embora, indubitavelmente, os índices do IDEB 2009 (INEP, 2011) das escolas do Plano Piloto sejam, em sua maioria, mais elevados, encontramos valores que se igualam ou mesmo ultrapassam a meta nacional de 6,0 para o ano 2021 em localidades de Regiões Administrativas do Distrito Federal como Planaltina, Taguatinga, Gama, Sobradinho, Brazlândia e Ceilândia.

As atividades curriculares desenvolvidas na escola estão em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que provê as instituições com a matriz curricular a ser ministrada na série específica. Nos cinco primeiros anos das séries iniciais, os alunos são avaliados com base em competências e habilidades, não existindo, portanto, a nota numérica de 0 a 10. Nos dois primeiros anos, o aluno não pode ser retido na série, ou seja, apenas no 3º ano haverá a possibilidade de retenção na série por não atingir os objetivos propostos. De acordo com a diretora da escola, o 3º ano é a série que costuma ter o maior número de alunos retidos. Na Finlândia, as retenções do aluno podem ocorrer em qualquer ano escolar, embora não sejam frequentes. Curiosamente, a menor nota não é zero, e sim quatro, resultado este que mantém o aluno na mesma série. Em Cuba, a retenção ocorre apenas a partir do 2º ano escolar, inclusive.

As escolas no Brasil têm a autonomia para distribuir a carga horária das aulas semanais entre as disciplinas que compõem o currículo. Mesmo no Distrito Federal, a distribuição das aulas do 5º ano podem sofrer variações. Na turma observada, são destinados dois tempos de aula por dia para cada disciplina, conforme quadro a seguir:

³⁸ PIB per capita é o Produto Interno Bruto dividido pela população do ano de referência.” (IBGE, 2011)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português	Matemática	xxxxxx	Português	Matemática
Ciências	Geografia	xxxxxx	História	Produção textual
Matemática	História	xxxxxx	Geografia	Ciências

Quadro 2 – distribuição das aulas do 5º ano
Fonte: dados da pesquisa

Os alunos chegam à escola às 7h30min e nela permanecem até as 12h30min, com 20 minutos de recreio e 10 minutos destinados à merenda escolar, de muito boa qualidade nutricional e de preparo, que é servida na própria sala de aula. A professora ministra três disciplinas diariamente, procurando equilibrar o tempo destinado a cada uma. As atividades são planejadas pela equipe do 5º ano sempre às quartas-feiras, dia em que os alunos deslocam-se para a Escola Parque, instituição de ensino projetada para oferecer aos discentes aulas de Música, Artes e Educação Física em ambiente adequado.

No Distrito Federal e no Brasil, de maneira geral, não existe a preocupação ou determinação em destinar um maior número de aulas de Língua Materna nas séries iniciais, conforme observado em Cuba e Finlândia. O número dessas aulas pode até mesmo variar em escolas da mesma rede e sofrem ainda maior variação quando comparamos com as escolas particulares. Diferentemente do que o observado em Cuba e Finlândia, no Brasil convivem instituições públicas e particulares, inseridas em um país de grande extensão territorial e diferentes contextos econômicos que fazem com se agravem ainda mais as diferenças. Essa disparidade nas instituições de ensino ocorre desde as séries iniciais até a Universidade. Franco (2004) afirma que não existe igualdade dentro do sistema educacional e muito menos dentro das escolas, pois existem diferenças sociais e de aprendizado entre os alunos, e aqueles que aprendem mais, respeitadas as exceções, possuem um perfil socioeconômico elevado.

Para ser professor nas séries iniciais no Brasil, o aspirante precisa frequentar um curso de Pedagogia, que, ao contrário dos cursos oferecidos pelas instituições de Cuba e Finlândia, oferece uma formação geral para ser professor em todos os níveis das séries iniciais. O magistério no Brasil não atrai muitos profissionais e ainda não se concretizaram todas as metas previstas pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, promulgada em 1996, que no seu artigo 67 preconiza que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licencia-

- mento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Quantos estados e municípios brasileiros, de fato, conseguem cumprir todos os incisos previstos na lei? Embora o Distrito Federal tenha o melhor salário pago ao professor no Brasil, R\$ 2.263,00 para 40 horas semanais e com licenciatura plena, dois fatores tendem a relativizar esses valores: o fato de o Distrito Federal ter um custo de vida elevado e a desvalorização da categoria, quando comparada a outras de nível superior. De acordo com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal, das 28 categorias com ensino superior do Governo do Distrito Federal - GDF, o professor ocupa a 21ª posição em uma ordem decrescente de salários. Dentre as 76 reivindicações da categoria constam, dentre outras, a redução do número de alunos das turmas do 1º ao 5º ano para 20, plano de saúde integralmente pago pelo governo, aplicação de 25% da arrecadação do GDF na educação e a isonomia do salário do professor com a carreira médica. Em junho de 2011, oito estados ainda pagavam salários abaixo do piso nacional, de R\$1.187,00. No GDF, de acordo com o Sindicato de Professores, ainda existem cerca de 800 docentes das séries iniciais com o nível médio de escolaridade. Mas a simples conclusão da graduação pode não ser tão significativa se analisarmos alguns dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, 2011: das 2.176 instituições avaliadas, 683 foram reprovadas, sendo que a maioria são instituições particulares. Esse número equivale a aproximadamente um terço das instituições do país. Para agravar a situação, dos quatro mil cursos avaliados, 594 ficaram abaixo da média, com notas que variavam de 1 a 2 em uma escala de 1 a 5 (PORTAL UNIVERSIDADE, 2011). Diferentemente do que ocorre em Cuba e Finlândia, os cursos de formação de professores no Brasil não possuem obrigatoriamente uma escola de aplicação e não há a garantia de que todas as horas destinadas à prática docente sejam rigorosamente cumpridas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê um mínimo de 300 horas de práticas de ensino, mas quantas dessas horas são, de fato, destinadas à regência de turma? As instituições públicas e particulares que oferecem o curso de Pedagogia, além de possuírem currículos diversos, oferecem modalidades de ensino à distância semipresenciais ou ainda presenciais, cuja duração pode variar de três a cinco anos. Na verdade, ao compararmos matrizes curriculares tão distintas, às vezes nos perguntamos se esses profissionais são, de fato, preparados para exercer a mesma função.

Na escola observada, de acordo com a direção, há alguns problemas relacionados ao absenteísmo docente no turno da tarde por razões diversas. Nas situações emergenciais, a própria diretora assume as turmas; em outros casos, o dinheiro arrecadado com a cobrança de R\$ 25,00 por aluno mensalmente para a caixa escolar, cuja movimentação financeira é gerida por um conselho escolar do quais alguns responsáveis fazem parte, ajuda a pagar um professor substituto. Dependendo da situação, é a própria Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal que deve enviar um professor contratado em caráter temporário. Cabe ressaltar aqui que, na Finlândia e em Cuba, os diretores afirmaram peremptoriamente que praticamente não ocorrem faltas de professores com muita frequência.

Retornando ao primeiro dia em que cheguei à escola, pude acompanhar, após a reunião diária, uma aula sobre o emprego de pronomes pessoais. Havia um exercício para ser corrigido e, como já se mostrou típico nesta faixa etária, os alunos eram extremamente participativos: a grande maioria deles queria responder às questões propostas. Para isso, já havia sido convenicionado que levantassem o braço, embora alguns não conseguissem conter a vontade de participar e fossem alertados pela professora para adotar o procedimento correto.



Figura 78: Participação dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as observações feitas pela professora sobre o emprego dos pronomes, houve a ênfase em sua utilização como elemento de coesão. A professora é extremamente comunicativa e carismática, promovendo uma interação muito positiva com seus alunos. Naquele dia, os alunos estudaram, ainda, a tonicidade das palavras e as regras de acentuação gráfica das palavras oxítonas, sempre tendo como base o livro didático que, assim como nos países visitados, é distribuído gratuitamente pelo governo. De acordo com a professora, há um consenso entre os professores da escola quanto à escolha dos livros: os professores do 1º e 2º anos escolhem os livros de Português e Matemática tendo em vista a importância dessas duas

séries na formação inicial dos alunos. Os livros de História e Geografia são escolhidos pelos professores do 3º, 4º e 5º anos. Essa prática deve-se ao fato de que, uma vez escolhida a obra da relação fornecida pela Fundação Nacional do Livro Didático – FNDE, a coleção deverá, obrigatoriamente, ser utilizada em todas as séries.

Ainda no primeiro dia de observação, os alunos leram várias palavras em grupo e a professora fazia comentários sobre a tonicidade da palavra em questão. Novos exercícios foram propostos e, enquanto a professora dava vistos nas tarefas de casa, utilizando carimbos com mensagens variadas, avisava aos alunos que os livros de leitura extraclasse deveriam ser trazidos para serem trocados na biblioteca. O projeto de leitura da escola inclui a visita semanal à biblioteca, quando os alunos são conduzidos pelo professor para trocar os livros emprestados. No local, os alunos ficam livres para folhear e escolher os novos livros. Bimestralmente, ainda leem obras indicadas pelos professores do 5º ano que serão objeto de avaliação. O acervo da biblioteca é composto por obras compradas com recursos oriundos do governo distrital e da caixa escolar.



Figura 79: Biblioteca de escola
Fonte: Dados da pesquisa

A disposição das salas na escola é similar à disposição cubana: três fileiras com pares de carteiras. A sala da turma observada possui um tamanho considerado adequado para os 32 alunos e há, ainda, uma pequena sala anexa para guardar materiais diversos. Há outros espaços na escola que chamam a atenção além da biblioteca, como a sala destinada ao reforço dos alunos que ocorre no contraturno, uma sala para permanência dos professores durante o intervalo, além de uma sala para as práticas de informática com computadores com acesso à *internet*. O material da sala de informática foi recebido por meio do projeto nacional Pró-Info

e, embora os computadores sejam de boa qualidade, a professora colaboradora e a diretora se ressentem por não haver um funcionário responsável e especializado em informática que possa permanecer no local para dar a assessoria aos professores quando utilizam o espaço.



Figura 80: Um dos locais utilizados para o reforço escolar
Fonte: Dados da pesquisa

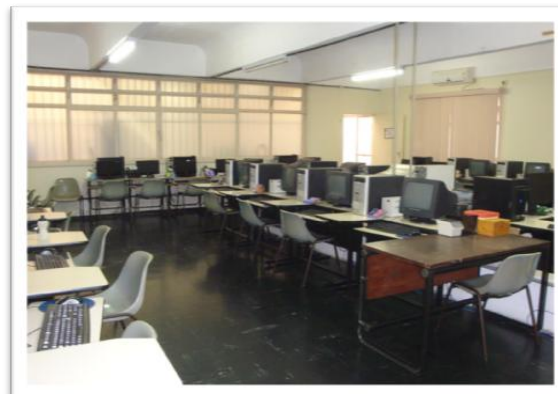


Figura 81: Sala de Informática
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 82: Sala dos professores
Fonte: Dados da pesquisa

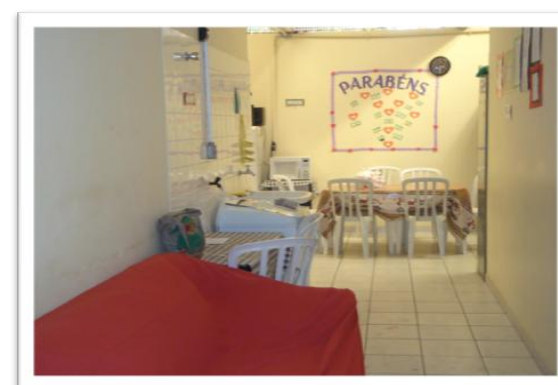


Figura 83: Refeitório dos professores
Fonte: Dados da pesquisa

Há regras de comportamento na escola que devem ser seguidas pelos discentes e estão contidas no Manual do Aluno distribuído no início do ano letivo, em consonância com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do Distrito Federal. Os alunos podem sofrer sanções disciplinares que podem variar desde uma simples advertência oral até a transferência “por comprovada inadaptação ao regime da instituição escolar, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno, da garantia de sua segurança, entre outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p.38). Além do corpo docente permanente e a direção, a escola possui uma vice-diretora, uma orientadora educacional, uma supervisora educacional e o apoio de uma equipe do GDF para atendimento psicológico. Cabe acrescentar que o GDF também apoia a formação continuada de professores por meio da

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, cujos cursos, além do propósito de aperfeiçoar as práticas docentes, ainda contribui para que o professor possa “pular barreiras”, ou seja, ascender no plano de carreira com um pequeno acréscimo salarial.

Durante minha permanência na sala de aula, pude observar o desenvolvimento de diversas atividades: os alunos estudaram e posteriormente responderam a questões sobre os recursos para gerar eletricidade, sempre com a intervenção da professora para explicar os termos que poderiam não ser compreendidos por eles; houve um evento de leitura tutorial, momento em que a professora também convidava para a leitura aqueles alunos que normalmente participam menos das aulas; estudaram ângulos utilizando canudos para tornar mais práticos os conceitos apresentados; tiveram aula de História, cujo assunto foi o Segundo Império; ensaiaram uma música para a festa da família; e tiveram aulas de gramática.



Figura 84: Aula de geometria
Fonte: Dados da pesquisa

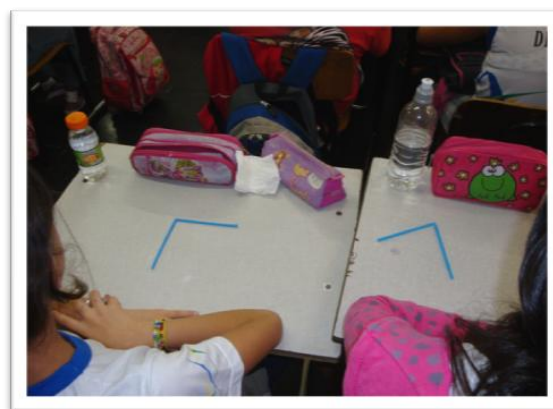


Figura 85: Aula prática
Fonte: Dados da pesquisa

Na aula de produção textual, os alunos estavam se dedicando ao estudo da Literatura de Cordel e à confecção de livros para serem expostos na Festa da Família.



Figura 86: Livros de Literatura de Cordel expostos na Festa da Família
Fonte: Dados da pesquisa

A participação da família na escola é muito grande. Durante o ano letivo de 2011, a escola desenvolveu o projeto “Aqui o caráter conta”, em que foram aprofundados os chamados seis pilares para ser um bom cidadão na instituição e na vida: responsabilidade, zelo, respeito, senso de justiça, sinceridade, cidadania. Cada mês era dedicado ao estudo de um pilar e em todos os murais havia trabalhos temáticos feitos pelos alunos e/ou pelos alunos juntamente com seus responsáveis, os quais eram incentivados a participar de atividades propostas pela escola e, assim, reforçar o pilar estudado. Em um dos murais, constavam, inclusive, trabalhos que se referiam ao respeito que as pessoas devem ter pelos animais. Durante minha estada na instituição, alguns alunos pediram espontaneamente para dar um depoimento sobre a escola e, coincidentemente, quase todos fizeram algum tipo de referência positiva ao projeto, o que mostra que houve um real engajamento dos alunos colaboradores. Foi possível ver ainda a atuação dos alunos monitores, que diariamente ficavam responsáveis por acompanhar o recreio dos colegas e contribuir para dirimir qualquer problema que pudesse perturbar a paz e a ordem do local. Diariamente, a professora escolhia dois alunos, que vestiam uma capa feita de um tecido fino em que constava um ou outro pilar trabalhado pela escola.



Figura 87: Um dos pilares do projeto
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 88: Deveres do aluno monitor
Fonte: Dados da pesquisa

Na Festa da Família, realizada em um sábado, pude observar uma ótima adesão dos responsáveis e o sucesso da escola no intento de fazer da instituição uma extensão da casa dos alunos. Nesse dia, era possível ver em um mural em que o Conselho Escolar exibia sua

prestação de contas e a propaganda de uma campanha lançada semanas antes para melhorar a pontualidade dos alunos.



Figura 89: Festa da Família
Fonte: Dados da pesquisa

Dentre essas e outras atividades, pude assistir também a um encontro dos alunos com um militar do GDF vinculado ao programa Proerd: Programa de Educação e Resistência às Drogas e à Violência, momento em que os alunos, por meio de uma apostila e atividades escritas e orais, podem debater sobre os danos causados pelo uso de drogas. O programa, oferecido pelo governo às escolas públicas, consiste em 10 encontros, sendo que o último culmina com uma formatura. A participação dos alunos nos debates, como de costume, era intensa: quase todos queriam mencionar um caso ou fazer alguma pergunta relativa sobre o uso e o abuso do álcool.



Figura 90: Alunos participando dos debates do PROERD
Fonte: Dados da pesquisa

Não há dúvidas de que a escola observada não representa a realidade da escola brasileira, mas representa como uma escola deveria ser. Como mencionado anteriormente, de nada adiantaria a escola contar com uma localização privilegiada e alunos cujo nível socioeconômico não é tão baixo sem uma gestão comprometida com a qualidade e professores engajados e experientes. Nesse ponto, as três escolas observadas encontram um ponto de convergência.

4.3.1 O professor brasileiro: visão sobre a profissão e o sucesso dos alunos nas avaliações da Prova Brasil

Uma vez mais, os questionários foram utilizados para trazer a esse trabalho as concepções do professor brasileiro sobre a profissão e a bem-sucedida trajetória da escola nas avaliações de larga escala. Abaixo, são relacionadas as duas questões apresentadas e as respostas dos docentes:

a) Aspectos considerados positivos em relação ao exercício do Magistério no país:

Professor 1:

- ▶ Ainda é uma profissão respeitada.
- ▶ Os professores têm liberdade para decidir os encaminhamentos em sala, os projetos.
- ▶ A legislação favorece a melhoria de condições de trabalho.

Professor 2:

- ▶ Considera que a educação no Brasil caminha a passos lentos, mas considera que a Lei de Diretrizes e Bases trouxe modificações positivas, exigindo certas obrigatoriedades, embora falte o compromisso de todos os segmentos envolvidos.

Professor 3:

- ▶ Considera que a educação vive um atraso enorme, e citou Cunha (2009)³⁹ para afirmar que é a escola brasileira é “herdeira do sistema discriminatório da sociedade escrava gesta sob dominação imperial”.

³⁹ A professora não registrou a bibliografia completa.

Professor 4:

- ▶ Não respondeu.

b) Principais fatores que contribuem para o sucesso dos alunos na Prova Brasil:**Professor 1:**

- ▶ Bom nível sociocultural dos alunos.
- ▶ Competência da equipe de profissionais da escola.
- ▶ Disponibilidade de materiais e recursos.
- ▶ Localização da escola no centro de Brasília, dificultando furtos e depredações.

Professor 2:

- ▶ As atividades realizadas em sala de aula como leitura e interpretação de textos variados.
- ▶ Desenvolvimento de atividades de raciocínio lógico com as quatro operações.

Professor 3:

- ▶ A prova Brasil é uma exigência do Banco Mundial, ou seja, a avaliação não está pautada somente no desempenho do aluno.
- ▶ A clientela do estabelecimento é privilegiada, não sofrem com a falta de alimentação e outras necessidades básicas essenciais para o rendimento escolar.

Professor 4:

- ▶ Melhores condições sociais dos alunos, professores, ajuda direta da Direção aos professores.

Em relação aos aspectos positivos do exercício da profissão do Magistério no Brasil, não houve convergência das opiniões, com exceção de duas professoras que consideram a legislação vigente favorável ao desenvolvimento do ensino. Uma das professoras, mestranda em educação, fez questão de realçar o atraso em que o país vive no que diz respeito à educação de um modo geral, o que, logicamente, compromete o exercício da profissão. Quanto ao sucesso da escola na Prova Brasil, três professoras consideram o nível socioeconômico dos alunos um dos fatores responsáveis, embora outras explicações sejam plausíveis.

4.3.2 Uma aula no cotidiano de uma escola brasileira

Para analisar a mediação de aprendizagem e a interação professora-alunos, foi selecionada uma aula de Geografia. O assunto ministrado refere-se aos setores econômicos da sociedade. No primeiro evento, após a leitura realizada por um aluno sobre o setor primário, a professora amplia a discussão sobre o tema. No episódio seguinte, outro aluno lê as informações sobre o setor secundário e, por fim, um último aluno lê as informações sobre o setor terciário, sempre com a intervenção da professora.

LEITURA 1 - O TRABALHO NO SETOR PRIMÁRIO

O trabalho nas atividades do setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo) é realizado, atualmente, em várias partes do Brasil, com o uso de equipamentos modernos. Por isso, esse setor emprega poucos trabalhadores. A mecanização das atividades do setor primário acarreta a dispensa de vários trabalhadores rurais. Muitas vezes, essas atividades são realizadas por trabalhadores temporários, contratados apenas nas épocas do plantio e da colheita. (DANELLI, 2008, p.124)

- L01** P: Não adianta só ler. Tem que ler + refletir sobre o que leu para ver o que aprendeu. Muito bem + quais são as principais atividades do setor primário? [pergunta do livro didático]
 AA: (xxx) [as respostas dos alunos são variadas e a professora resolve comentar uma delas]
 P: Agricultura é o quê? [lança a pergunta para toda a turma e uma aluna assume o turno]
- L05** A1: Agricultura é a prática agrícola + por exemplo + você planta + você colhe...
 P: É o plantio + é a colheita mesmo + né? São as grandes fazendas que a gente tem no Brasil (xxx) de milho + de soja + de laranja + de feijão (xxx)... Muito bem + pecuária é a criação de quê?



Figura 91: Interação na aula de Geografia
Fonte: Dados da pesquisa

- AA: Animais!
- L10** P: De animais. Isso. Pode ser boi + pode ser porco + pode ser galinha + pode ser carneiro + pode ser né... [a professora gesticula com o braço após quando enumera cada

animal] Vamo lá... No Brasil + o trabalho nesse setor é feito com o uso de quê?

A: Equipamentos (xxx)

P: Equipamentos + equipamentos modernos + cada vez mais modernos. Mas + presta atenção
L15 + numa fazenda + em que o dono da fazenda tem que fazer a colheita de soja e ele não tem trator + quantas pessoas ele vai precisar pra fazer essa colheita?

AA: Muitas...

A1: Muitas pessoas!

P: Muitas pessoas + porque as pessoas vão ter que andar a plantação toda + colhendo a soja +
L20 botando aí + depois quando tá cheio tem que levar lá no caminhão + jogar lá dentro + voltar + pegar mais. [dramatiza a narração] E se for com um trator + quantas pessoas vai precisar?

A4: Nenhuma.

A5: Uma.

P: Nenhuma?

L25 [alunos falam ao mesmo tempo: “uma, pelo menos uma, duas...”]

P: Pelo menos uma para o trator + uma para o caminhão + uma outra para ajudar se precisar...então a quantidade de trabalhadores que se necessita quando tem o uso de equipamentos é maior ou é menor?

AA: Menor!

L30 **A1:** E o custo fica menor, você não precisa pagar salário todo mês (xxx)

P: Por isso que a gente tanto escuta falar de pessoas que deixaram o campo e vieram morar na...

AA: Cidade!

P: Cidade. Porque + porque trabalhavam lá + mas quem substituiu eles?

L35 **AA:** O trator... a máquina

P: O trator + por exemplo + né? O maquinário + as máquinas agrícolas + substituindo e eles ficaram sem...

A2: Trabalho.

P: Sem trabalho + sem emprego + então eles tiveram que procurar emprego em outros lugares

L40 E onde que tem mais emprego?

A2: Na cidade.

P: Na cidade... né + Livia? [adverte aluna que está conversando paralelamente]

A3: (xxx) ... vem para cidade por causa dos recursos.

P: Não + também + principalmente por busca de melhores condições de vida + assim como
L45 os imigrantes + né + vieram para o Brasil + na época lá do Brasil Império. Então vamo lá... É + e aqui no último parágrafo tá falando que muitas vezes + (Alguns alunos levantam as mãos) tem um trabalhador temporário + por exemplo + o fazendeiro contrata um trabalhador só para plantar + pronto + aí dispensa ele + ele é um trabalhador temporário + ele só vai trabalhar

quando tiver alguma coisa para fazer + então ele vai lá + planta e pronto + aí + fica sem emprego. Quando for a hora de colher + porque aí a planta vai se virando sozinha + e até pra molhar a plantação (xxx) o maquinário + né? Quando a planta tiver bem na hora de colher + aí o fazendeiro vai lá de novo e contrata outros trabalhadores para poder fazer o quê? A colheita.

[

L55 P: Depois ele + não + ele pode contratar alguns só para esse serviço.

A1: E professora + mas também com máquinas as pessoas também elas pegam porque tem que construir as máquinas (xxx)

P: Isso + dá emprego para outro setor + que a gente vai ver aqui + né? [Muitos alunos com as mãos levantadas]. Isso + a gente tá falando só do setor primário + mas a gente vai ver

L60 que quando a pessoa sai do setor primário [muitos alunos já levantam as mãos para continuar a leitura] + ela vai conseguir emprego em outro setor e a gente vai ver qual é o setor que mais dá emprego + se é o primário + secundário ou terciário...

AA: Terciário!

P: Então a gente vai ver...

L65 AA: Professora + eu + professora [alunos pedem para ler]

P: Alexandrina! [alunos reclamam]

[aluna faz uma leitura alusiva ao setor secundário]

Logo que inicia seu turno, na linha 01, a professora alerta os alunos para o fato de que o ato de ler não compreende apenas a simples decodificação de símbolos. Para Soares (2010b), ser letrado significa apropriar-se da escrita e a professora pretende avaliar como foi a compreensão dos alunos em relação ao texto lido por meio da reafirmação do conteúdo, embora amplie algumas questões propostas pelo livro didático para testar o nível conceitual dos alunos, ou seja, o nível de desenvolvimento real postulado por Vigotski para levá-los a atingir o nível de desenvolvimento potencial. Mehan (1979, apud Freitas, 1996) afirma que um professor, ao iniciar uma sequência de interação, pode conceder o piso ao aluno por nomeação individual, por convite à candidatura do mesmo e atendendo à própria manifestação do aluno que se candidata espontaneamente ao turno. Na interação, a professora prefere utilizar, de acordo com Lemov (2011), a técnica 23 – **Todos Juntos**, pois direciona as perguntas a toda a turma, embora dê oportunidade para que alguns alunos respondam individualmente quando se manifestam favoravelmente à ação. Nesse evento e em outros observados na turma, a técnica 21 – **Faça o Mapa**, (LEMOV, 2011) é observada, pois o espaço físico é planejado de acordo com a estrutura padrão considerada a mais eficiente pelo

autor: três colunas de pares de carteira, que torna o professor o foco principal da atenção dos alunos. Ao permitir que os alunos complementem seu piso, a professora constrói andaimes, ou seja, motiva a participação dos alunos com perguntas sobre o tema, em que a sequência IRA – Introdução, Resposta do Aluno e Avaliação, é recorrente, embora a maioria das respostas dos discentes não necessitem de correção até a linha 22, quando o A4 comete um equívoco e é imediatamente corrigido pelo aluno A5 em uma relação de andaimagem aluno-aluno. Em seguida, na linha 24, a professora fornece ao aluno que errou uma pista de contextualização prosódica ao repetir a palavra “Nenhuma?” em tom interrogativo e, ao mesmo tempo, com certa indignação em sua expressão facial. A discussão sobre o tema é desenvolvida em consonância com o nível de compreensão dos alunos, o que não impede a professora de ampliar a ZDP dos alunos nas linhas 44-53, a partir do momento em que reitera informações e acrescenta mais detalhes, como a vinda de imigrantes para o Brasil na época do Brasil Império. Durante o evento, a professora administra bem os turnos de fala e, quando um aluno resolve falar em um momento inadequado, é advertido, como ocorre na linha 42. No fragmento acima, a professora identifica “os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhe são apresentados” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009, p.22).

LEITURA 2 - O TRABALHO NO SETOR SECUNDÁRIO

A indústria transforma matérias-primas em produtos para serem consumidos pelas pessoas ou por outras indústrias. Inicialmente, as indústrias empregavam muitos operários, pois as máquinas antigas necessitavam de muitas pessoas para operá-las. Com o aperfeiçoamento das máquinas e a introdução de computadores e robôs na produção, as indústrias passaram a fabricar mais produtos em menos tempo. Mas essa modernização provocou o desemprego de muitos trabalhadores. (DANELLI, 2008, p.124)

P: Então olha só + o setor secundário passou pelo mesmo problema + mais ou menos + que o setor primário. Muitos operários da indústria foram substituídos por quê? Pelo quê?

L70 AA: Máquinas.

P: Por máquinas e? [pergunta apontando o dedo para a turma e com expressão facial]

[

P: Hã? Robôs. Não são robôs tipo o Zariguim⁴⁰ da novela não + são robôs assim + são máqui-

⁴⁰ Referência ao robô da novela da rede Globo da época, *Morde e Assopra*, de Walcyr Carrasco.

- nas que fazem o mesmo trabalho humano + cês podem ver aqui nesse desenho aí [aponta para o desenho do livro] + cês tão vendo essas máquinas alaranjadas aí no desenho?
- L75** [
- P:** Isso aqui + o que é que estas máquinas estão fazendo?
- A2:** Arrumando o carro...
- [
- L80** **P:** Montando + né + o carro. Fala+ Vívian.
- A4:** Tia + que nem quando eles foram resgatar peças do Titanic + ele usaram essas coisinhas...
- P:** Isso + eles usaram esse material + né? Então + ó + uma pessoa montando essas peças + a pessoa pode sentir dor no dedo (a professora imita alguém que sente dor) aí para um pouquinho + aí tá cansada + tem que ir no banheiro + tem que beber água + tem a hora da folga + né? alguém liga no celular dele + tem que comer... E o robô?
- L85** **AA:** Não! (xxx)
- A1:** Tem hora-extra...
- P:** Então + o dono da indústria + ele prefere dar emprego para uma pessoa ou para um robô?
- L90** **AA:** Um robô!
- P:** Só que pra + consertar o robô + construir o robô + o que é necessário? Uma pessoa + né? Ou várias pessoas + né?
- [
- P:** Isso. E é por isso que + que as empresas hoje...
- L95** [
- A:** Nem paga salário...
- P:** Hã?
- A:** Nem dá o salário para o robô.
- [
- L100** **P:** (xxx) uma latinha de óleo pra... Gente, ó, uma pergunta que eu vou fazer + uma coisa que a gente vai analisar aqui. Aqui tá falando o quê? As indústrias passaram a fabricar mais produtos em menos tempo. Que significa isso? Que significa isso? [vários alunos levantam o braço] Patrícia!
- A5:** Significa que pelo uso + pela utilização das máquinas + o trabalho passou a ficar mais rápido...
- L105** **P:** O trabalho passou a ficar mais rápido. Se o trabalho passou a ficar mais rápido + e a indústria + ao invés de + por exemplo + fazer dez carros + conseguiu fazer vinte + o que é que o dono dessa indústria quer?
- [
- L110** **P:** Ele quer fazer cada vez mais + cada vez mais + cada vez mais?

[

P: Mas ele quer que as pessoas comprem só dez?

AA: Não!

A1: Não + ele quer que as pessoas comprem cem + cem + cem...

L115 P: Ah + eles querem que as pessoas + né? Por isso que tem tanto o que na televisão?

AA: Propaganda!

A6: Propaganda de carro.

P: Não só de carro + carro eu to dando um exemplo + mas tem de várias coisas

A professora continua sua explanação com base nos exercícios propostos pelo livro e mais uma vez recorre repetidas vezes ao padrão IRA, formulando também questões que não constam na atividade e criando andaimes para que os alunos atinjam o nível de desenvolvimento potencial. A professora cria andaimes até mesmo com expressões faciais, como quando, na linha 71, olha para os alunos fixamente para que complementem a resposta “máquinas”. Em toda sua explanação amplia o tema da discussão e recorre ao conhecimento de mundo dos alunos quando utiliza exemplos como o constante na L73. Na linha 105, após a resposta de A, a professora utiliza a técnica 3 – **Puxe Mais** – (LEMOV, 2011), pois não se contenta com a resposta certa da aluna e aproveita para elaborar outra pergunta, mais difícil que a anterior. A interação estabelecida entre a professora e a turma continua positiva e a participação da turma é crescente, a partir do momento em que a professora evoca elementos da realidade do aluno, como um personagem de uma novela.

[

L120 P: Propagandas têm que objetivo?

A: É de chamar atenção (xxx)

[

A7: Atrair os clientes.

P: Atrair os clientes. Fazer com que você... não é só para mostrar o produto não. É

L125 mostrar pra você que você não é ninguém se você não tiver aquela + aquele produto.

[

P: [Dramatizando] O quê + você tem um celular desse? Você não tem um desse? Então você não tá com nada. Quer dizer + pra que que você usa um celular?

[

L130 P: Quem quiser falar, pode falar.

A1: Igual a propaganda que eu já vi + que tava falando assim (xxx) [aluna descreve propaganda que despreza quem não tem um determinado modelo de celular]... tipo se você

tem aquele celular você não sabe nada + você não é ninguém, tem que comprar um novo.

L135 P: A competitividade das empresas faz isso + né? Faz com que na hora das propagandas eles passem pra gente não só assim apresentando o produto: “Olha + o carro é assim...” Não...

A: Você tem que comprar pra ser o cara!

P: ... isso + você tem que sentir a necessidade de ter o carro (xxx)

[

P: É...isso se chama o quê?

L140 [

P: Quem sabe o nome disso + assim + você fica querendo só comprar + comprar + comprar...

AI: “Obsessão!”

A: Obsessão.

L145 P: Consumismo + exatamente + é o consumismo. Se a indústria está fabricando mais + ela quer vender mais + pra ela vender mais + as pessoas têm que comprar mais. O que você queria falar Bárbara? Alexandrina!

[aluna faz um comentário sobre a propaganda da Nissan]

A: Tem a propaganda da Nissan.

L150 P: É + essa propaganda + né? Você quer um carro que tem cavalos ou que tem pôneis?

AA: [alguns alunos cantam] “Pôneis malditos, pôneis malditos, venha com a gente atolar! Odeio barro, odeio lama! Que nojinho! Não vou sair do lugar! *Smak!* Te quero!”

P: Agora é o seguinte + eu vi essa propaganda + mas não lembro qual era o carro. Agora + a pessoa que inventou essa propaganda...

L155 A: É um homem.

AA: [Risos]

P: ... é um gênio + né? É um gênio cumprindo o objetivo para o qual ele foi contratado. Ele foi contratado assim + ó, eu quero só uma propaganda assim para mostrar o carro + foi isso?

AA: Não!

L160 P: Eu quero uma propaganda que chame a atenção + que todo mundo decore + que as pessoas sintam a necessidade de comprar o meu carro.

[

P: Quanta gente agora + psiu + quanta gente agora + que vai comprar uma outra caminhonete e vai perguntar: “Ai + eu vou comprar bem a caminhonete do pônei? Não + vou

L165 comprar a do cavalo!

AA: [comentários gerais dos alunos. Um aluno comenta sobre uma determinada propaganda de automóvel, no qual um homem pega carona para ir ao posto pegar gasolina e, ao ver o carro do outro e sentir inveja, atea fogo no próprio veículo quando retorna para abastecê-lo]

L170 P: É + exatamente + né + aquele cara que falta gasolina para ele na estrada + aí ele pega carona com outro carro...

[

P: Aí + psiu + ele volta + mas ele fica durante a carona que o outro dá pra ele + ele fica só analisando o carro + ali + na verdade + ele está morrendo de quê?

L175 AA: Inveja!

P: Olha que sentimento bom + né? [ironizando]

[

P: ...de divulgar na propaganda + né? É + é bom isso?

AA: Não!

L180 P: Não + gente + né? Ficar incentivando a inveja + só que ele fica com tanta inveja + com tanta inveja + que ele chega lá e ao invés de colocar gasolina no tanque + ele joga a gasolina no carro e taca fogo!

[

P: Agora + a propaganda não mostra + não mostra o seguinte...

L185 A1: Os defeitos do carro.

P: Não + não é que não mostre os defeitos do carro + porque o carro novo geralmente não tem defeito + mas + psiu + não mostra que o incêndio que ele causou + aquele carro ele não pode abandonar ali + ele vai pagar uma multa de ter largado o carro ali + aí + vai ter que + vai acionar a polícia + [alunos comentam algo] psiu + outra coisa + [alunos fazem comentários]

L190 ele não tem + psiu + ele não tem dinheiro para comprar o carro lá que ele viu do outro + ele vai se arrepender + que agora ele tá ferrado + sem dinheiro pra comprar outro carro + ele vai comprar um mais velho ainda + né? Até ele conseguir juntar muito dinheiro... E se ele for querer comprar aquele outro carro + ele vai fazer uma prestação + vai fazer um financiamento + vai fazer uma prestação muito alta que ele não vai conseguir pagar + pagar +

L195 vai faltar comida pros filhos em casa...

[

P: ... essa parte a propaganda não...mostra. Muito bem + já entenderam o setor secundário.

[

P: Psiu. [a professora pede para um aluno ler sobre o setor terciário embora muitos peçam a concessão do turno]

No evento acima, a professora aproveita para discutir com os alunos questões ligadas a valores e à ética, utilizando como mote as propagandas de televisão que, segundo ela, possuem objetivos que extrapolam a simples intenção de apresentar o produto ao cliente. Nesse momento, estimula o senso crítico dos discentes para que se detenham não apenas nos

fatos explícitos de uma propaganda, mas também nas questões implícitas que muitas vezes passam despercebidas pela maioria da população. Mais uma vez, elementos pertencentes à realidade do aluno são evocados e espontaneamente os alunos entoam uma música de uma propaganda muito popular da época. Na linha 143, ocorre outro exemplo de andaimagem aluno-aluno, pois a palavra “obsção”, pronunciada por um discente, é imediatamente corrigida por outro aluno mais experiente.

LEITURA 3 - O TRABALHO NO SETOR TERCIÁRIO

O setor terciário é o que emprega maior número de trabalhadores no Brasil. São diversas atividades relacionadas ao comércio, educação, saúde, transportes, telecomunicações, etc. Com o aumento da população urbana, as atividades de comércio e de serviços se ampliaram muito para atender às necessidades da população. Surgiram novas atividades, como a de operador de *telemarketing*. (DANELLI, 2008)

L200 (...)

P: [após a leitura da aluna] É + qual foi o setor então que teve que crescer?

A7: Telemarketing.

P: [Rindo] O setor?!

[

L205 P: Ah + o terciário! Ó + um monte de trabalhador do primário foi pra cidade + um monte de trabalhador do secundário perdeu o emprego por causa dos robôs + das máquinas + essas coisas + e aí + a quantidade de pessoas que precisavam de serviço + só foi o quê?

AA: Aumentando.

P: Aumentando + aumentando. Então + o setor terciário + que é esse setor aqui + ó + [mos-

L210 trando no livro] comércio + de educação + de saúde + de transporte + de telecomunicações + tudo isso + ele foi ampliando + ampliando + e precisando cada vez mais de trabalha...dores. Aqui na página 125 + tem um quadro aí escrito Brasil + distribuição das população ocupada + o que que significa ocupada?

AA: (xxx)

L215 A8: Usada!

P: As pessoas usadas?

A8: Que está sendo usada.

P: A pessoa está sendo usada?

A7: A pessoa que tá ocupando...

L220 P: Que tá num emprego + gente + que tá trabalhando. As pessoas ocupadas são as pessoas que estão trabalhando... nos setores econômicos...então vem aí apresentado de que forma os

números? Que forma é essa aí que tem um tracinho em cima e duas bolinhas?

AA: Por cento!

P: Isso + por cento! Matemática + a gente ainda vai aprendendo. Vamo lá + Lívia. Você lê o
L225 primeiro parágrafo e a Rafaela lê o segundo.

Como tem sido frequente em sua aula, a professora recorre à sequência IRA para mensurar a compreensão do aluno sobre o tema. Na linha 203, a professora fornece uma pista de contextualização para corrigir a resposta do aluno: repete apenas a palavra chave para a resposta correta, “setor”, com impositação de voz mais forte que a habitual, que também é uma forma de construir andaimes. Na linha 213, a professora inicia um padrão IRA para confirmar se os alunos conseguem inferir sobre o significado da palavra “ocupada” no contexto. A inferência do sentido de uma palavra ou expressão é uma das habilidades mensuradas na Prova Brasil. Essa prática pode ser considerada, segundo Lemov (2011), como pertencente à técnica 18 – **Entendeu?** – tendo em vista que o professor pretende verificar a compreensão do aluno para que possa intervir imediatamente, o que faz nas linhas 216 e 219. Mais uma vez procura ativar a ZDP dos alunos para que atinjam o nível de desenvolvimento potencial e possam realizar a ressignificação de um termo polissêmico que pode não ser familiar a todos naquele contexto. Nesse episódio, a professora utiliza ainda a leitura tutorial a partir do momento em que faz uma intervenção e interage com o aluno de modo a levá-los à compreensão do texto (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2009), pois, além de ampliar o sentido da palavra “ocupada”, também se detém em certificar-se de que o símbolo de porcentagem é do conhecimento de todos. Na linha 223, a professora apresenta uma ação responsiva e ratificadora, devido ao fato de os alunos demonstrarem o conhecimento sobre o sinal convencionado para indicar porcentagem.

(...)

P: Isso + aí tem uma perguntinha aí. Vocês fizeram no caderno + né?

AA: Sim.

P: Primeiro pontinho. João Pedro + responde o primeiro pontinho. [o aluno procura o exerci-
L230 cio] Vai procurar...Em que setor econômico...isso tem que responder analisando o quadro +
aí no gráfico + né? Em que setor econômico + João Pedro + se concentram os trabalhadores
brasileiros?

A8: Setor terciário.

P: O que significa a palavra se concentram? [fazendo gesto de abaixar a cabeça e fechar os
L235 olhos] Ficam assim concentrados + pensando?

AA: Não! (xxx)

P: Concentrar significa onde tem ...

A: (xxx)

P:...onde tem mais!

L240 A9: Professora + posso responder o segundo pontinho?

P: Pode + como você explicaria essa concentração? Por que que tem mais pessoas aí + ó + no setor terciário?

A: (xxx)

P: É a Flávia!

L245 A9: [a aluna lê sua resposta no caderno] No setor secundário + com o aperfeiçoamento das máquinas + as indústrias passaram a fabricar mais em menos tempo e essa modificação provocou o desemprego em muitos trabalhadores. No setor primário + com a modernização + as pessoas saíram do campo e foram para a cidade.

P: E que mais? Não + mas por que que tem mais gente no terciário?

L250 A9: (xxx)

P: Não é só por isso. A sua resposta

AA: Deixa eu falar!

P: Tem... a sua resposta sim + você copiou algumas partes aí do texto que são + que tem a ver com a questão, mas

L255 A2: [aluna tenta responder interrompendo a professora] É porque...

P: ... bem na resposta

A2: [interrompendo a professora mais uma vez] É porque...

P: Eu tô falando... Poliana + você levantou a mão? [a aluna levanta a mão imediatamente. A aluna responde de forma inaudível, pois usa um aparelho ortodôntico que

L260 prejudica a dicção, **A7** tenta responder, porém em tom baixo, e a professora repete a pergunta]

P: Gente + mas tem um detalhezinho que a gente lê bem aqui + ó [aponta no livro] + no setor terciário. Tem uma coisinha aqui + é...

A: Professora!

[vários alunos querem assumir o piso]

L265 P: Lívia, Lívia, Lívia.

A4: Que as empresas queriam fazer + é + telemarketing e + e + é + ou era isso + porque eles empregavam mais pessoas ou era porque os que vinham da roça + porque não tinham mais emprego + tinham que vir pra (xxx) + não tinham muitos estudos e essa + e a essa...e o setor terciário é uma que não tem + não precisa muito de estudos + eles conseguiram

L270 ram emprego farto

P: Será que o setor terciário não precisa muito de estudo?

[alunos levantam as mãos e respondem simultaneamente]

P: A gente não tem muitas pessoas que trabalham no campo +, no setor primário que não tem estudo + que não tem acesso à escola + não tem?

L275 (alunos respondem coletivamente que sim)

P: Muitas pessoas que trabalham + (xxx) e não têm estudo + não sabem ler + então + a gente tem tudo isso. Quanto mais + assim + por exemplo + no setor secundário + tam...é necessário que a pessoa tenha um pouco de estudo [alunos fazem comentários] + agora + no setor terciário + por exemplo + no setor de + da educação [alunos fazem comentários] + tem que ter

L280 estudo + o doméstico + tudo... Ninguém arruma emprego + por exemplo + se não souber ler.

A9: Aumentou a população nas cidades...

P: Gente + é por isso + tá? Então + o principal + o principal motivo + tá + que explica essa concentração de trabalhadores no setor terciário + Poliana + é o aumento da população.

L285 Quando aumenta a população + au... + por exemplo + tem um mercado + não é? Tem um mercado que vende de tudo + não é + ali pras pessoas. Mas ele vive ali num bairro + não é? Se por um.. aumentar muito com a quantidade de pessoas ali no bairro + aquele mercado + ele vai ter que vender? [questionando os alunos]

P/AA: Mais.

L290 **P:** Porque vão ser mais pessoas comprando. Pra esse mercado vender mais + esse dono do mercado vai ter que comprar ...

P/AA: Mais

P: E pra ele vender mais + se ele só tem um caixa no +no mercado + que é que ele vai ter que fazer?

L295 **A7:** Aumentar os caixas!

P: Vai ter que aumentar a quantidade de caixas + é mais emprego.

A9: Vai ter que comprar (xxx)

P: Então + o aumento da população causa isso + causa o aumento do setor terciário + porque + por exemplo + é + se o governo precisa construir mais escolas + porque tem crianças

L300 ficando sem escola + o governo vai ter que construir escola e contratar pedreiro + engenheiro + um monte de gente pra trabalhar pra trabalhar na construção.

AA: Professores!

P: Professores.

P/AA: Servidores.

L305 **P:** Vigias + tudo isso... [alunos fazem comentários] Psiu + gente + contratar mais funcionários + então + isso causa o aumento do setor terciário + isso causa a concentração desses trabalhadores nesse setor + é o aumento da população + principalmente! (...)

Na última parte da aula, a professora concede o turno ao aluno por nomeação individual e inicia uma sequência IRA na qual pretende ampliar o significado da palavra *concentrar-se*, por meio de uma pergunta que faz à turma na linha 233. Como pista de contextualização, a professora fecha os olhos e dramatiza como se fosse uma pessoa que se concentra literalmente, na acepção de “encerrar-se em si mesmo; isolar-se; fechar-se” (HOUAISS, 2010), o que, por si só, já mostra aos alunos que a expressão nada possui em comum com o texto apresentado. Essa prática já observada anteriormente enquadra-se na técnica 18 – **Entendeu?** – (LEMOV, 2011), tendo em vista que o professor pretende verificar a compreensão do aluno para que possa intervir imediatamente o que, de fato, ocorre, promovendo uma reconceptualização. Na linha 240, a professora lança uma pergunta à turma e, dentre todos que se voluntariam a responder, escolhe A9. Tendo em vista que a resposta da aluna não é considerada totalmente correta, como observamos na linha 244, a professora faz a complementação, utilizando a técnica 2 – **Certo é Certo** – (LEMOV, 2011), acrescentando informações para torná-la certa em sua totalidade. As estruturas de participação ou combinados são lembrados na linha 257, quando a docente lembra a aluna que o turno só pode ser concedido àquele que levanta a mão. A professora mantém o mesmo padrão IRA do início do primeiro evento, estimulando os alunos para que atinjam seu nível de desenvolvimento potencial.

Nesse episódio de aula, o único recurso material usado é o próprio livro didático, mas a mediação competente realizada pela professora e sua interação com a turma foram capazes de manter o clima favorável de aprendizado durante todo o episódio. As respostas dos alunos foram poucas vezes retificadas, embora tenham sido ampliadas em função das discussões que buscavam aprofundar o tema. O controle eficaz dos turnos de fala pelo professor fez com que houvesse a potencialização da capacidade comunicativa do aluno (BORTONI-RICARDO; MACHADO, CASTANHEIRA, 2009) e um nível de disciplina considerável. Cabe acrescentar ainda que, das doze características do ensino e da aula eficiente para que haja qualidade na instrução apresentadas por Slavin (1994, apud Oliveira; Schwartzman, 2002), a professora atingiu a maior parte, pois pudemos observar que ela apresentou a informação de forma organizada; fez a transição clara entre os tópicos; usou linguagem clara e simples; usou imagens vívidas e exemplos variados e relevantes; repetiu os pontos essenciais com frequência; relacionou a aula à experiência e conhecimentos prévios dos alunos; recordou conceitos ou informações relevantes para a nova aprendizagem e demonstrou humor e entusiasmo.

No próximo capítulo, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa puderam ratificar seis das sete asserções apresentadas, embora uma delas não tenha se mostrado imprescindível para garantir o sucesso das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Percebemos que a prática do professor em formação é um dos fatores determinantes para que Cuba e Finlândia colham bons frutos nas avaliações internacionais do PISA e da Unesco. Esses países, felizmente, já compreenderam que não se pode desvincular o professor da sala de aula: para ser um bom profissional, o aspirante tem que despender um significativo número de horas como regente de turma sob a tutela de um professor mais experiente para que se familiarize com a prática diária. Nos dois países, existem escolas apropriadas para a formação prática e, embora possuam denominações diferentes, são semelhantes na finalidade a que se propõem. A profissão do professor é muito respeitada em Cuba e na Finlândia, porque a população sabe que, no magistério, a preparação é árdua, embora em termos salariais o regime de governo dos dois países não permita comparações. No Brasil, ao contrário, são poucas as escolas de aplicação e, de fato, sabemos que as horas destinadas à prática pedagógica não ocorrem de forma homogênea nem podem ser comprovadas, pois são inúmeras as instituições de ensino que acolhem os aspirantes e, algumas vezes, podem não ser boas referências para ajudar na formação de um futuro professor. Outro fato evidente é que nem sempre será oferecida aos graduandos a oportunidade de serem regentes da turma por um longo período, pois, não sendo as escolas talhadas para esse fim, essa prática poderia vir a prejudicar o andamento dos conteúdos a serem ministrados aos alunos. A organização de escolas de aplicação, com professores tutores especialmente selecionados para essa finalidade, faria com que pudesse haver a prática eficiente sem causar maiores danos ao processo ensino-aprendizagem.

Cuba, com a formação de professores oferecida em três níveis de ensino, mostrou ainda que uma das asserções defendidas não é necessariamente imprescindível, ou seja, a formação em nível superior não é fator determinante para que o profissional possua competência para o exercício do Magistério, desde que a prática supervisionada seja estritamente observada. Em Cuba, é possível essa realidade tendo em vista que o binômio estudo-trabalho faz com que todos os profissionais entrem em campo logo no início de sua formação, pois podem dedicar-se ao estudo de forma integral. Além disso, é interesse do

governo prover as escolas com mais professores para que o número de alunos em sala de aula possa ser reduzido e assim não comprometer a qualidade do ensino. Quanto à formação continuada, Cuba e Finlândia são reportadas pelos entrevistados como países que possuem essa preocupação e procuram viabilizar cursos para atender o profissional. Essa também parece ser a realidade no Distrito Federal, que se faz presente por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, mas sabemos que não é a realidade nacional, pois muitos professores estão vinculados a estados e municípios que possuem recursos escassos, ou mesmo, com pouco interesse em patrocinar o aperfeiçoamento do docente.

Embora Cuba e Finlândia sejam países completamente diferentes em relação à economia e à política, como já foi observado, é interessante ressaltar mais dois pontos de convergência e que certamente não são meras coincidências para explicar o sucesso dos alunos. Um deles é o fato de haver, nos cursos de graduação, uma formação específica para o professor que pretende atuar na pré-escola, nas séries iniciais ou como professor de alunos com necessidades educativas especiais, o que faz com que o futuro docente receba um treinamento mais direcionado para lidar com as especificidades dos alunos com os quais pretende trabalhar. A outra asserção comprovada é que, nos dois países, as aulas destinadas ao estudo da Língua Materna são predominantes nos anos iniciais. Nos dois primeiros anos escolares, na Finlândia, a escola deve disponibilizar um total de quatorze aulas de Língua Materna para seis aulas de Matemática, obviamente divididas nos dois períodos letivos. No terceiro, no quarto e no quinto ano, a proporção é de quatorze para doze, igualando-se nos anos finais da educação básica. Em Cuba, nos quatro primeiros anos das séries iniciais, a proporção é de dez aulas de Língua Materna para cinco aulas de Matemática, em cada ano letivo. Nos dois anos finais do ensino primário, a proporção é de seis aulas de Língua Materna para cinco aulas de Matemática. É interessante observar ainda que, mesmo com a liberdade de gestão escolar de um país e a sistematização do outro, houve um consenso de que dominar melhor as estruturas da Língua Materna é o pré-requisito para que as habilidades nas outras áreas de estudo possam ser atingidas mais eficazmente. No Brasil, não existe essa visão, pois encontramos uma distribuição da carga horária bastante diversificada, em que disciplinas diferentes dividem os tempos semanais de maneira uniforme, como se a Língua Materna não fosse a base para o entendimento para as demais áreas de estudo.

Quanto ao estudo dos gêneros, percebemos uma maior afinidade entre o Brasil e Finlândia por serem países em que a variedade estudada corresponde ao tipo de sociedade em que estão inseridos. Fora do eixo capitalista e sem oferecer a tecnologia da informática aos

cidadãos, o gênero carta é tão importante no contexto cubano quanto o gênero *e-mail* nos outros dois países. Além disso, o estudo de alguns gêneros não caberia em um país onde a liberdade de expressão ainda é limitada se comparada aos nossos moldes democráticos. Pela observação que pude fazer na Antologia Escolar, é visível que em Cuba os alunos estudam na escola, com maior ênfase, os gêneros que costumávamos estudar em épocas mais remotas: os textos literários. O certo, porém, é que os alunos, nos três países, entram em contato na escola com os gêneros que mais circulam em sua sociedade, tendo em vista as peculiaridades de cada regime. De acordo com os questionários respondidos pelos docentes, a frequência com que os alunos produzem textos é significativa e é igual nos três países: os discentes produzem, no mínimo, três textos durante o mês nas séries observadas. Em relação ao Brasil, não parece ser uma realidade nacional, e sim uma particularidade local.

As interações discentes-docentes nas quatro turmas observadas mostraram-se muito favoráveis para o processo ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que, em todas as turmas observadas em Cuba e na Finlândia, as professoras eram muito experientes, mas consideravam que um dos fatores que ajudou a promover esse relacionamento positivo foi a formação inicial, que enfatizou a prática. Os alunos em formação nos dois países têm a oportunidade de vivenciar, como estagiários regentes de turma, as mesmas situações-problema que enfrentarão futuramente como titulares. A professora brasileira, também com vários anos de magistério, fez questão de afirmar que muito do que aprendeu também se deveu à prática, mas, contrariando o bom senso dos outros países, a prática a que se referia é aquela que ocorre logo após a formação...

Por fim, nas quatro escolas observadas, o nível de instrução dos pais é relativamente alto, o que confirma a última asserção a qual pontua a relevância desse fato no sucesso escolar do aluno e acaba por interferir na vida acadêmica pregressa do aluno. Dos 30 alunos que responderam ao questionário no Brasil, todos afirmaram ter frequentado a pré-escola. Apenas em Cuba e no Brasil houve incidência de pais de alunos com ensino fundamental incompleto, embora em número reduzido. O índice de pais cubanos com curso superior é o mais elevado entre os países. De acordo com a entrevista de uma das professoras finlandesas, que ministra as aulas em uma escola com poucos alunos descendentes de imigrantes, a maioria dos alunos já chega à escola alfabetizada. Em Cuba, os pais que não matriculam seus filhos na pré-escola recebem apoio do projeto “Educa tu Hijo”, por meio do qual o governo oferece reuniões com os responsáveis nas escolas dos bairros. Respeitadas as devidas proporções, Cuba e Finlândia são países com certa homogeneidade econômica, o que não acontece no Brasil. Aqui as escolas periféricas acabam ficando marginalizadas, quando deveriam ser as primeiras a

receber todos os recursos justamente por estarem em áreas menos favorecidas em que os níveis de instrução e socioeconômicos são muito baixos quando comparados às escolas localizadas nas áreas centrais. Para elas deveriam ser deslocados os profissionais mais habilitados justamente pelo fato de um número considerável de alunos das escolas carentes da periferia não ter o contato com a cultura letrada em seus domicílios.

Após as considerações apresentadas acima, este trabalho termina. Não sem antes dividir com o leitor a agradável surpresa que tive ao conhecer um pouco da realidade de Cuba e da Finlândia no que diz respeito à educação dos discentes e à formação do professor, encontrando algumas práticas educativas convergentes em realidades tão diversas. Ofertar uma educação de qualidade é, antes de tudo, uma questão de vontade política e, se houver recursos financeiros, melhor ainda. Por isso, volto a lembrar que Toninho, aquele cidadão para o qual fiz uma dedicatória, tem um filho que merece uma oportunidade, aquela que ele próprio não teve... Quem sabe ainda haja tempo para mudar o futuro dessa criança...

REFERÊNCIAS

- AHO, Erkki; PITKÄNEN, Kari; SAHLBERG, Pasi. *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington –DC: The World Bank, USA, 2006.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2008.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BECSEHÁZY, Ilona; MELLO, Guiomar Namó de. Prefácio à edição brasileira. In: LEMOV, Doug. *Aula Nota 10*. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salet Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 mai. 2010.
- _____. Decreto-Lei 8529/46. *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 19 mai. 2010.
- _____. Presidência da República. *Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 mai. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Sistema de Avaliação do Ensino Básico*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 20 mar. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 20 mar. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Formação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=842>. Acesso em: 02 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2010.

_____. Presidência da República. *Lei 5692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

_____. Presidência da República. *Lei 11.738, de 16 de julho de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 27 mai. 2010.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K; MARSHALL, Jeffery H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola?*. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CASTELLS, Manuel; HIMANEN, Pekka. *El Estado del bienestar y la sociedad de la información: el modelo finlades*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 2002.

CASTRO, Rachel Moraes. Anísio Teixeira: A História da Educação no Brasil. In *Só Pedagogia*. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/anisio/>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

CAZDEN, Courtney B. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

CUBA. Ministerio da Educación de la Republica de Cuba. *Nuevo modelo pedagógico de la escuela primaria cubana*. Disponível em: <http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=316&Itemid=3>. Acesso em: 15 abr. 2010.

_____. Ministerio da Educación de la Republica de Cuba. *Modelo pedagógico de formación inicial de los docentes*. Disponível em: <http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1200&Itemid=40>. Acesso em: 15 abr. 2010.

_____. Ministerio da Educación de la Republica de Cuba. *Plan de estudios*. Disponível em: <http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1691&Itemid=3>. Acesso em: 16 abr. 2010.

_____. Ministerio da Educación de la Republica de Cuba. *Técnica e profesional*. Disponível em: <http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=170&Itemid=32>. Acesso em: 16 abr. 2010.

_____. Ministerio da Educación de la Republica de Cuba. *Sistema educativo*. Disponível em: <<http://www.cubaeduca.cu/>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

_____. Gobierno Cubano. Constituição. *Constitución de la Republica de Cuba*. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>>. Acesso em 17 abr. 2010.

CRUZ – TAURA, Graziela. Revolution and continuity in the history of education in Cuba. In *National Association of Cuban-American Educators – NACAE*. Disponível em: <<http://www.nacae.com/pdf/Cruz-Taura.ASCE18.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza (Ed.) *Projeto Pitaguá: Geografia*. São Paulo: Moderna, 2008.

DISTRITO FEDERAL. *Regimento das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Brasília, 2009.

DUGGER, William E. Juniors; TECH, Virginia. *Uno cygnaeus: the finish visionary who changed education forever*. Disponível em :< <http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/CygnaeusFinlandPaper.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

ERICKSON, Frederick. Etnografia na Educação. Tradução de Carmem Lúcia G. de Mattos. In *International handbook of the science of language and society*. Berlin e New York: Editores Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Matteir , 1988.

ESTADOS UNIDOS. Central Intelligency Agency. *The World Factbook*. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/fi.html>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FINLÂNDIA. Embaixada da Finlândia no Brasil. *Finlândia no topo da lista dos países mais competitivos do mundo*. Disponível em: <<http://www.finlandia.org.br/public/default.aspx?contentid=228429&contentlan=17&culture=pt-BR>> . Acesso em: 01 out. 2011.

_____. Embaixada da Finlândia no Brasil. *Religião*. Disponível em:<<http://www.finlandia.org.br/public/default.aspx?nodeid=15455&contentlan=17&culture=pt-BR>>. Acesso em: 06 out. 2011.

_____. Finnish National Board of Education. *National Core Curriculum for Basic Education 2004*. New distribution of lesson hours in basic education. Disponível em: <http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Finnish National Board of Education. *National Core Curriculum for Basic Education 2004*. Starting Points for provisions of education. Disponível em: <http://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In BONAMINO, Alicia Catalano de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Coord.). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *A variação estilística de alunos de 4ª série em ambiente de contato dialetal*. 1996. 193 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília.

DF tem pior distribuição de renda do país. G1- PORTALDE NOTÍCIAS DA GLOBO. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL184044-5598,00.html>>. Acesso em: 10 dez.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Laurentino. *1808*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. *1822*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOTT, Richard. *Cuba: uma nova história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

GUMPERZ, John J. Convenções de Contextualização. Tradução Pedro M. Garcez e José Paulo de Araújo. In RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

GUSTAFSON, Matti. *Education in Finland*. Helsinque: [S.n.], 1967.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Bancos de dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Banco de Dados. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/paisesat/>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. *Contas regionais do Brasil 2004-2008*. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1756&id_pagina=1>. Acesso em: 20 out. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Gastos em educação*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatísticas/gastoseducacao/indicadores_financeiros/P.T.I._dependencia_administrativa.htm>. Acesso em: 17 fev. 2011.

_____. *Índice do Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/Ideb/2010/ideb2009_coletiva.ppt>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

_____. *LLece: Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/LLECE/novo/estudos.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. 2009 Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_jovens_diagramado_final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

INVESTIMENTO em Educação chega a 4,7% do PIB, mas Movimentos Sociais Consideram Valor Baixo. *O Globo Online*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/03/16/investimento-em-educacao-chega-4-7-do-pib-mas-movimentos-sociais-consideram-valor-baixo-916073723.asp>> Acesso em: 25 abr. 2010.

IOSCHPE, Gustavo. Como melhorar a educação brasileira – parte 2. *Educar para Crescer*. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/educaca-administracao-escolar-ensino-617161.shtml>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

JANTI, Markus; SAARI, Juh; VARTIAINEM, Juhana. *Growth and equity in Finland*. Helsinque: UNU-WIDER, 2006.

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY MUSEUM. *Ugo Cygnaeus*. Disponível em: <<http://www.jyu.fi/tdk/museo/unoe.html>>. Acesso em: 22 set. 2011.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KIRBY, David. *Historia de Finlandia*. Madri: Ediciones Akal, S.A., 2010.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas da alfabetização na escola. In KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

KLINGE, Matti. *Breve história da Finlândia*. Portugal: Ministério das Relações Exteriores da Finlândia, 1989.

KUPIAINEM, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEM, Tommi. *The finnish education system and Pisa*. Disponível em: <[http://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/en/publications/educational-equity-\(2d65a06e-3964-409d-8b80-68de91947c47\).html](http://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/en/publications/educational-equity-(2d65a06e-3964-409d-8b80-68de91947c47).html)>. Acesso em: 25 set. 2011.

LANKINEN, Timo. *Basic education reform in Finland: How to develop the top ranked education system?* Canadá: Finish National Board of Education, 2010.

LEIJOLA, Liisa. *The Education System in Finland – Development and Equality*. Helsinki: ETLA, Elinkeinoelämän Tutkimuslaitos, The Research Institute of the Finnish Economy, 2004.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. *Los valientes: a formação de professores na escola secundária básica em Cuba*. 2006. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, São Paulo.

LEMOV, Doug. *Aula Nota 10*. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In CASTANHEIRA et al (orgs). *Alfabetização e letramento em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora - Ceale, 2008.

MACHADO, Veruska Ribeiro. *Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do pisa e as práticas da escola*. 2010. 341 fl. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília.

McKINSEY&COMPANY. *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponível em: <http://www.mackinsey.com/cliente/service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx>. Acesso em: 15 abr. 2010.

MARTÍ, José *Obras completas*. tomo 8. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975. _____ . *Obras completas*. tomo 19. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceiro e Quarto Graus da Educação Básica*. 1998. Disponível em: <<http://www.ilece.org/public/content/view/67/4/lang,br/>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *About OECD*. Disponível em: <http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 15 mai. 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Thereza. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. In *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, v.8, n. I, p.23-46, jan./jun. 2006.

PISA. Snapshot from the history. *The Finnish PISA 2006 pages*. Disponível em: <http://www.pisa2006.helsinki.fi/education_in_Finland/History/Snapshots_from_the_history.htm>. Acesso em: 01 ago. 2011.

MEC divulga os piores resultados do ENADE 2011. PORTAL UNIVERSIDADE. Disponível em: <<http://www.portaluniversidade.com.br/noticias-ler/mec-divulga-os-piores-do-resultados-enade-2011/3470>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Human development statistical annex*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Tables.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M.(orgs.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

SAHLBERG, Pasi. *Educational change in Finland*. 2009a. Disponível em: <<http://www.pasisahlberg.com/downloads/Educational%20Change%20in%20Finland%202009.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. *A short history of educational reform in Finland*. 2009b. Disponível em: <<http://192.192.169.112/filedownload/%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf>> Acesso em: 20 out. 2011.

SAMAIN, Etienne. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. In *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 184, n. 2, p. 23-60, jul./set. 1995

SÃO PAULO. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.rmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Governo do Rio de Janeiro. *Conexão professor*. Finlândia: sistema educacional igualitário e eficiente. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-16a.asp>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

SILVA, Katiane Barbosa da. Do ensino religioso às aulas régias: a tradição de uma educação religiosa para um ensino laico. In: Anais do II Encontro Internacional de História Colonial. *Mneme – Revista de Humanidades*. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/katiane_silva_st1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.

SIMOLA, Hannu. From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s. In *History of Education*, n. 3, vol. 31, p. 207-226. United Kingdom: Taylor & Francis Ltd., 2002.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL. *Pauta de Reivindicações*. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/02/pautadereivindicao.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. Letramento e Escolarização. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2004.

STRECK, Danilo R. *José Martí & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TIMES HIGHER EDUCATION. *The World University Rankings 2011-2012*. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/top-400.html>> Acesso em: 15 jan. 2012.

TRANSPARENCY INTERNATIONAL. *Corruption Perceptions Index*. Disponível em: <<http://cpi.transparency.org/cpi2011/results/>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em psicologia*. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Unesco Institute os Statistics*. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=1920&BR_Region=40520>. Acesso em: 20 jan. 2011.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol.II: século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YAMAMOTO, Marina. Educasenso 2009: quatro entre dez crianças ainda estão fora do ensino fundamental de nove anos. In *UOL Educação*. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/11/30/ult105u8940.jhtm>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

Anexo A – Cópia do questionário aplicado ao professor

Prezado professor,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que desenvolvo na Universidade de Brasília, UnB, Distrito Federal. Sua participação é muito importante e, desde já, agradeço sua colaboração. Não é preciso se identificar. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e para composição do *corpus* do trabalho.

Mestranda Lúcia Maria Leite da Silva

I

Identificação

Sexo

feminino masculino

Idade ____ anos

Formação

Bacharelado Licenciatura

Outros _____

Curso realizado: _____

Instituição em que se formou: _____

Pós-Graduação

não possui

Especialização Duração do curso _____

Área _____

Mestrado Duração do curso _____

Área _____

Doutorado Duração do curso _____

Área _____

Tempo exercício no magistério: _____ anos

Série escolar em que atua: _____

II

1. Durante a graduação, que disciplinas o (a) Sr. (a) cursou que mais contribuíram para o exercício do magistério nas classes iniciais? Por quê?

2. O (a) Sr. (a) participa de cursos de atualização, de simpósios e seminários?

sim não

3. Caso tenha respondido afirmativamente ao item 2, assinale a frequência com que participa dessas atividades.

uma vez a cada dois anos uma vez por ano mais de uma vez por ano

Outros: _____

4. Quantas horas de seu curso de formação foram destinadas à observação de aulas?

5. Quantas horas de seu curso de formação foram dedicadas às aulas práticas como regente de turma?

6. Cite quatro aspectos que o (a) Sr. (a) considera positivos em relação ao exercício do magistério no Brasil.

III

1. Quantos livros o (a) Sr. (a) costuma ler anualmente?

de um a três de quatro a seis de sete a nove dez ou mais

2. Assinale, dentre os materiais impressos abaixo, os três que mais despertam seu interesse.

revistas jornais livros didáticos clássicos da literatura

romances em geral livros religiosos ou de autoajuda livros técnicos

Outros _____

3. O (a) Sr. (a) faz assinatura de algum tipo de material de leitura impresso?

sim não

4. Caso tenha respondido afirmativamente ao item 3, especifique abaixo o tipo de material impresso.

jornal revista de variedades

revista ou periódico relacionado à área de atuação

Outros _____

5. A escola faz algum tipo de assinatura de revistas e periódicos que abordem assuntos relacionados a sua área de atuação?

sim não

6. Possui computador em sua residência? sim não

7. Caso tenha respondido afirmativamente ao item 6, assinale quantas horas por dia o (a) Sr. (a) faz uso do computador.

menos de uma hora por dia entre uma e duas horas por dia

entre três e quatro horas por dia mais de quatro horas por dia

8. Possui acesso à *internet* em sua residência? (assinale apenas caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior)

sim não

9. Caso tenha respondido afirmativamente ao item 8, assinale com que objetivo o(a) Sr. (a) mais utiliza a *internet*.

participar de redes sociais pesquisas sobre assuntos diversos

pesquisas de assuntos a serem abordados em aula ler e enviar *e-mails*

Outros _____

10. O (a) Sr. (a) possui acesso à *internet* na escola em que trabalha?

sim não

11. Quantos aparelhos de televisão possui em sua residência?

nenhum um dois três ou mais

12. Quantas horas o (a) Sr. (a) assiste diariamente à televisão? _____

13. Possui TV por assinatura? sim não

IV

1. Que tipos de materiais impressos o (a) Sr. (a) acredita que seus alunos mais leem fora do contexto escolar?

- histórias em quadrinhos livros infanto-juvenis livros didáticos
- romances em geral jornais

Outros _____

2. Quantos livros paradidáticos são previstos para a leitura dos alunos anualmente?

- um a três quatro a seis mais de seis

3. Em relação aos alunos da série em que o (a) Sr. (a) atua, como classificaria quanto à capacidade leitora:

- leitores proficientes (leem com autonomia os mais variados textos)
- leitores que apresentam poucas dificuldades em relação à compreensão dos textos
- leitores que apresentam muitas dificuldades em relação à compreensão dos textos
- não-leitores (não compreendem o que leem)

4. Qual material impresso o (a) Sr. (a) mais utiliza em sala de aula além do livro didático?

- jornais revistas histórias em quadrinhos folhetos

Outros _____

5. Que método foi utilizado na alfabetização de seus alunos?

6. Quantos textos seus alunos produzem por mês?

- um dois três ou mais

7. Que gêneros textuais são mais trabalhados na série em o (a) Sr. (a) atua?

8. Existe a refacção dos textos produzidos após uma primeira correção realizada pelo (a) Sr. (a)?

sim não

9. Os textos produzidos compõem a nota de desempenho do aluno?

sim não

10. Com que frequência os alunos realizam avaliações de língua materna bimestralmente?

uma vez duas vezes três vezes ou mais

11. Quantas aulas são destinadas ao estudo da língua materna semanalmente?

_____ horas

12. Na sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o sucesso da sua escola na Prova Brasil?

Anexo B – Cópia do questionário aplicado ao aluno

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que desenvolvo na Universidade de Brasília - UnB, Distrito Federal. Sua participação é muito importante e, desde já, agradeço sua colaboração. Não é preciso se identificar. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e para composição do *corpus* do trabalho.

Mestranda Lúcia Maria Leite da Silva

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Série atual: _____

4. Você frequentou a pré-escola? sim não

5. Caso tenha respondido sim no item anterior, especifique durante quanto tempo estudou na pré-escola:

um ano dois anos três anos ou mais

6. Com quem você mora?

seus pais somente com a mãe somente com o pai

outro responsável

7. Escolaridade do pai:

Ensino fundamental completo Ensino fundamental incompleto

Ensino médio completo Ensino médio incompleto

Ensino superior completo Ensino superior incompleto

Pós- graduação

Outro _____

8. Escolaridade da mãe:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo | <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Pós- graduação | |

Outro _____

9. Escolaridade do responsável (se for o caso):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo | <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Pós- graduação | |

Outro _____

10. Você aprecia atividades que envolvam leitura?

-
- sim
-
- não

11. Quantos livros você leu em 2010?

-
- nenhum
-
- um
-
- dois a quatro
-
- cinco a sete
-
- oito a dez
-
-
- mais de dez

12. Você lê apenas os livros que são indicados pela escola?

-
- sim
-
- não

13. Possui computador em casa? sim não

22. Caso tenha respondido positivamente à questão 21, especifique que material impresso é mais utilizado por você em casa.

- livros recomendados pela escola revistas diversas jornais
- livros didáticos histórias em quadrinhos romances em geral

Outros _____

23. Qual atividade você mais aprecia nas aulas de língua materna?

- produção textual
- leitura
- trabalhos em grupo
- atividades lúdicas educativas
- estudo da gramática

Outros _____

Anexo C – Cópia do questionário aplicado ao aluno (em finlandês)

Hyvä oppilas,

tämä kyselylomake on osa tutkimustani, jota teen UnB:ssa.

UnB on yliopisto Brasilia-nimisessä kaupungissa, joka on myös Etelä-Amerikassa sijaitsevan Brasilian pääkaupunki.

Osallistumisesi on hyvin tärkeää, ja tahdonkin kiittää sinua osallistumisestasi etukäteen. Sinun ei tarvitse ilmoittaa lomakkeella nimeäsi.

Kyselyn tulokset kerätään puhtaasti akateemiseen tarkoitukseen tutkimukseni materiaaliksi.

maisteriopiskelija Lucia Maria Leite da Silva

1. Ikä: _____

2. Sukupuoli: mies nainen

3. Tämänhetkinen vuosiluokkasi: _____

4. Kävitkö esikoulussa? kyllä em

5. Jos kävit esikoulua, kerro miten kauan:

yhden vuoden kaksi vuotta kolme vuotta tai kauemmin

6. Kenen/keiden kanssa asut?

vanhempieni äitini isäni

muun huoltajan

7. Isän koulutustaso:

ala-aste / kansakoulu (suoritettu) ala-aste / kansakoulu (kesken)

yläaste / oppikoulu (suoritettu) yläaste / oppikoulu (kesken)

lukio (suoritettu) lukio (kesken)

korkeakoulu / yliopisto (suoritettu) korkeakoulu / yliopisto (kesken)

jatko-opiskelija

8. Äidin koulutustaso:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ala-aste / kansakoulu (suoritettu) | <input type="checkbox"/> ala-aste / kansakoulu (kesken) |
| <input type="checkbox"/> yläaste / oppikoulu (suoritettu) | <input type="checkbox"/> yläaste / oppikoulu (kesken) |
| <input type="checkbox"/> lukio (suoritettu) | <input type="checkbox"/> lukio (kesken) |
| <input type="checkbox"/> korkeakoulu / yliopisto (suoritettu) | <input type="checkbox"/> korkeakoulu / yliopisto (kesken) |
| <input type="checkbox"/> jatko-opiskelija | |

9. Muun huoltajan koulutustaso:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ala-aste / kansakoulu (suoritettu) | <input type="checkbox"/> ala-aste / kansakoulu (kesken) |
| <input type="checkbox"/> yläaste / oppikoulu (suoritettu) | <input type="checkbox"/> yläaste / oppikoulu (kesken) |
| <input type="checkbox"/> lukio (suoritettu) | <input type="checkbox"/> lukio (kesken) |
| <input type="checkbox"/> korkeakoulu / yliopisto (suoritettu) | <input type="checkbox"/> korkeakoulu / yliopisto (kesken) |
| <input type="checkbox"/> jatko-opiskelija | |

10. Pidätkö harrastuksista, joihin sisältyy lukemista?

- kyllä em

11. Kuinka monta kirjaa luit vuonna 2010?

- en yhtään yhden kahdesta neljään viidestä kuuteen
- kahdeksasta yhdeksään enemmän kuin kymmenen

12. Luetko vain kirjoja, joita täytyy lukea koulun vuoksi?

- kyllä em

13. Onko kotona käytössäsi tietokone? kyllä ei

14. Jos kotonasi on tietokone, kerro kuinka paljon käytät aikaa tietokoneella päivittäin.

- alle tunnin päivässä tunnista kahteen päivässä
- yli kaksi tuntia päivässä

15. Pääsetkö käyttämään Internetiä? kyllä en

16. Jos vastasit myöntävästi kohtaan 15, kerro mihin tarkoitukseen käytät Internetiä enimmäkseen.

- koulutöihin tiedonhakuun eri aiheista
- peleihin sähköpostiin

Muuhun: _____

17. Montako televisiota teillä on kotona?

- ei yhtään yksi kaksi kolme tai useampia

18. Jos teillä on kotona televisio, rastita kuinka monta tuntia katsot sitä päivässä.

- alle tunnin yhdestä kahteen tuntia kahdesta kolmeen tuntia
- yli neljä tuntia

19. Onko kotonasi kaapeli-TV? kyllä ei

20. Kuinka monta tuntia päivässä käytät opiskeluun?

- En opiskele kotona yhden tunnin kaksi tuntia yli kaksi tuntia

21. Käytätkö kotona kirjoja, aikakauslehtiä, sanomalehtiä tai muita painettuja teoksia?

- kyllä en

22. Jos vastasit myöntävästi, rastita millaisia teoksia käytät enimmäkseen kotona.

- koulun suosittelemia kirjoja eri aikakauslehtiä sanomalehtiä
 opetusteoksia sarjakuvia romaaneja

Muita _____

23. Minkälaisesta työskentelystä pidät eniten äidinkielen oppitunneilla?

- tekstin tuottamisesta
 lukemisesta
 ryhmätyöstä
 oppia sisältävästä viihdyttävästä toiminnasta
 äidinkielen kieliopin opiskelemisesta

Muusta _____

Anexo D – Roteiro de entrevista ao professor

1. Que serviços e atividades a escola oferece aos professores e alunos com o objetivo de criar um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem?
2. Com que frequência são realizadas reuniões da direção da escola com os professores? Que temas normalmente são abordados?
3. Com que frequência são realizadas as reuniões com os pais e responsáveis e que assuntos são tratados?
4. Os pais e responsáveis possuem algum tipo de representação na escola para participar das decisões da direção?
5. Existem reuniões específicas para os professores que atuam no mesmo ano escolar? Com que frequência ocorrem e que assuntos são tratados?
6. Quais são os requisitos para ser professor nas séries iniciais?
7. Como é realizado o processo de seleção para professores da séries iniciais no Distrito Federal?
8. Qual é o salário de um professor em início de carreira?
9. O trabalho com o magistério possui estabilidade ou existe a possibilidade de um professor ser demitido?
10. Há algum tipo de política governamental para proteger o exercício do magistério?
11. Algum profissional da direção da escola costuma acompanhar as aulas ministradas pelos professores com o objetivo de avaliar e aperfeiçoar a prática pedagógica? Caso seja uma atividade usual, com que frequência ocorre?
12. Há algum instrumento de avaliação do desempenho do professor no exercício do magistério? Caso exista, como ocorre essa avaliação e que consequências pode trazer
13. Há algum tipo de incentivo governamental para que os professores participem de cursos de aperfeiçoamento, congressos ou seminários?
14. Os parâmetros curriculares nacionais são seguidos pelas escolas do Distrito Federal?
15. Que livros didáticos são utilizados nos primeiros anos do ensino básico?
16. Qual é a duração do ano escolar?
17. Qual é o número máximo de alunos nas primeiras séries do ensino básico?
18. Quais são os critérios utilizados para a promoção do aluno à série seguinte?
19. Há alguma atividade oferecida ao aluno pela escola no contraturno?

20. O método de alfabetização utilizado é o mesmo em todas as escolas do Distrito Federal?
21. Em que idade os alunos aprendem a ler e escrever?
22. Quantas avaliações os alunos fazem anualmente?
23. Em que série há uma maior incidência de alunos retidos?
24. Que mecanismos a escola oferece para apoiar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem?
25. Que projetos a escola possui para estimular o gosto dos alunos pela leitura?
26. A porcentagem de absenteísmo costuma ser elevada?
27. Que medidas a escola toma quando um aluno se ausenta por um longo período e a família não comunica o motivo à direção?

Anexo E – Roteiro de entrevista ao diretor

1. Na sua opinião, quais são os principais fatores que contribuem para o sucesso dos alunos da Escola Classe 106 Norte na Prova Brasil? (Finlândia = PISA / Cuba = Unesco)
2. Quais são os pré-requisitos necessários para ser um diretor de escola no Distrito Federal?
3. Que serviços e atividades a escola oferece aos professores e alunos com o objetivo de criar um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem?
4. Com que frequência são realizadas reuniões da direção da escola com os professores? Que temas normalmente são abordados?
5. Com que frequência são realizadas as reuniões com os pais e responsáveis e que assuntos são tratados?
6. Os pais e responsáveis possuem algum tipo de representação na escola para participar das decisões administrativas?
7. Existem reuniões específicas para os professores que atuam no mesmo ano escolar? Caso sejam previstas, com que frequência ocorrem e que assuntos são tratados?
8. Quais são os requisitos para ser professor nas séries iniciais?
9. Como é realizado o processo de seleção para professores das séries iniciais no Distrito Federal?
10. O trabalho com o magistério possui estabilidade ou existe a possibilidade de um professor ser demitido?
11. Algum profissional da direção da escola costuma acompanhar as aulas ministradas pelos professores com o objetivo de avaliar e aperfeiçoar a prática pedagógica? Caso seja uma atividade usual, com que frequência ocorre?
12. Há algum instrumento de avaliação do desempenho do professor no exercício do magistério? Caso exista, como ocorre essa avaliação e que consequências pode trazer?
13. Há algum tipo de incentivo governamental para que os professores participem de cursos de aperfeiçoamento, congressos ou seminários?
14. Nas séries iniciais há apenas um professor por classe ou as disciplinas são ministradas por especialistas das áreas?
15. A porcentagem de absenteísmo docente costuma ser elevado?
16. Quando há falta de professor, que medidas a escola toma para não prejudicar o processo ensino-aprendizagem?

17. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são seguidos pelas escolas do Distrito Federal?
18. Que livros didáticos são utilizados nos primeiros anos do ensino básico?
19. O método de alfabetização utilizado é o mesmo em todas as escolas do Distrito Federal?
20. Qual é a duração do ano escolar?
21. Qual é o número máximo de alunos nas salas de aula das séries iniciais?
22. Durante quantas horas os alunos permanecem na escola diariamente?
23. Há alguma atividade oferecida pela escola aos alunos no contraturno?
24. Quais são os critérios utilizados para a promoção do aluno nas séries iniciais?
25. Quantas avaliações os alunos fazem anualmente?
26. Em que ano escolar há um maior índice de reprovação?
27. Que mecanismos a escola oferece para dar suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem?
28. Que projetos a escola possui para estimular o interesse dos alunos pela leitura?
29. A porcentagem de absenteísmo discente é elevada?
30. Que medidas a escola toma quando um aluno se ausenta das aulas por um longo período de tempo e a família não comunica o motivo à direção?
31. Qual é a duração da educação obrigatória e que medidas o Governo do Distrito Federal toma para garantir o cumprimento da lei?
32. Existem muitos alunos que abandonam os estudos nas séries iniciais? Em caso positivo, que medidas são tomadas para evitar essa situação?
33. A senhora saberia dizer qual é a porcentagem do Produto Interno Bruto aplicada no ensino básico no Brasil? (Cuba/Finlândia)

Anexo F - Cópia da página para agendamento de visita à escola Finlandesa

Request for Services

By using the form your enquiries will be automatically sent to the contact persons. The co-ordination of your visit programme will be taken care of by **one** of those contact persons together with the collaborate organisations.

The organising of your visit will be prepared based on your Request for Services.

Please fill in the form and email it to us at least four weeks before your visit/arrival date in order to give us time to prepare for and fulfil your wishes.

Required fields are marked with an asterisk (*).

1. The contact information of the visitor or the contact person:

First name	<input type="text"/> *
Last name	<input type="text"/> *
Mr/Ms	<input type="text"/> *
Profession	<input type="text"/>
Organisation	<input type="text"/> *
Email	<input type="text"/> *
Home page	<input type="text"/>
Telephone and mobile	<input type="text"/>
Fax	<input type="text"/>
Address	<input type="text"/>

2A. We are interested in the following themes:

- The Finnish education system
- The Finnish adult education system
- Finnish teacher education
- University Teacher Training Schools
- The field schools system
- The education administration system as it relates to schools
Communes and the State

- The continuing education system of the teachers
- The vocational teacher education system in Finland
- Educational administration
- Special education and student welfare services
- Evaluation of education
- Curriculum
- School visits

Other, please specify:

2B. Consultancy abroad

We are interested on educational consultation abroad (e.g. the Finnish experts travel to your country to share their knowledge and experience in different fields of education). Please specify your interests.

3. Date of the visit

The date of the visit to Finland:

4. Number of visitors

The number of persons in your visit group: persons

5. Additional information

Additional information for the organisers:

Anexo G - Currículo do Curso de Formação de Professores da Universidade de Helsinque



Curriculum for class teacher education 2008- 300 ECTS credits

BE= studies included in the Bachelor of Education degree

ME= studies included in the Master of Education degree

		BE	ME
Communication studies and orientation studies	25 CR		
Basics of curriculum planning	5 cr	3 cr	2 cr
Language and communication skills	14 cr		
Mother tongue			
Speech communication and interaction skills		4 cr	
Scientific writing		4 cr	
Foreign language		3 cr	
Second national language		3 cr	
Information and communication technology in studies	3 cr	3 cr	
Introduction to media education	3 cr		3 cr
Main subject studies in education	140 cr		
Cultural bases of education	15 cr		
Introduction to educational sciences		3 cr	
Change and continuity in education		7 cr	
Individual confronting change		5 cr	
Psychological bases of education	15 cr		
Growth, development, and learning		5 cr	
Knowing your pupil		5 cr	
Special needs education and pupil welfare services		5 cr	
Pedagogical bases of education	20 cr		
Didactics		7 cr	
Theory and didactics of early childhood education		3 cr	
Curriculum theory and evaluation			3 cr
Pedagogical knowledge and construction of personal practical theory			7 cr
Research studies in education	70 cr		
Introduction to educational research		3 cr	
Educational research methods		7 cr	
Bachelor's thesis (incl. seminars 4 cr)		10 cr	
Research in teaching			5 cr
Advanced quantitative research methods			5 cr
Advanced qualitative research methods			5 cr
Master's thesis			40 cr
Teaching practice	20 cr		
Minor subject teaching practice			12 cr
Main subject teaching practice			8 cr
Department of Applied Sciences of Education			
Faculty of Behavioural Sciences			

BEd MEd**Minor subject studies****Multidisciplinary studies in subjects and cross-curricular issues taught in comprehensive school 60 cr**

1. Mother tongue and literature education	8 cr	8 cr	
2. Mathematics education	7 cr	7 cr	
3. Arts and skills education	13 cr		
3.1 Arts education		3 cr	
3.2 Crafts education		4 cr	
3.3 Physical education		3 cr	
3.4 Music education		3 cr	
4. Didactics in humanistic subjects	6 cr		
4.1 History education		3 cr	
4.2 a) Evangelical-Lutheran religious education or		3 cr	
4.2 b) Secular ethics education		3 cr	
5. Didactics in environmental and science subjects	12 cr		
5.1 Geographical education		3 cr	
5.2 Biology education		3 cr	
5.3 Physics education		3 cr	
5.4 Chemistry education		3 cr	
6. Optional courses	14 cr		
6.1 Arts education		4 cr	
6.2 Crafts education		4 cr	
6.3 Physical education		4 cr	
6.4 Music education		4 cr	
6.5 History education		3 cr	
6.6 Evangelical-Lutheran religious education		3 cr	
6.7 Secular ethics education		3 cr	
6.8 Geographical education		3 cr	
6.9. Biology education		3 cr	
6.10 Physics education		3 cr	
6.11. Chemistry education		3 cr	

Optional minor subject and optional studies 75 cr

40 cr 35 cr

Study points in the whole degree: 300 CR

1 ECTS credit = 27 hours of work

Anexo H – Matriz curricular do curso de Pedagogia a distância da Universidade Paulista - UNIP

Grade Curricular

- Alfabetização e Letramento
- Atividades Práticas Supervisionadas
- Avaliação Educacional
- Ciências Sociais
- Comunicação e Expressão
- Cultura e Poder
- Didática e Metodologia do Ensino Médio (Normal) e a Educação Profissional
- Didática Fundamental
- Educação Ambiental
- Educação de Jovens e Adultos: Fundamento e Metodologia
- Educação Inclusiva
- Escola, Currículo e Cultura
- Estágio Supervisionado + Práticas
- Estatística
- Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
- Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil
- Estudos Disciplinares
- Filosofia, Comunicação e Ética.
- Fundamentos de Filosofia e Educação
- Gestão Educacional
- História da Educação
- História do Pensamento Filosófico
- Homem e Sociedade
- Informática: Tecnologias Aplicadas à Educação
- Interpretação e Produção de Textos
- Jogos e Brinquedos na infância

- Língua Brasileira de Sinais - Libras
- Metodologia e Prática do Ensino da História e Geografia
- Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa
- Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e Ciências
- Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade
- Metodologia do Trabalho Acadêmico
- Métodos de Pesquisa
- Orientação em Gestão da Educação em Ambiente Escolar
- Orientação em Práticas e Projetos de Ensino Fundamental
- Orientação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional
- Orientação e Práticas em Projetos na Infância
- Pedagogia Integrada
- Pedagogia Interdisciplinar
- Psicologia do Desenvolvimento: ciclo vital
- Psicologia do Desenvolvimento Teorias de Aprendizagem
- Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência
- Relatórios do Projeto de Pesquisa: apresentação
- Sociologia e Educação
- Teorias Psicológicas do Desenvolvimento
- Tópicos de Atuação Profissional

Atividades Complementares: 200 horas

Carga horária: 3.200 horas

Disciplinas Optativas – 20 horas

- Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência
- Marketing Pessoal
- Libras

Disciplinas Optativas (Nivelamento)

- Português
- Matemática
- Estatística
- Língua Espanhola
- Língua Inglesa

Anexo I – Matriz curricular do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Goiás

Fluxo						
Série	Cód. disciplina	Disciplina	Tipo da disciplina	C.H. total no semestre	Sigla da natureza	Natureza
1ª	264	ARTE E EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
1ª	275	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
1ª	278	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
1ª	280	SOCIEDADE, CULTURA E INFÂNCIA	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
1ª	281	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	265	ARTE E EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	276	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	279	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
2ª	282	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
3ª	263	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
3ª	284	DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
3ª	268	FUND. E MET. DE C. H. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
3ª	273	FUND. E MET. DE MAT. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	269	FUND. E MET DE C. H. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	727	FUND. E MET DE C. N. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	271	FUND. E MET DE L. P. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
4ª	274	FUND. E MET. DE MAT. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
5ª	286	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND. I	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
5ª	270	FUND. E MET DE C. N. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM

5ª	272	FUND. E MET DE L. P. NOS ANOS INI. DO ENS. FUND II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
5ª	277	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
6ª	283	CULTURA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
6ª	287	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND. II	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
6ª	266	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
7ª	288	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND III	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
7ª	267	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	Obrigatória	72	NC	NÚCLEO COMUM
7ª	290	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
7ª	291	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
8ª	285	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
8ª	289	ESTÁGIO EM EDUC. INF. E ANOS INI. DO ENS. FUND. IV	Obrigatória	100	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO
8ª	292	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	Obrigatória	72	NE	NÚCLEO ESPECÍFICO

Anexo J - Escolas públicas finlandesas



Figura 92: Escola para suecos *Borgå Medborgarinstitut, Porvoo*
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 93: Escola para suecos *Lyceiparkens, Porvoo*
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 94: Escola *Linnajoen, Porvoo*
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 95: Escola *Keskus, Porvoo*
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 96: *Vuosaaren Peruskoulu, Helsinque*
Fonte: Dados da pesquisa

Anexo K - Escolas públicas cubanas



Figura 97: Escola Secundária Básica
Guido Fontes
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 98: Escola pública cubana
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 99: Escola Primária *Hermanas Giral*
Fonte: Dados da pesquisa

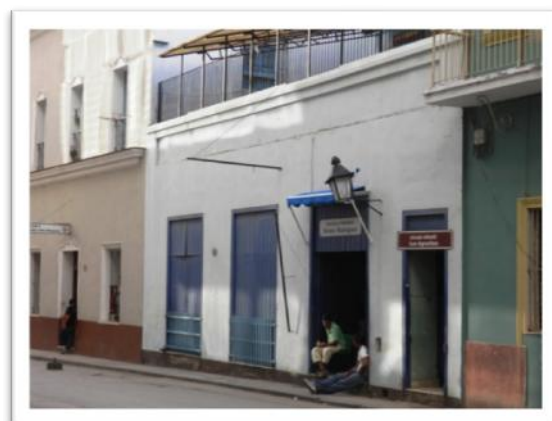


Figura 100: Escola Primária *Simón Rodríguez*
Fonte: Dados da pesquisa

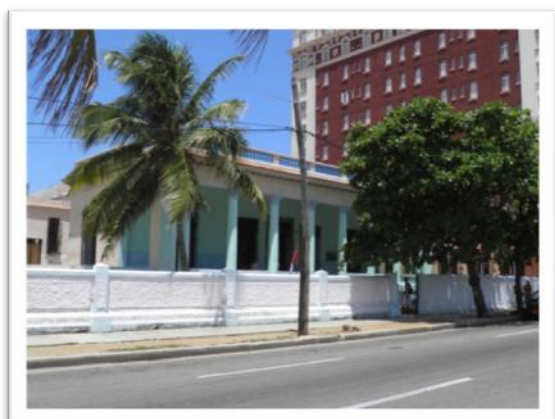


Figura 101: Escola Primária *Juan A. Triana Perez*
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 102: Escola primária cubana
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 103: Escola Primária José Martí
Fonte: Dados da pesquisa

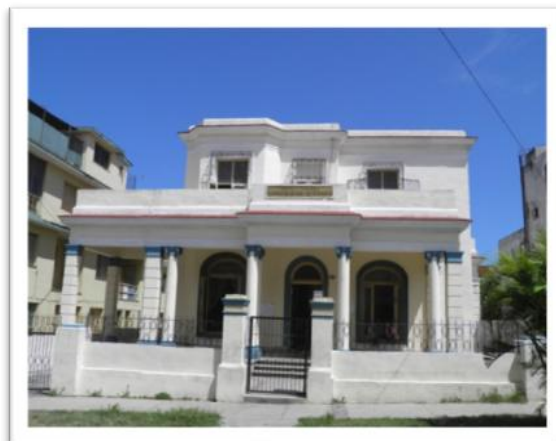


Figura 104: Escola Primária *Gonzalo de Quesada*
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 105: Escola Nacional Primária *Camilo Cienfuegos*
Fonte: Dados da pesquisa

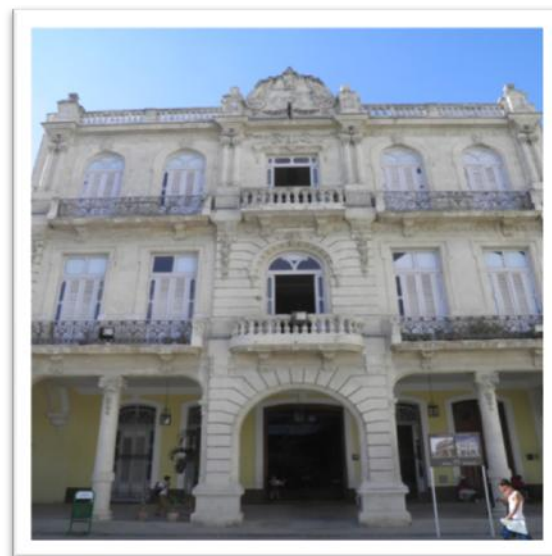
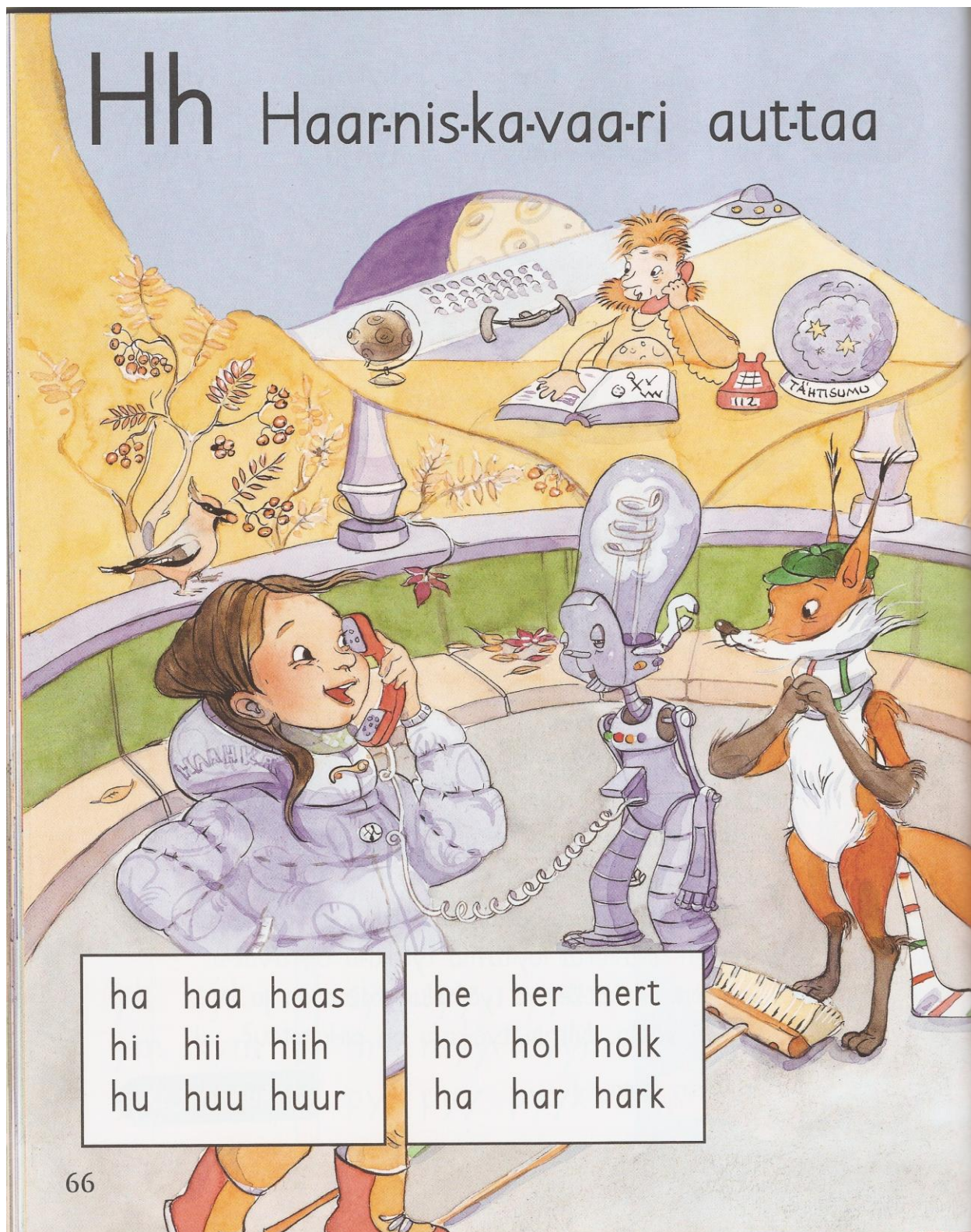


Figura 106: Escola Primária *Angela Landa*
Fonte: Dados da pesquisa

Anexo L – Página de cartilha finlandesa



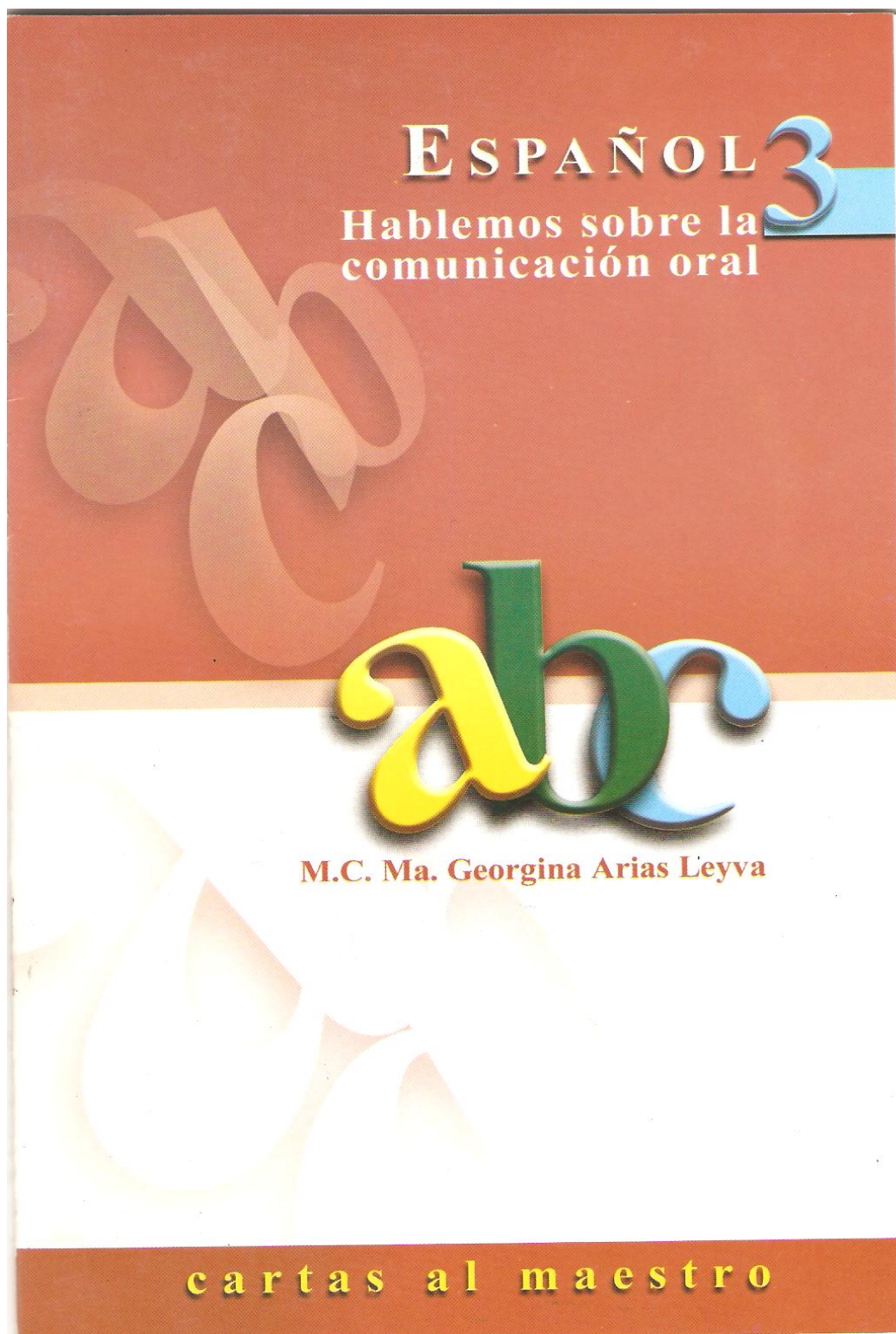
Anexo M – Página de cartilha cubana



Anexo N– Página de periódico cubano distribuido aos alunos



Anexo O – Publicación cubana “Cartas al Maestro”



Anexo P – Cópia da declaração do tradutor juramentado finlandês

DECLARAÇÃO

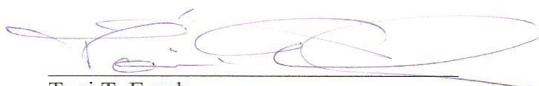
Venho, por meio desta a atestar, que no papel de tradutor autorizado (juramentado) de línguas finlandês-português-finlandês, transcrevi e traduzi o material didático filmado pela Profª Lúcia Silva durante as suas visitas às escolas da região de Helsinki, Finlândia, o que confirmo com a minha assinatura e carimbo de tradutor oficial abaixo.

O status de tradutor juramentado pode, se necessário, ser atestado na lista dos tradutores juramentados da Associação dos Tradutores e Intérpretes da Finlândia (www.sktl.fi) e Ministério da Educação da Finlândia (www.opetusministerio.fi).

Estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos que se julgarem necessários.

Atenciosamente,

Espoo, 03.05.2011



Toni T. Eerola
Tradutor autorizado
finlandês-português-finlandês
Tammahaantie 2 A 10
02940 Espoo
Finland
F: +358 400 932368
e-mail: toni_eerola@hotmail.com



Anexo Q – Cópia do comprovante de participação do estágio em Cuba



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
"ENRIQUE JOSÉ VARONA"
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES Y POSTGRADO

CERTIFICADO

A: Lucía María Leite Da Silva

Por haber participado en la Pasantía titulada:

"El Sistema Nacional de Educación en Cuba"

Desarrollada desde 9 de junio de 2011 hasta 16 de junio de 2011



Vicerrector de Investigaciones y Postgrado



Fecha de emisión: 16 de junio de 2011

Anexo R — Cópia da declaração de comparecimento à escola Viikki



HELSINGIN YLIOPISTO

2.5.2011

Certificate of attendance

Lucia Maria Leite de Silva has been at University of Helsinki Viikki Teacher Training School from April 11th to April 21st 2011 in order to know the school and observe classes in the 4th grade.

Milla Söder-Bhandari
secretary



UNIVERSITY OF HELSINKI
VIIKKI TEACHER TRAINING SCHOOL
Office
P.O. Box 30
00014 HELSINKI UNIVERSITY
+358-9-191 57505
+358-05-344 8101
vink-kanslia@helsinki.fi