

Nara Cláudia Alvoreda da Cruz Figueiredo

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes



Porto, 2022

Nara Cláudia Alvaredo da Cruz Figueiredo

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes



Porto, 2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação(CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

- F475p Figueiredo, Nara Cláudia Alvoreda da Cruz
A proficiência em leitura na educação básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes./ Nara Cláudia Alvoreda da Cruz Figueiredo. – Porto, 2022.
171 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares.
Orientadora: Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia em cotutela com a Universidade Fernando Pessoa, Programa de Pós-graduação em Doutorado em Desenvolvimento e Perturbação da Linguagem.
1. PISA. 2. A leitura no Brasil e em Portugal. 3. Políticas públicas. I. Colares, Maria Lilia Imbiriba Sousa, *orient.* II. Costa, Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da, *ori-ent.* III. Título.

CDD: 23 ed. 372.416810469

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

© 2022

Nara Cláudia Alvaredo da Cruz Figueiredo

“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”

Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Atesto a originalidade do meu trabalho

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa, em cotutela com a Universidade Federal do Oeste do Pará para obtenção do grau de Doutora em Educação na Amazônia, sob orientação da Professora Doutora Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares.

Sou feita de retalhos

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa
pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu
sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou
ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um
carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana,
mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos
prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para
adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que
fazem parte da minha vida e que me
permitem engrandecer minha história com os
retalhos deixados em mim. Que eu também
possa deixar pedacinhos de mim pelos
caminhos e que eles possam ser parte das
suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho,
possamos nos tornar, um dia, um imenso
bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

NARA CLÁUDIA ALVOREDO DA CRUZ FIGUEIREDO: A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Sob orientação da Prof. Doutora Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa e orientação da Prof. Doutora Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares)

RESUMO

Disserta este estudo a visibilização comparativa do desempenho dos estudantes brasileiros e portugueses no letramento em leitura nas avaliações do PISA. Os dois países operam os resultados como instrumentos de aferição da qualidade educacional. Entre 2009 a 2018 consideramos o recorte de tempo nesta investigação. A pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre os resultados do PISA no letramento da leitura do Brasil e Portugal, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países. A coleta de dados, no Brasil, percorreu consultas disponíveis nos portais públicos, do Inep (relatórios oficiais do PISA), do QEdú Redes(Brasil), no site do Censo Escolar, da Constituição Federal de 1988, do IBGE, da LDB/96, do PNE/2014 e em Portugal, no Ministério da Educação e Ciência, no IAVE (relatórios oficiais do PISA), na OCDE e outros. É uma pesquisa exploratória (Gil, 2002), com metodologia bibliográfica. Teoricamente, para refletir sobre a leitura e suas diferentes concepções, amparamos-nos em Koch (2009), Elias (2009), Marcuschi (2008), Pelandré (2005), Carvalho (2011), Ferreira (2010), Solé (1998), Kleiman (2000; 2003), Geraldi (1997; 2006), Freire (2003), Soares (2008; 2009) e outros. Justifica-se a opção pelo método comparado em razão de a educação comparada promover uma natureza avaliativa e prospecta, favorecendo a identificação mais eficiente em comparação de objetos (Ferreira, 2008). Constatamos que tanto o Brasil quanto Portugal avançaram na pontuação das notas de leitura em 2009 e 2018. Evidenciamos que os resultados do último PISA, no Brasil, metade dos estudantes avaliados ainda não atingiram o básico para a compreensão leitora, cerca de 50% estão no nível 2 da matriz de referência e em Portugal, os estudantes alcançam 80%, pelo menos, o nível 2 e com evidentes avanços para o nível 3. A nota do Brasil em leitura neste ciclo chegou a 413 pontos, permanecendo abaixo da nota dos alunos da OCDE com 487, apresentando uma diferença de 74 pontos. Portugal obteve 492 pontos, ultrapassando em 5 pontos a nota dos alunos da OCDE. Concluiu-se que as políticas públicas brasileiras e os resultados do PISA apresentam relação fragilizada para a melhoria da Educação; Políticas públicas em Portugal têm contribuído para a qualificação educacional. Sugere-se mais estudos de análises comparadas entre países participantes do PISA sobre o desempenho dos alunos no domínio da leitura.

Palavras-chave: PISA; A Leitura no Brasil e em Portugal; Políticas Públicas.

NARA CLÁUDIA ALVOREDO DA CRUZ FIGUEIREDO: Reading Proficiency in Basic Education in Brazil and Portugal: a comparative analysis based on the results of the International Student Assessment Program (under the guidance of Professor Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa and guidance of Professor Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares)

ABSTRACT

This study discusses the comparative visualization of the performance of Brazilian and Portuguese students in reading literacy in PISA assessments. The two countries operate the results as instruments for measuring educational quality. Between 2009 and 2018 we considered the time frame in this investigation. The research aimed to analyze the relationship between the PISA results in reading literacy in Brazil and Portugal, with the processes of educational improvements related to reading, in these countries. Data collection, in Brazil, covered consultations available on public portals, from Inep (official PISA reports), from QEdú Redes (Brazil), on the website of the School Census, the Federal Constitution of 1988, IBGE, LDB/96, the PNE/2014 and in Portugal, the Ministry of Education and Science, the IAVE (official PISA reports), the OECD and others. It is an exploratory research (Gil, 2002), with bibliographical methodology. Theoretically, to reflect on reading and its different conceptions, we rely on Koch (2009), Elias (2009), Marcuschi (2008), Pelandré (2005), Carvalho (2011), Ferreira (2010), Solé (1998), Kleiman (2000; 2003), Geraldi (1997; 2006), Freire (2003), Soares (2008; 2009) and others. The option for the comparative method is justified because comparative education promotes an evaluative and prospective nature, favoring a more efficient identification in comparison of objects (Ferreira, 2008). We found that both Brazil and Portugal advanced in the scoring of reading scores in 2009 and 2018. We evidenced that the results of the last PISA, in Brazil, half of the evaluated students still did not reach the basics for reading comprehension, about 50% are in the level 2 of the reference matrix and in Portugal, 80% of students reach at least level 2 and with clear advances towards level 3. Brazil's reading score in this cycle reached 413 points, remaining below the students' score of the OECD with 487, presenting a difference of 74 points. Portugal obtained 492 points, surpassing the OECD students' score by 5 points. It was concluded that Brazilian public policies and PISA results have a fragile relationship with the improvement of Education; Public policies in Portugal have contributed to educational qualification. Further studies of comparative analyzes between countries participating in PISA on student performance in reading are suggested.

Keywords: PISA; Reading in Brazil and Portugal; Public policy.

NARA CLÁUDIA ALVOREDO DA CRUZ FIGUEIREDO: Compétences en lecture dans l'éducation de base au Brésil et au Portugal: une analyse comparative basée sur les résultats du Programme international d'évaluation des élèves (Sous la direction du professeur Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa et des conseils du professeur Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares)

SOMMAIRE

Cette étude traite de la visualisation comparative de la performance des élèves brésiliens et portugais en compréhension de l'écrit dans les évaluations PISA. Les deux pays exploitent les résultats comme des instruments de mesure de la qualité de l'éducation. Entre 2009 et 2018, nous avons considéré la période de cette enquête. La recherche visait à analyser la relation entre les résultats du PISA en compréhension de l'écrit au Brésil et au Portugal, avec les processus d'amélioration de l'éducation liés à la lecture, dans ces pays. La collecte des données, au Brésil, a couvert les consultations disponibles sur les portails publics, de l'Inep (rapports officiels PISA), de QEdú Redes (Brésil), sur le site du Recensement Scolaire, la Constitution Fédérale de 1988, IBGE, LDB/96, le PNE /2014 et au Portugal, le ministère de l'Éducation et des Sciences, l'IAVE (rapports officiels PISA), l'OCDE et d'autres. Il s'agit d'une recherche exploratoire (Gil, 2002), avec une méthodologie bibliographique. Théoriquement, pour réfléchir sur la lecture et ses différentes conceptions, nous nous appuyons sur Koch (2009), Elias (2009), Marcuschi (2008), Pelandré (2005), Carvalho (2011), Ferreiro (2010), Solé (1998), Kleiman (2000 ; 2003), Geraldi (1997 ; 2006), Freire (2003), Soares (2008 ; 2009) et d'autres. L'option pour la méthode comparative est justifiée parce que l'éducation comparée promeut un caractère évaluatif et prospectif, favorisant une identification plus efficace par rapport aux objets (Ferreira, 2008). Nous avons constaté que le Brésil et le Portugal ont progressé dans la notation des scores en lecture en 2009 et 2018. Nous avons mis en évidence que les résultats du dernier PISA, au Brésil, la moitié des élèves évalués n'ont toujours pas atteint les bases de la compréhension en lecture, environ 50% sont au niveau 2 de la matrice de référence et au Portugal, 80% des élèves atteignent au moins le niveau 2 et avec des avancées nettes vers le niveau 3. Le score du Brésil en lecture dans ce cycle atteint 413 points, restant en dessous du score des élèves de l'OCDE avec 487, présentant une différence de 74 points. Le Portugal a obtenu 492 points, dépassant de 5 points le score des élèves de l'OCDE. Il a été conclu que les politiques publiques brésiliennes et les résultats du PISA ont une relation fragile avec l'amélioration de l'éducation ; Les politiques publiques au Portugal ont contribué à la qualification scolaire. D'autres études d'analyses comparatives entre les pays participant au PISA sur les performances des élèves en lecture sont suggérées.

Mots clés : PISA ; Lecture au Brésil et au Portugal ; Politique publique.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todas as educadoras e a todos os educadores que perseveraram na educação, defendem a garantia de aprendizagem para todos e priorizam tempo, na luta, para trazer a existência à equidade e à qualidade na educação.

AGRADECIMENTOS

Adoração ao Doutor dos doutores, Jesus Cristo. A Ele toda minha gratidão, toda honra e toda glória.

Todo meu amor e minha gratidão à minha amada família. Ao meu esposo, Umbelino Sá Figueiredo, que juntos superamos todas as adversidades para a conclusão desta tese e pelo apoio dedicado em tudo que necessitei para finalizar com sucesso e vitória mais esse sonho. Aos meus preciosos filhos, Umbelino e Mateus, meu perdão pelas vezes em que fui ausente e priorizei os meus estudos. Compensarei, logo logo com amor e dedicação.

O meu muito obrigada ao prof. Doutor Salvato Trigo, Reitor da UFP no Porto – Portugal, pela grandiosidade de sua sensibilidade a nós, professoras brasileiras, que nos compreendeu e nos atendeu em tantas solicitações para que esse ideal de nos tornarmos doutoras fosse concretizado. Desejamos vida longa.

Gratidão à minha orientadora da UFP, prof. Doutora Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa, pelo aceite de me orientar e comigo, dividir momentos lindos e risos largos e também momentos de muita perseverança, de idas e vindas do texto da tese, mas que em nenhum instante deixamos de acreditar que somos mais que vencedoras. Pessoa cheia de luz e disposta a integrar suas “meninas brasileiras” no Porto. Obrigada por acreditar em nossa vitória e aquecer meu coração. Inesquecíveis os momentos presenciais e *online*. Quem tem uma amiga tem um tesouro, você tem um lugar especial em minha alma.

Gratidão à minha orientadora da UFOPA, professora Doutora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, que juntas vencemos todas as batalhas para que hoje mais este sonho fosse uma realidade. Seu sim, para ser minha orientadora foi decisivo para me inserir na investigação científica. Muito agradecida pela adoção. Seu amor, sua competência, seu compromisso com a educação e seus cuidados de mãe foram essenciais para eu perseverar e alcançar mais esta vitória em minha vida.

Obrigada ao prof. Dr. Edilan Quaresma por todo o apoio e contribuição com as análises estatísticas que em muito engrandeceram os resultados desta tese.

Muito obrigada às minhas irmãs/colegas de turma, Lúcia Santos e Rosinete Rodrigues (Portugal) e Elenise Arruda (Brasil), todas têm morada em meu ser. E às amigas e colegas da UFP, Lourdes Moreira (nossa LU) e Domingas Sousa, que mesmo não sendo da mesma turma, porém o vínculo criado é de muito amor, companheirismo e

amizade. Que permaneça em nossas almas a compaixão pelo próximo e o calor do amor acenda sempre a conexão da nossa amizade.

Meu carinho à minha amiga Jorgelene Santos que juntas superamos tantas dificuldades e unidas pela amizade foi participante, cúmplice e irmã em todos os momentos de produção deste trabalho.

Ao Histedbr/Ufopa, “História, Sociedade e Educação no Brasil” - Amigos de Pesquisa e estudo, por toda a contribuição de aprendizagens e experiências e pela dedicação e competência dos líderes, professor Doutor Anselmo Alencar Colares e a professora Doutora Lília Imbiriba Colares com a formação de pesquisadores qualificados à educação brasileira.

Sou grata às amigas Adriane Barroso, Kécia Paulino, Terezinha Silva e Zilner Callera que desde o início do sonho de doutorado sonharam comigo e dividiram angústias e conquistas durante todo o processo.

Meu carinho aos meus irmãos, Olavo, Paulo, Sidney, Cristina, Carla, Nádia e Bruna Alvaredo que acreditaram sempre em mais este sonho concretizado e confiaram no meu esforço para superar as adversidades.

Por fim, obrigada a todas as pessoas com quem compartilhei em diálogos pessoais e em apresentações (eventos acadêmicos) minha pesquisa em curso e que muito amadureceu meus conhecimentos. Agradecida por cada manifestação de incentivo, perseverança e apoio.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Contexto, Educação Comparada, Língua Portuguesa	8
Introdução.....	9
1.1 Relevâncias e Perspectivas	9
1.2 A Epistemologia da Educação Comparada	15
1.3 Língua portuguesa: Conexão entre o Brasil e Portugal	21
<i>1.3.1 Evolução histórica da língua portuguesa.....</i>	<i>21</i>
CAPÍTULO II – Leitura: das Concepções à Menina dos Olhos	27
Introdução.....	28
2.1 Pelo olhar da Teoria: percurso da importância da Leitura.....	28
2.2 Fomento às Praxes de Leitura em Portugal e no Brasil.....	32
2.3 Proficiência em Leitura	47
2.4 Avaliação Nacional e Internacional em larga escala: Portugal e Brasil	49
Síntese.....	57
CAPÍTULO III – Educação no Brasil e em Portugal: Direito, Sistemas de Ensino e Políticas Públicas.....	58
Introdução.....	59
3.1 Brasil e Portugal: contexto sociopolítico e econômico	59
<i>3.1.1 Brasil e Portugal: Contexto organizacional educativo.....</i>	<i>60</i>
3.2 Direito à Aprendizagem: análise a partir da Educação Integral	64
3.3 Plano Nacional de Educação e as políticas educacionais no Brasil e em Portugal ...	71
Síntese.....	90
CAPÍTULO IV – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: Desempenho do Brasil e Portugal no Letramento em Leitura	88
Introdução.....	89
4.1 Amostragem do Desempenho em Leitura pelas Edições de 2009 e 2018.....	90
4.2 Discussão de Resultados.....	109
Síntese.....	110

CONCLUSÃO.....113

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS118

ANEXOS

Anexo 1 – As Dez Metas do ODS 4

Anexo 2 – Pilares do conhecimento e da formação continuada

Anexo 3 – Hierarquia do desempenho no domínio da leitura em seis níveis de proficiência – PISA 2018

Anexo 4 – Itens disponibilizados da Avaliação em Leitura pela OCDE de 2018

Anexo 5 – Brasil – Resenha dos Principais Resultados

Anexo 6 – Portugal – Resenha dos Principais Resultados

Anexo 7 - Ranking PISA - 2000 a 2018

Anexo 8 - Países e economias participantes do PISA em 2009 e 2018

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Educação de qualidade para Todos. Uma Luta Permanente</i>	12
Figura 2 <i>Evolução da educação comparada</i>	15
Figura 3 <i>Conta(c)to entre o Brasil e Portugal: Língua portuguesa</i>	23
Figura 4 <i>Leitor – Classe e Renda Familiar (2015 X 2019)</i>	38
Figura 5 <i>O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre)</i>	39
Figura 6 <i>O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre) Leitor X Não leitor</i> ..	39
Figura 7 <i>Principal Motivação para ler um Livro por Faixa Etária</i>	41
Figura 8 <i>Retratos da Leitura em 2019 - Brasil</i>	42
Figura 9 <i>Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil por raça/cor, de 2012 a 2021</i>	42
Figura 10 <i>Escala de Proficiência do PISA</i>	99

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 <i>Escolas públicas com jornada de Tempo Integral - Brasil</i>	68
Gráfico 2 <i>Estudantes da rede pública matriculados em tempo integral - Brasil</i>	69
Gráfico 3 <i>Percentual de crianças matriculadas de 0 a 3 anos na escola/creche no Brasil</i>	76
Gráfico 4 <i>Percentual de crianças matriculadas de 4 a 5 anos na escola/creche no Brasil</i>	77
Gráfico 5 <i>Percentual de escolas públicas de educação infantil – Infraestrutura (%) no Brasil</i>	78
Gráfico 6 <i>Percentual da população de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído no Brasil</i>	80
<u>Gráfico 7 <i>Distribuição dos estudantes matriculados, em Portugal (2000/1; 2019/2020</i></u> <u>.....</u>	<u>86</u>

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 Visões e conceitos históricos da Educação Comparada</i>	<i>17</i>
<i>Quadro 2 Os fatos históricos da evolução do conta(c)to entre o Brasil e Portugal.....</i>	<i>24</i>
<i>Quadro 3 Planos de democratização da leitura no Brasil e em Portugal.....</i>	<i>47</i>
<i>Quadro 4 As gerações da avaliação educacional.....</i>	<i>53</i>
<i>Quadro 5 Síntese dos dois Países – Brasil X Portugal.....</i>	<i>62</i>
<i>Quadro 6 Sistemas Educacionais – Ensino Básico em Portugal e no Brasil.....</i>	<i>64</i>
<i>Quadro 7 Políticas públicas para combater as desigualdades educacionais - Brasil....</i>	<i>75</i>
<i>Quadro 8 Educação Básica: População de 6 a 17 anos matriculada ou não - Brasil...79</i>	<i>79</i>
<i>Quadro 9 Mais Educação vs Novo Mais Educação - Brasil.....</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 10 PNME – Políticas Educacionais para cumprimento de Metas no Brasil.....</i>	<i>83</i>
<i>Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada. Quadro 15 Diferenças de pontos entre o Brasil, Portugal e OCDE em Leitura.....</i>	<i>105</i>
<i>Quadro 16 Valores de t para o desempenho estudantil do Brasil e de Portugal em 2009.....</i>	<i>106</i>
<i>Quadro 17 Valores de t para o desempenho estudantil do Brasil e de Portugal em 2018.....</i>	<i>107</i>
<i>Quadro 18 Matriz da Leitura e Desempenho dos Estudantes nos Níveis de Proficiência 2009 e 2018.....</i>	<i>108</i>

ÍNDICE DE ESQUEMAS

<i>Esquema 1 Referencial curricular das aprendizagens essenciais em articulação com o perfil dos alunos</i>	<i>88</i>
<i>Esquema 2 Desenho da pesquisa</i>	<i>92</i>

ÍNDICES DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AE – Aprendizagem Essencial
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- Abrelivros - Associação Brasileira de Editores de Livros
- AC – Análise de Conteúdo
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CBL – Câmara Brasileira de Livros
- CENPEC – Centro Profissional de Comércio Exterior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CEPE – Centro de Língua Portuguesa no Estrangeiro
- CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- CRP – Constituição da República Portuguesa
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- DOU – Diário Oficial da União
- EC – Ementa Constitucional
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ECO/CONF – Conferência das Nações Unidas
- EPE – Ensino Português no Estrangeiro
- EPT – Educação Para Todos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IAVE – Instituto de Avaliação Educativa
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ID – Índice de Dificuldade
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ipea - O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IPL – Instituto Português do Livro
- IPLB - Programa de Itinerâncias/Instituto Português do Livro e das Bibliotecas
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PA – Perfil dos Alunos
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB - Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PME – Programa Mais Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura
PNL – Plano Nacional de Leitura
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNSL – Programa Nacional Sala de Leitura
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básico
SAL – Serviço de Apoio à Leitura
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SNBP - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TIMSS - Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências
UE – União Europeia
EU – União Europeia
UFP – Universidade Fernando Pessoa

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação , a Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Segundo a UNESCO (2013) as atuais aptidões mundiais movem a educação e levam os sistemas educativos as obrigatoriedades de reagir, de evoluir, adaptar-se, e prever as exigências socioeconômicas. Uma dessas aptidões é a globalização que se encontra intimamente relacionada ao processo histórico e social que modifica os padrões atuais da sociedade e os parâmetros intelectuais coletivos e individuais. A globalização recria e estabelece o mapa mundial, inaugurando vários processos, diversas estruturas e delineamentos de sociabilidade, as quais são associadas e impostas sobre as nações. A educação, grandemente, impulsionada pela tendência tecnológica, está a abrir espaço para estreitar integração econômica e, provavelmente, produzir disparidades e crescentes desigualdades dentro e entre os países (UNESCO, 2013).

Para um país ter desenvolvimento próspero econômico é preciso que toda a população seja educada e que se tenha a garantia da oferta de aprendizagem a todos. Uma sociedade inovadora preza em qualificar a sua população para as mudanças. A educação é um enriquecedor das culturas, produz compreensão mútua e equilibra as sociedades amigáveis. A UNESCO reitera que a educação é direito substancial e elemento fundamental à formação integral humana (UNESCO, 2013).

Educação como direito de todos é o processo de desenvolvimento para a formação integral do cidadão (UNESCO, 2020). Quanto a concepção de Qualidade da Educação, é fundamental refletirmos acerca do cumprimento pelo Estado das necessidades básicas individuais do sujeito para as práticas em vida social, tornando-o apto para viver dignamente. Em outras palavras, é preciso considerar as dimensões extra e intra-escolares e que as discrepâncias individuais e coletivas sejam ponderadas como características fundamentais para o estudo da condição educacional do ponto de vista da qualidade, prioritariamente, uma análise polissêmica.

Ter o discernimento sobre os direitos à educação de qualidade para todos é tão essencial quanto ter a clareza de como aferir se eles são alcançados. Com base nesta justificativa desde 2000 o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação em larga escala, serve de importante instrumento de gestão em alguns países como a busca por, equidade e melhorias nos resultados educacionais.

Corroboramos com Saviani (2002) ao destacar que a qualidade da educação está fixada em dois aspectos: o econômico e o social. No social, a qualidade educacional é compreendida ao bem público com fundamento para a prática à cidadania e como direito de todos, prioritariamente a inclusão dos marginalizados (classe trabalhadora) desse processo. No aspecto econômico, alicerçado na filosofia neoliberal que assume o discurso falsificado para a qualidade igualitária a todos os cidadãos. Nesta acepção, é relevante o posicionamento, necessário se faz determinar o aspecto que nos representa como educadores, o social ou o econômico? A luta por uma educação com qualidade

não se conecta em contexto capitalista mas no mover de profundas transformações no relacionamento de poder e na partilha da riqueza de forma igual.

Atualmente, refletir a respeito da qualidade exige discernimento quanto ao entendimento da estrutura capitalista que se estabelece na comunidade acadêmica. A base neoliberal cancela a projeção de disseminar a qualidade educacional que tem como princípios desenvolver o sujeito e a justiça social.

A cada divulgação de resultado de avaliações em larga escala (inter) nacional o mundo se apresenta aposto para o alarde social sobre o discurso da qualidade da educação, seja acerca dos sistemas de ensino que se encontram em avanços expressivos quanto ao desempenho de seus alunos, ou seja, acerca dos que não conseguem o resultado planejado e estão no final da lista dos *rankings* educacionais.

Os *rankings* organizados e popularizados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) a respeito das edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que apresenta o termômetro da “qualidade” educacional dos sistemas de ensino no mundo ocasionam a busca por importação de modelos de ensino de países que estão no pódio destes *rankings*. E, aqui, importa salientar ser improvável o sucesso em replicar um mesmo modelo de ensino em outros lugares, haja vista que, cada lugar tem suas características próprias e obviamente, não são os mesmos fatores de dificuldades para avançar na melhoria da qualidade da educação.

Objetiva o PISA, segundo o INEP (2018) a produção de indicadores que subsidiem as políticas para a educação e estas possam qualificar os estudantes ao exercício da cidadania na globalização.

Nesta tese a investigação é para uma análise comparativa do desempenho dos estudantes brasileiros e portugueses no letramento em leitura das edições de 2009 e 2018 por meio dos resultados oficiais.

A contemporaneidade tem nos imposto a imprescindível necessidade do letramento em leitura, mas não só pelo entendimento de nos tornamos reflexivos e competentes a conseguirmos produzir e defender uma ideia própria e madura de nós mesmos, do meio onde estamos inseridos e de acontecimentos do dia a dia. A exigência à leitura proficiente, na atualidade, está muito mais apoiada nas concepções de autores como Solé (1998) que defende a relevância da leitura vinculada como um meio à ascensão para o cidadão na sociedade moderna, considerada pela autora como uma ferramenta para as vantagens individuais. Reconhecemos na competência para a compreensão leitora uma das maiores contribuições para o desenvolvimento da pessoa, provocando nela um processo analítico por meio da criticidade sobre suas vivências diante do mundo. Consideramos, então, que a leitura

possibilita condições intelectuais para decodificar e produzir informações fundamentais a respeito da realidade, assim, possibilitando um processo de desempenho mais amplo e capacitado ao indivíduo para atuar em quaisquer momentos e situações da vida.

Nos PCNs considera-se leitor o cidadão capacitado a relacionar e selecionar entre tantos textos divulgados as estratégias apropriadas para compreender tais textos, isto é, o leitor proficiente faz a leitura das entrelinhas, pontuando, os componentes que compõe o todo e o que está implícito, realizando conexões entre o texto e suas experiências prévias (Brasil, 1998).

Consideramos a leitura uma necessidade fundamental à formação do indivíduo. Parte indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, ela passa a assumir tema de grande importância, sempre atual e em constante debate na comunidade acadêmica e no meio governamental. Em razão desta relevância para a sociedade, nesta pesquisa, buscamos uma reflexão sobre o nível de desempenho no letramento em leitura que se apresentam o Brasil e Portugal nas práticas que exigem a compreensão em leitura, o raciocínio e o conhecimento do leitor, a partir dos resultados do PISA.

Ressaltamos que a leitura não tem somente a função de promover ao leitor sua inclusão ao meio social, bem como, benefícios de vantagens diante das concorrências acadêmicas e profissionais, mas, fundamentalmente, a aquisição de possibilidades para a competência de compreender melhor o mundo, e se compreender como sujeito nesse mundo. Trata-se de liberdade, de olhar criticamente os fatos e fenômenos sociais, permitindo a sua atuação qualificada na sociedade em que vive.

Apresentamos algumas questões para instigar reflexões acerca de: qual a verdadeira intenção da divulgação do *ranking* do PISA da educação mundial? Será para a exposição dos “melhores” e “piores” ou uma singela e leve provocação de disputa entre países, ou ainda, uma sugestão para a importação de modelos educacionais mais “bem-sucedidos” do mundo? O que dificulta as orientações da OCDE para as práticas excelentes de políticas educacionais com finalidade de melhorar a educação e deduzir as diferenças sociais em Portugal e no Brasil?

Na última realização do PISA em 2018, a avaliação em larga escala qualificou 79 nações, estas estão divididas em dois grupos que compõem a OCDE, 30 países membros que atuam como um fórum para o debate de demandas direcionadas ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de políticas públicas. Os demais países que integraram a investigação são os das economias parceiras, estas são nações voluntárias que agregam a OCDE (IAVE, I.P. 2019). Em 2019, a divulgação dos resultados do PISA de 2018, trouxe mais preocupações à comunidade escolar brasileira, pois, o Brasil não teve desempenho animador para a leitura, ou seja, em duas décadas e 7 edições efetivadas o país permanece com avanços muito tímidos, ao contrário de Portugal que superou a média das notas dos países da OCDE no PISA de 2018, OCDE (2019).

Tendo como base essa problemática, a pesquisa emergiu da realidade concreta com a seguinte questão síntese que direciona a tese: quais as relações entre os resultados das avaliações do PISA – domínio leitura – no Brasil e Portugal, com as melhorias relativas à compreensão em leitura?

A proposta desta investigação é responder a essa pergunta por meio dos objetivos seguintes.

Temos como objetivo geral analisar a relação entre os resultados do PISA no letramento da leitura do Brasil e de Portugal, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países.

Como objetivos específicos consideramos os seguintes:

- i) Comparar o desempenho educacional de Portugal e Brasil, nas edições de 2009 e de 2018 para o conjunto de alunos avaliados pelo PISA, quanto à leitura;
- ii) Observar se os resultados da avaliação do PISA impulsionaram melhorias para a leitura; e
- iii) Relacionar os escores de desempenho dos participantes portugueses e brasileiros para o letramento em leitura.

A problematização, os objetivos e o caminho percorrido nos conduziram à formulação da seguinte tese: existência de uma relação fragilizada entre os resultados do PISA com as políticas públicas para a melhoria educacional, no que concerne à leitura em Portugal e no Brasil.

As edições do PISA de 2009 e a de 2018, ambas com foco no domínio da leitura, constituíram o *corpus* desta investigação. A totalidade dos estudantes participantes do Brasil foi de 30.818 (trinta mil e oitocentos e dezoito) e de Portugal de 12.230 (doze mil e duzentos e trinta) entre meninas e meninos de 15 e 16 anos. No capítulo IV apresenta-se o *corpus* com mais detalhes e por ano escolar.

O percurso metodológico ocorreu nesta ordem de prioridade: determinação do recorte temporal que ficou compreendido entre 2009 a 2018, definição dos sistemas de ensino (Portugal e Brasil) e edições do PISA (2009 e 2018) para a investigação e análise comparativa, levantamento e estudo teórico; pesquisa bibliográfica, seleção do material coerente com a temática do estudo, elaboração de quadros, tabelas, gráficos, esquemas, exame dos dados selecionados e argumentação a partir dos resultados.

Justifica-se a opção pelo método comparado como base de análise desta pesquisa em função das avaliações externas constituírem-se em provas padronizadas, projetadas e normalizadas para permitir comparações e inferir acerca da qualidade de sistemas de ensino internacionais, ou seja, visam coletar dados, comparar, informar, fornecer subsídios e indicadores educacionais sobre a educação no mundo (Ferreira, 2008). É fundamental que por intermédio do método comparado exista a ruptura de fronteiras domésticas e ampliação de visões nacionais e de conexões para o aprendizado de práticas novas, onde não se constituam análises somente de acontecimentos, mas também de

contextos, refletindo sobre o sentido da educação no que está relacionado o processo histórico de problematização e sobre a pesquisa qualitativa para maior entendimento da contemporaneidade (Sousa, 2006).

Ao trazer essa definição para as avaliações externas, conceituada em parágrafo anterior, é possível compreender que a postura a ser adotada para uma análise comparativa relativa à educação entre países seja, portanto, restabelecer o contexto peculiar e que isso não possa ser motivo de prejuízos às vinculações gerais.

A avaliação extrapola os muros da escola e adquirido expansão nacional e internacional, por conta disto, passa a ser nomeada como avaliação interna e externa, esta última em externa nacional e internacional. Quanto a interna, ela é produzida e aplicável nos ambientes institucionais escolares pelo próprio educador, já as externas são elaboradas por órgãos alheios à escola e ambas objetivam aferir desempenhos e competências. Aqui se ressalta a avaliação externa internacional, o PISA. O PISA é uma avaliação que prioriza os domínios: leitura, matemática e ciências. Os seus respectivos resultados por edição são analisados pela OCDE e divulgados em apenas dois idiomas: o inglês e o francês. O seu ciclo de ocorrência é a cada 3 anos (OCDE, 2019).

A Educação Comparada, possivelmente, poderá assumir um novo papel na atualidade, deverá ser revitalizada e a ela incorporada uma nova roupagem que refletirá como um banco de questionamentos e problemas, isto, em razão do processo global e da formação dos aglomerados conjuntos de países, o que permitirá aos estudiosos e profissionais da educação melhor discernimento quanto as transformações que vêm acontecendo na sociedade (Saviani & Goergen, 2000). Constatase, assim, que as pesquisas da educação comparada têm inclinado atenção para muitos estudiosos que refletem no outro um relevante elemento de estudo.

Ferreira (2009) afirma como sendo aspectos muito prioritários que, ao estabelecer os países para um estudo comparativo, deve-se fazer a escolha por aqueles que apresentam maiores semelhanças como meio de iniciar a pesquisa pelas similaridades culturais até concluir com os resultados que sejam, verdadeiramente, úteis para o objeto em estudo. A similaridade na escolha dos países favorece para os resultados mais consolidados, pois, as poucas diferenças ajudarão na validação da pesquisa. Um aspecto pertinente e facilitador nessa categoria de investigação é o idioma que sendo o mesmo para os países em estudo não haverá a necessidade pela tradução. Sendo o caso desta pesquisa, Brasil e Portugal, mas também, especifica-se, aqui, que apesar de os dois países fazerem o uso da língua portuguesa, existem questões particulares que requerem cuidados durante a coleta e no momento das análises dos resultados (Ferreira, 2009).

Como a opção desta investigação foi pelo método comparado, a abordagem dos dados comparativos foi desenvolvida pela Análise de Conteúdo (AC). Afirma Sousa (2006, p. 662) “quando

uma Análise de Discurso é quantitativa, pode ser chamada Análise de Conteúdo”, nessa perspectiva, é de boa utilidade a combinação tanto da análise quantitativa, quanto da qualitativa para que a progressão do estudo seja complementada simultaneamente (Sousa, 2006). A partir do método comparado foram definidas as variáveis e para cada uma das variáveis foram determinadas as categorias. Para Bardin (2016, p. 43) se na análise do estudo for feita a escolha pela “codificação do material, o pesquisador deverá fazer a produção de um conjunto de categorias que favoreça uma simples ilustração das coletas gerais e que se cumpra a cinco normas: homogêneas, objetivas, exclusivas, adequadas e exaustivas”. Bardin (2016,) afirma ter o entendimento de que o alvo não deve estar no interesse da pormenorização dos conteúdos, mas nas possibilidades do ensino após o tratamento por seleção, por exemplo. Entende-se uma AC, segundo Bardin (2016, p. 125) “parte de três etapas: a pré-análise, a exploração material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Como o *corpus* da tese foi o desempenho na proficiência em leitura dos estudantes portugueses e brasileiros nas avaliações do PISA, a análise quantitativa foi indispensável, pois nos disponibilizou as condições para a descrição do objeto. Utiliza Lopes (2016, p. 202) “as nomenclaturas quantitativo descritivo e qualitativo interpretativo como viáveis protocolos metodológicos”. Estas foram a escolha das pesquisadoras.

A OCDE (2019) discorre que o domínio da leitura está avaliado a partir da organização de razões específicas do leitor, da atividade de leitura e do texto. O leitor transporta a sua motivação, as suas experiências e competências cognitivas para a leitura; esta, sendo influenciada, assim, por textos que estão à disposição que, possivelmente, variam quanto à forma, a dificuldade da linguagem ou a extensão e por estado da tarefa a disposição do tempo, a difícil tarefa ou o seu propósito, por exemplo, lazer, busca de notícias ou melhorias da compreensão. Para o IAVE (2019, p. 13) “fatores como a motivação, o interesse e a experiência do leitor relativamente a leitura são abordados no PISA como elementos de contextualização dos resultados de desempenho dos alunos”. As proporções organizacionais da proficiência de leitura classificam-se em: textos, processos cognitivos e situações (IAVE, 2018).

Como o estudo trata de uma análise comparativa da educação em letramento da leitura entre Portugal e Brasil, dois países culturalmente diversificado, se faz necessário o cuidado para não desviar a investigação para a área da subjetividade mas, focarmos no alvo de nossa proposta de pesquisa que envolve a reflexão a respeito do desempenho dos estudantes a partir dos resultados das avaliações do PISA, especificamente, para o domínio da leitura dos ciclos de 2009 e 2018.

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Evidencia-se que, não se pretende uma discussão nesta tese acerca da validação dos resultados do PISA, mas uma melhor compreensão das condições da educação em ambos países e como estes vem caminhando no processo de melhoria educacional para a competência em leitura.

A tese está estruturada em quatro capítulos: o primeiro traz as perspectivas e as relevâncias da Língua portuguesa nos dois países de estudo quanto Língua de conexão e aproximação. No segundo capítulo é tratada as várias concepções que constata o letramento em leitura como essencial ao sujeito para compreensão de si e do mundo. O terceiro apresenta uma abordagem sobre o direito à aprendizagem a partir da educação integral e o quarto e último capítulo desta tese descreve os resultados dos dados recolhidos, as discussões e as análises comparativas do desempenho de Portugal e do Brasil quanto a proficiência em leitura dos anos de 2009 e 2018 no PISA.

CAPÍTULO I – Contexto, Educação Comparada, Língua Portuguesa

Introdução

Neste capítulo apresentamos o panorama, os conceitos e os objetivos dos órgãos universais que se fizeram presentes nos liames da cooperação educacional entre países-membros e países/economias parceiras a partir da 2.^a Guerra Mundial, também percorremos a origem, evolução, concepções, objetivos e autores que defendem a educação comparada como uma prática importante para o desenvolvimento do controle das organizações educacionais no mundo, bem como, uma abordagem sobre a evolução da Língua portuguesa, a sua expansão territorial e a estreita relação ocorrida no/entre o Brasil e Portugal. Para Ferreira (2009) um dos aspectos prioritários para efetuarmos um estudo comparativo, no presente caso, o estudo comparativo dos resultados obtidos na Língua Portuguesa nos dois países, é que a escolha seja feita considerando aqueles que apresentam maiores semelhanças como meio de iniciar a pesquisa pelas similaridades culturais até concluir com os resultados que sejam, verdadeiramente, úteis para o objeto em estudo. As duas nações, portuguesa e brasileira, têm relação histórica relevante desde o ano de 1500, quando no Brasil os portugueses chegaram. Ainda que, achem-se geograficamente bem longe uma da outra, atualmente mantêm um relacionamento amigável e têm em comum a Língua Portuguesa, razão que favoreceu para que este estudo fosse executado nos dois países, tomada como tópico de contato entre eles. De forma sucinta esta história será exposta no capítulo que se segue.

1.1 Relevâncias e Perspectivas

Para Huberman (2017) o fim da II Guerra Mundial inaugura uma nova história para a humanidade. O contexto mundial sofreu profundas consequências: econômicas (países participantes ficaram economicamente arruinados e endividados), políticas (reorganização do mapa político e nasce uma Nova Ordem Mundial) e sociais (milhões de pessoas mortas, mutiladas e genocídios em campos de concentração), bem como, as relações internacionais foram bastante atingidas e ajustadas pela situação que se viveu. Contudo, após a II Guerra Mundial, ficou claro aos principais países do globo a necessidade de se criar métodos para impossibilitar novos conflitos internacionais e todo dano que eles causam.

Nesse cenário, foi instituída a Organização das Nações Unidas (ONU), um acordo externo formado por nações que, espontaneamente, se indicaram a trabalhar pelo avanço e pela paz. Além disso, um tratado de direitos humanos foi implementado. Tanto a ONU quanto o tratado de direitos humanos são essenciais para a resolução de conflitos hoje. Nesse sentido, a 2.^a Guerra Mundial deixou um legado de padrões universais de bem-estar humano, válido até hoje (Cruz, 2014). Dessa forma, o século XX inicia com a presença da Nova Ordem Mundial, sustentada pela ONU, por

entidades globalizadas e pelas inúmeras entidades mundiais (governamentais e não governamentais) que operam nas zonas ambiental, financeira, artística, técnica, etc. (ONU, 1945).

Criada como resultado das conferências de paz realizadas após os conflitos da 2.^a Guerra Global, a ONU com propósito de estabelecer uma união de nações e relações amistosas entre os países, na localidade de São Francisco, na data de 26 de junho de 1945, Estados Unidos, com as representações de 50 nações, assinam o documento das Nações Unidas em defesa da paz mundial, no Preâmbulo da carta a ONU (1945) define que as Nações Unidas, ficariam responsáveis em defender, guardar e preservar as gerações futuras de quaisquer ameaças da guerra, ratificando a confiança nos benefícios indispensáveis ao homem, na decência e na amplitude do ser humano, na uniformidade de direito para todos, assim como das nações grandes e pequenas, e assim também garantir as condições para o cumprimento da lei e o do acato, bem como às atribuições resultantes de acordos e de outras origens da autoridade internacional consigam ser conservados, e a propiciar o crescimento coletivo e supremas possibilidades de vida incluso na soberania indispensável.

A ONU tem a função de assegurar a paz e a segurança internacional, assim como aprimorar a colaboração entre os povos. Ela procura resolver as dificuldades sociais, humanitárias, culturais e econômicas, proporcionando o apreço às liberdades necessárias e aos direitos dos cidadãos (UNESCO, 1945). Em garantia ao cumprimento dos direitos universais, foi proclamada em 10 de dezembro de 1948, por a ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), constituída pelos 30 artigos os quais proporcionam corroborar o que foi exibido na Carta das Nações Unidas. O propósito da Declaração é auxiliar como um protótipo de coletividade digna, democrática e benevolente, o qual assegure a liberdade e a honra da pessoa humana. Um dos direitos humanos universal é o privilégio à educação, definido no Art. 26 (ONU – Resolução 217 a III, 1948).

Na Resolução de número 217 de 1948, em Art. 26, é definido pela ONU que todas as pessoas tenham a garantia ao ensino gratuito; à instrução orientada para completo avanço da individualidade humana e do revigorar da obediência pelos direitos do cidadão e pelas atribuições essenciais e que os gestores tenham o pleno poder para decidir o gênero de ensino para ser ministrado aos seus descendentes.

A ONU em defesa do discurso a respeito da necessidade de promover a todos o direito à educação, em 1945, na Conferência das Nações Unidas, estabelece uma Organização Educacional e Cultural (ECO/CONF), dando origem à UNESCO, que busca promover a paz mundial por meio da educação, cultura e ciência.

Pela proteção a vidas transformadas via processo educacional, é prioridade da UNESCO construir a paz, erradicar a pobreza e impulsionar o progresso sustentável. Também a única sucursal dos Países Unidos com autorização adequada atender todos os aspectos da educação e é responsável de liderar a Agenda Global de Educação 2030 por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (observar no apêndice 1). A sua abrangência é regional e global para fortalecer os sistemas de ensino.

Com essa preocupação a UNESCO, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultante do Debate Universal de Educação para Todos, é aprovada a Declaração Global no que se refere a Educação para Todos – Exultação das Urgências Básicas de Aprendizagem, e esta tornou-se nomeada, entre outros pontos, ao rememorar principalmente, que a educação é preferência substancial para todos, independentemente de gênero e idade, no planeta todo. Assinala tudo o que a ela oferece de colaboração no sentido de alcançar uma humanidade mais protegida, evoluído e ecologicamente bem como preservado, contribuindo, simultaneamente, o crescimento social, financeiro e artística, a complacência e a contribuição estrangeira. Afirma que o sistema educacional atualmente proporcionada expõe insuficiências, sendo necessário fazê-la mais expressiva e aprimorar a sua particularidade bem como a mesma precise estar universalmente à disposição de todos (UNESCO, 1990).

Vemos um traçado de ações percorrido temporalmente à procura de uma educação de valor, ações representadas e implementadas por órgãos internacionais em defesa de uma educação para todos (UNESCO, 2013). Muitos planejamentos, ideias excelentes, inúmeras metas alcançadas e alguns caminhos trilhados com sucesso, porém, se analisada a educação no conjunto da sua totalidade e não apenas algumas interseções feitas a ela, não nos basta somente a garantia de acesso e quantidade à educação, mas sim reflexões das reais condições em que é exposto o sujeito principal do processo educativo, o estudante, e como se processa o aprendizado e o ensino nas salas de aula (Freire, 1996).

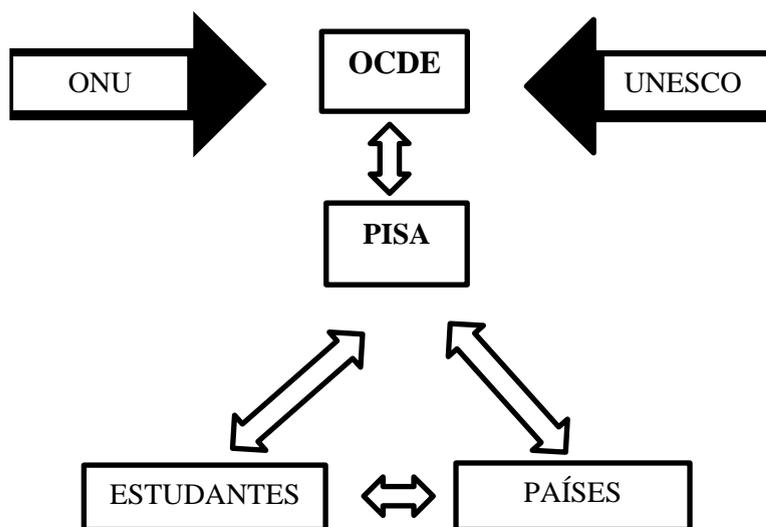
Alicerçada na ONU e na UNESCO, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) inclui-se nos assuntos políticos, econômicos e educacionais em amplitude internacional, como pontua Dale (2004), existem potências econômicas desempenhando acima e transnacionalmente com a finalidade de transpassar, ora transcender, os limites nacionais. A OCDE produz dados comparativos entre países, via extratos, relatórios, análises e instrumentos avaliativos. Atualmente, a sua composição é de 79 países integrantes, dividida em 37 membros da OCDE e mais 42 economias parceiras (OCDE, 2019). A influência da OCDE na educação, em âmbito global, é

efetivada por intermédio da sistemática de conceituar em larga escala pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Desde a sua inaugural implementação no ano de 2000, Brasil e Portugal são participantes assíduos. É considerada a maior avaliação internacional. Abarca cidadãos estudantes no mundo inteiro. O exame é trienal sendo avaliados os domínios: leitura, matemática e ciência.

O PISA tem suas diretrizes na OCDE. É uma avaliação comparada que produz indicadores de qualidade educacional dos países membros e parceiros. Para cada edição realizada do PISA um dos domínios é avaliado como foco principal (INEP, 2018). Os dados e os diagnósticos são gerados acerca da média ponderada dos resultados dos estudantes na avaliação, dos dados demográficos de cada país participante e das respostas das escolas e da população alvo aos questionários sócio-econômicos (IAVE, 2018). Estas avaliações em larga escala são produzidas conforme *Standards*, (critérios de desempenho, desenvolvidos via competências estabelecidas em Matrizes de Referência para cada área avaliada). Os estudantes selecionados estão a partir do 7.º ano de escolaridade do ensino básico. Os países participantes do PISA têm suas coordenações nacionais (IAVE, 2015). No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão responsável pela realização desta avaliação e, em Portugal, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) coordena todo o processo do PISA (OCDE, 2018). Na Figura 1 uma resenha do exposto acima.

Figura 1

Educação de qualidade para Todos. Uma Luta Permanente



Delors (1998) na sua obra *Educação: um tesouro a descobrir*, define consoante a fundamental repercussão da comunidade do entendimento a deficiência de uma instrução no decorrer da total vivência (*Lifelong Learning*), em que se encontra justificada em quatro fundamentos: estudar a conhecer; apreender a fazer; instruir a viver juntos e entender a ser. Esses também são os fundamentos do saber e da instrução constante (as particularidades de cada pilar estão no apêndice 2).

Generalizar o ingresso ao conhecimento e possibilitar a paridade é brilhantemente defendido na Organização Global por um Ensino para a humanidade, mas isso nos remete à triste realidade da vivência de crianças, adolescentes, jovens e adultos que até o momento estão longe dos resultados projetados no documento, pois tais princípios do direito à educação não são cumpridos (Freire, 1996). Para Torres (2001), a Assembleia de Jomtien não foi somente uma experiência de assegurar ensino básico – entusiasmo das necessidades essenciais de aprendizagem – para a coletividade mundial, mas um esforço de aperfeiçoar a perspectiva e a conquista dessa educação.

Em meio às causas e às consequências da II Guerra Mundial, adentramos na tão citada globalização e, com ela e nela, o avanço tecnológico que chegou demandando a emergência de uma educação de múltiplos paradigmas: novas práticas, novo tempo e novo perfil humano. Para atender as exigências impostas por esse “novo mundo”, a comunidade acadêmica deve estar qualificada para a capacidade de evoluir na mesma proporção de velocidade em que o meio evolui (Torres, 2001). Como expõe Dowbor (1998), a escola funcionará como a “gestora do conhecimento” (p. 259) e nessa oportunidade de gerenciamento são favorecidas as condições possíveis para as práticas educacionais transformadoras. A educação tornou-se estratégica para a evolução da humanidade, defende o autor.

Direciona Barreto (2009) a uma meditação que, no planeta mundializado, a proposta política progressista se apoia no sistema tecnológico, criando-a junção maior dessa mensagem que define o anterior e o pós da humanização dos instrumentos que constitui; diante disso, a importância de raciocinar na existência de um formato epistêmico predominante existente. “Na opinião do Banco Mundial, as nações precisam privilegiar a qualificação realizada por intermédio da entrada aos meios tecnológicos” (Barreto, 2009, p. 124).

A tecnologia, impulsionada pela globalização, avança na sofisticação como nunca vista e, nesses dois últimos anos, ganhou aceleração extraordinária por ocasião da pandemia da Covid-19 e nesse contexto, as instituições de ensino, a comunidade acadêmica, especialmente professores e alunos, foram obrigados pela situação a um enorme esforço para, com suas respectivas condições, adquirir e exercer as atividades pedagógicas, ajustadas ao universo virtual (Saviani, 2019). Assim, o uso da tecnologia na educação estabelece uma nova tendência. Daniel (2003, p. 110) recomenda que

o manuseio da tecnologia seja refletida com amplitude e a conceitua: “a aplicação do fundamento tecnológico e de outro saber estruturado a trabalhos práticos, por entidades construídas de indivíduos e equipamentos.”

Para Saviani (2019, p. 333) estamos a viver, as transformações, intituladas de “Terceira Revolta Fabril”, “Revolução Tecnológica”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolta da Automatização”, essas apresentam-se sendo ordem base material da sociedade capitalista desde a década de 70 quando as funções manuais passaram a ser transferidas e assumidas por máquinas, agora, as funções intelectuais específicas inclinam-se a desaparecer. Contudo, esse processo de desaparecimento impulsionará a necessidade de se atingir uma qualificação geral, ou seja, o mesmo progresso da base produtiva coloca a necessidade de globalização e, se as funções intelectuais específicas passarem a ser assumidas pelas máquinas, então, o indivíduo ficará livre do trabalho e, assim, generalizar-se-ia o merecimento ao lazer e ao tempo livre. Diz o autor, “o ‘império da precisão’ seria superado e o ‘império da liberdade’ seria atingido” (p. 333).

De acordo com Cruz (2014) nós dessabemos a tecnologia, motivo que nos remete a especulá-la de forma inapropriada. A tecnicidade, melhor dizendo, a ciência tecnológica é provável ser formada, de que maneira o homem se relaciona com o planeta, que qualifica a forma com que fomos aprendendo a tratar com a natureza. [...] A computação, tão existente nas nossas vidas, costuma mostrar-se da maneira compreensível. Por certo, a partir das máquinas que possibilitam o cotidiano, até os métodos que trazem a recuperação das enfermidades mais eficiente, a computação se faz presente em todo o mundo [...] (Cruz, 2014). Portanto, temos que ter a sensatez na observação da apreciação tecnológica capaz de ser, então, o de procurarmos a cada instante nos desnudar de nossos preconceitos, de modo que, não julguemos como correto, algo que seja de proveniência diversa, local ou relativo.

Tornar-se pessoa, sujeito, cidadão na modernidade exige certa conduta que permaneça sempre mais inclinada para um “imprescindível ficar plugado ao sistema, desse modo se comunica a partida” (Kopp, 2001, p. 67). Competição que, segundo, o autentico autor, fomenta a olhar o cidadão através da informática, tal qual um manobrador. Qualquer coisa ou indivíduo que nos manipula e policia.

Amora (2011) nos adverte quanto aos símbolos usados por sistemas da computação das atuais que casualmente anunciam conhecimentos os quais nada são apreendidos pela população e ocasionalmente a utilização da pesquisa e do entendimento provém dos referidos códigos. A “influência tem desejo lucrativo, no mais, vontade política, e assim por diante, interesse espiritual que

terão a incontestável resposta em favorecer, em jurisdição, os fabricantes dos instrumentos de comunicação” relata (Amora, 2011, p. 26).

1.2 A Epistemologia da Educação Comparada

Segundo (Aurélio, Dicionário, 2002) “comparar” é: “(...) Estabelecer confronto entre; cotejar, confrontador”; “Esmiúçar concomitantemente, com a intenção de entender como analogias, como distinções ou relações”; “Colocar em similar elevação; considerado como idêntico ou parecido; equiparar, nivelar, igualar- se; rivalizar (...)”

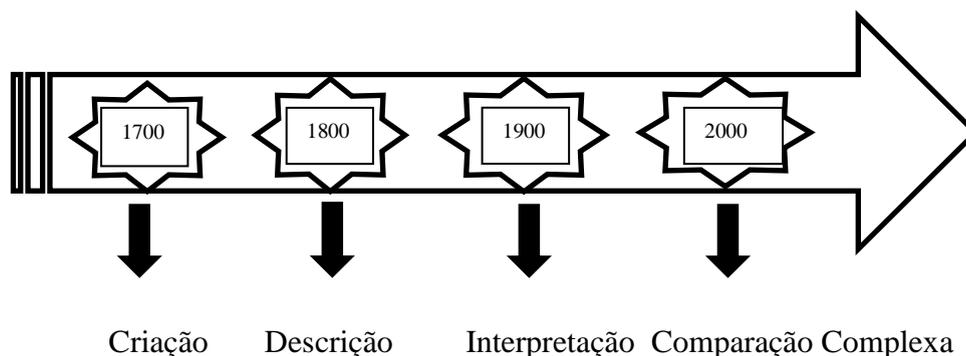
Para Ciavatta (2009) somos seres por natureza comparáveis e comparadores. À medida que nos desenvolvemos, por meio das analogias, discernimos semelhanças e diferenças de uma coisa da outra e especificamos predicativos a nós mesmos e ao próximo. A autora conceitua que a comparação é uma constante em nossos dias e vai além dos aspectos externos, pois, também, está presente na concepção da aprendizagem da vivência acadêmica.

Ferreira (2008) aponta que a Educação Comparada é pluridisciplinar, múltipla e complexa, que a finalidade da pluridisciplinaridade é uma das características de maior consonância gerado entre aqueles que se inclinam sobre esse estudo e que a cooperação e a atuação de vários conhecedores das ciências da sociedade tem assistido vigorosamente para engrandecer a Educação compatível.

Considerando toda a trajetória da educação comparada, temos, consoante com Ferreira (2008) em torno de cada século, o que espelhamos na Figura 2.

Figura 2

Evolução da educação comparada



O reconhecimento na área acadêmica concretiza-se no século XX. Sua evolução é definida pela proporção técnica ou por sua potencialidade de gerar conhecimentos requintados. Ferreira (2008)

baseá-se para definir o aprimoramento do Ensino Comparado em Ferrer (1990) e Marquez (1972), por meio dos estágios da Formação; Descrição; Compreensão e Comparação múltipla.

Os estudos para a compreensão da problemática intercultural da educação comparada é uma necessidade teórica e prática. Na década de 1980, a Educação Intercultural adquire importância (Ferreira, 2008). A convivência intercultural é desafiadora para os países europeus e, também, para os demais países latino-americanos, tanto que existem tentativas de desmancho dessa problemática. A Educação Intercultural objetiva a inserção dos distintos sem suprimir sua personalidade. A transição do ensino constituído por várias culturas para a intercultural representa percorrer o caminho da identificação das dissemelhanças para a produção de relações interpessoais e integração. A distinção não deve ser analisada como uma insuficiência. Instruir para a diversidade tendo em consideração a ação da heterogeneidade e da contextura (Ferreira, 2008).

Ao estabelecermos uma comparação entre um conjunto de ensinamento de uma nação com a outra, é provável que tomemos ciência de aspectos diferentes e equivalentes, a respeito do modo instrutivo da educação nacional na totalidade, e, torna-se mais visível e possível a elaboração de parâmetros e de propósitos que possam possibilitar um melhor conhecimento das próprias organizações educacionais, suas causas, aversões e pósteros resultados. Embora, ela procure se realizar como estudo de domínio próprio com objetivos pessoais e integridade singular, a Educação Comparada se prepara de incontestável abordagem interdisciplinar, não se confinando a uma esfera isolada de pesquisa (Ferreira, 2008). Deste modo, podemos deduzir que nos ensinamentos comprobativos, os âmbitos de averiguação e realização se entrelaçam e procuram provar as inúmeras conexões o qual se concebem através dos anos.

Com a finalidade de comprovar que a globalização influencia as organizações didáticas nacionais, Dale (2004) aproveita-se dos pressupostos de que “a mundialização passa a ser um composto de mecanismos governamental-financeiro para a ordenação do sistema econômico mundial, pela precisão de preservar a estrutura capitalista” (p. 436) e de que “uma aceitação às suas convicções é difundida por meio da coação financeira e da compreensão faz proveito nacional particular” (p. 436).

Uma comparação é consolidada e estabelecida ao assumir valores em relação ao reconhecimento do outro ou de si mesmo. Criar afinidades e comparar são ações pertinentes ao entendimento humano, são condutas automáticas e autênticas processadas no inconsciente. E a procura por compreender as divergentes elucidações que povos anônimos acharam para suas dificuldades costuma ser uma forma de crescimento e de enriquecimento. Com todas as mudanças

realizadas no mundo nos últimos tempos, as perguntas do outro e das convivências interculturais passam a ter uma posição essencial nos estudos sociais, nos programas de assistência e de auxílio (Ciavatta, 2009).

Ciavatta (2009, p. 130) relata que “métodos de comparação sobre cultura e educação foram citados pelos peregrinos de todos os tempos, por Xenofonte na Antiga Grécia e, como criação de educação equiparada, com forte acento normativo, por Marc Antoine Julien em 1817”. O autor faz um julgamento ao comparativismo com base no cuidado com os fenômenos educacionais como instrumentos separados da sua conjuntura aproximando-os, permitindo a comparação em partes quantitativas. O que, conforme ele, não expressa estando em dissensão com o estudo de apoio estatístico que dá a grandeza das adversidades, dado que, este é um assunto considerável nas dificuldades de ensino. Porém, jamais, deve-se limitar uma objeção a um aglomerado de situações que se entrelaçam livre das convivências culturais e políticas que lhes remetem à definição histórica, bem como prevaleceu nos saberes comparados nas nações latino-americanas, acompanhando o criador da ciência que estuda a sociedade e futuros movimentos sociológicos europeias e americanas.

Conforme Pereira (2016) estabelecer comparação entre sistemas educacionais de diferentes países, com culturas, histórias e desenvolvimentos distintos, “é estabelecer uma agenda de reformas estruturais que possa enquadrar a educação básica pública às exigências de um mundo em constante transformação, pautando-a pelos interesses econômicos do capital” (pp. 93-94).

Ferreira (1999) reconhece a dificuldade para descrever o percurso evolutivo da educação comparada, pois aponta a existência de contestações com relação à sua periodização. Determinar seus períodos de desenvolvimento representa buscar definir qual o sentido dela no rumo que percorreu até aqui. Segue uma síntese com as seguintes periodizações conforme os vários autores consultados a respeito da Educação Comparada. No Quadro 1, encontram-se sintetizadas as seguintes periodizações sobre a Educação Comparada.

Quadro 1

Visões e conceitos históricos da Educação Comparada

AUTORES	SÍNTESES
Friedrich Schneider	Divide em 02 períodos: o da pedagogia do estrangeiro, que é caracterizado pelo produto das viagens de estudo ao estrangeiro realizadas por pedagogos e políticos, que observavam a organização educativa dos países vizinhos e eventualmente a

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

	<p>comparavam com a do próprio país, e o da pedagogia comparada propriamente dita, que se desenvolve ao longo do século XX e que busca a explicação dos fatos pedagógicos, ou seja, suas forças determinantes ou fatores configurativos.</p>
George Bereday	<p>Estabeleceu 03 períodos: o primeiro denominou de empréstimo, que cobre o século XIX, onde se buscava a apresentação de dados descritivos que deviam fazer a comparação com o objetivo de avaliar as melhores práticas educativas para às transpor para outros países segundo, que denominou de predição, ocupou a primeira metade do século XX, e iniciou com Michael Sadler que introduziu a ideia de que o sistema educativo não é parte separável da sociedade que lhe serve de base. Os seus continuadores (Friedrich Schneider, Franz Hilker, Isaac Kandel, etc) passaram a dar especial atenção aos alicerces da educação. Assim, já se poderia prever o provável sucesso de um sistema educativo num país com base em experiências similares de outros países. No terceiro período, que denominou de análise, a ênfase é colocada na classificação dos fatos educativos e nos sociais que lhe estão associados. Assim, havia uma preocupação em desenvolver teorias e métodos e estabelecer uma clara formulação das etapas, dos processos e dos mecanismos comparativos para que se fizesse uma análise menos baseada em valores ético-emocionais.</p>
Alexandre Vexliard	<p>Indica 04 períodos: a etapa estrutural, representada pela obra Esquisse, de Marc-Antoine Jullien de Paris, publicada em 1817, considerada o marco inicial da Educação Comparada, onde se encontram os princípios “arquiteturais” e os princípios metodológicos dos estudos comparados em educação. O segundo período, denominado dos “inquiridores”, vai aproximadamente de 1830 a 1914, quando os governos mandavam os inquiridores percorrerem a Europa e os Estados Unidos para estudar os sistemas de ensino em vigor nesses países. O terceiro período, denominado das sistematizações teóricas, ocorre por volta de 1920-1940, que é marcado pelos trabalhos de Kandel, Schneider, Hans, entre outros. Este período foi dominado por preocupações históricas. O quarto período, denominado prospectivo, ocorre após a segunda guerra mundial e, sobretudo depois de 1955, quando os estudos comparados em educação passaram a estar voltados para o futuro.</p>
Noah e Eckstein	<p>Apresentam 05 períodos: o primeiro, período dos viajantes, é caracterizado por trabalhos assistemáticos, motivados pela curiosidade e marcados por interpretações subjetivas, não havendo planejamento para os relatos, que se baseavam em fatos que se destacavam pelo pitoresco ou pela diferença em relação ao que se passava no país</p>

	<p>do observador. O segundo período, dos inquiridores, durou boa parte do século XIX, e é aquele no qual os observadores se deslocavam a países estrangeiros com o fim de recolher dados que pudessem servir para melhorar o sistema educativo do seu país. No terceiro período, de colaboração internacional, o intercâmbio cultural entre os povos é estimulado e a educação é vista como um instrumento de harmonia e entendimento entre nações. Os estudos realizados no quarto período, denominado de “forças e fatores”, e que acontece entre as duas grandes guerras, realçam a dinâmica das relações entre a educação e a cultura e procuram explicações para a variedade de fenômenos educativos observados em cada país, buscando a compreensão das relações escola-sociedade através da análise histórico-culturalista, que procurava explicar o presente a partir das dinâmicas legadas pelo passado. No quinto e último período, busca-se a explicação pelas ciências sociais, e os trabalhos recorrem fundamentalmente aos métodos empírico-quantitativos, na busca de esclarecer cientificamente as relações entre a educação e a sociedade, num plano mundial.</p>
<p>Ferran Ferrer</p>	<p>Etapas: Jullien de Paris, etapa descritiva, etapa interpretativa e etapa comparativa. Esta foi a classificação escolhida por Ferreira (1999) para a sua descrição sobre a evolução da Educação Comparada.</p> <p>Marc-Antoine Jullien de Paris Autor de várias obras na área educacional, pode ser considerado o pai da Educação Comparada, por ter, em sua obra intitulada <i>Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les Etats de l'Europe</i>⁹, publicada em 1817, introduzido a comparação na abordagem da educação.</p> <p>Etapa descritiva – Muitas das obras publicadas neste período tratavam-se de meras descrições dos sistemas educativos estrangeiros. Alguns estudiosos, porém, passaram a ressaltar a importância de uma análise um pouco mais ampla sobre a realidade dos países estrangeiros;</p> <p>Etapa interpretativa – Neste período os comparatistas se preocuparam não só em descrever a educação dos outros países, mas também em indagar as causas e tentar interpretá-las, utilizando uma das seguintes abordagens ou tendências: interpretativo-histórica, interpretativo-antropológica e interpretativo-filosófica (A. D. MARQUEZ, 1972, apud Ferreira, 1999, p. 140). Na abordagem interpretativo-histórica, destacam-se Isaac L. Kandel e Nicholas Hans. Kandel interessou-se pelos fatos, mas, sobretudo pelas causas que os possibilitam, dando especial atenção aos fatores</p>

	<p>históricos. Ele acredita que a história dos povos permite descobrir as particularidades nacionais dos sistemas educativos, levando-se em conta as forças políticas, sociais, culturais e o caráter nacional;</p> <p>Etapa comparativa – O período entre guerras se caracterizou por um acumular de observações e pelo recurso a explicações vagas, como por exemplo, caráter nacional, raça, humanismo, forças imanentes, que denotam atraso na utilização da estatística e da análise sociológica. Os anos seguintes resultaram em abordagens bastante diversificadas, na tentativa de renovação da Educação Comparada, das quais se apresentam as sínteses mais referidas da abordagem positivista, da abordagem de resolução de problemas, da abordagem crítica e da abordagem sócio-histórica (Ferreira, 1999)</p>
--	---

Nota: Em Ferreira (1999, pp. 123-155).

Ferreira (2008) considera que é provocador o “desafio para estudos comparativos educacionais” (p. 125). Conhecer dois ou mais sistemas de ensino e relacioná-los por inúmeros aspectos comparáveis é bem desafiador. A comparação se faz presente ao longo da evolução do pensamento e da elaboração do saber humano. Acompanhar o crescimento de sistemas educacionais é recompensável quando esses apresentem desempenho de qualidade para sua nação.

Analisando o fenômeno educativo pela Educação Comparada constatamos sua relevância a contar de uma perspectiva global que a didática, de um sombrio monopólio da organização doméstica, tem sido, gradativamente, um assunto central nas discussões políticas, ao nível interno e externo. Considera-se que esta transição da didática do comando doméstico para o comando público, com a concentração que lhe é conferida atualmente nas técnicas de crescimento do homem e põe dificuldades substanciais ao aprendizado das políticas educativas. Explica Teodoro (1999) que:

Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da política doméstica, tem vindo a tornar-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional. Esta passagem da educação do domínio doméstico para o domínio público, com a centralidade que lhe é atribuída presentemente nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educativas. (...) Trabalhos (...) estão a apontar uma outra perspectiva para este campo da análise das políticas educativas, que se situam no que se pode designar de educação comparada e que pretendem abarcar no seu objeto de estudo tanto o local como o global (Teodoro, 1999, p. 117).

Para Ferreira (1999) ainda há muita divergência em relação a uma definição sólida para a Educação Comparada. O autor esclarece que isso se dá pela razão de que essa educação não exprime constância nos procedimentos metodológicos, mas, isso não a caracteriza infundada e muito menos inconsistente, pelo contrário, é possível ser tida como uma conjuntura apropriada a um “período da história em que se aceitou a inaptidão da informação em esclarecer a profundidade da humanidade” (Ferreira, 1999, p. 123).

Ferreira (2001) considera que a ação de contrastar talvez seja analisada sob dois aspectos: o descritivo e o funcional. A comparação no descritivo exige uma maior atenção pormenorizada no ver, no ordenar e no analisar e, para o funcional, resulta determinar relações através de fenômenos de um mesmo gênero para a dedução de: congruências, afinidades ou discrepâncias. O processo comparativo também deve ser visto por outro aspecto, chamado pelos comparatistas de *Tertium Comparationis*, que auxilia como menção ou padrão intelectual. Ele, o autor, (2001, p. 16), considera “uma concepção antecipada ou uma aspiração que condiciona e viabiliza a comparação”, nesse é conferido maior grau à comparação com melhor sentido e percepção à adequação dos parâmetros a designar. Ele passa a ser indispensável visto que devem ser levadas em considerações a relação da apuração comparativa com uma hipótese da educação e a existência de razões inerentes nessa categoria de averiguação.

1.3 Língua portuguesa: Conexão entre o Brasil e Portugal

1.3.1 Evolução histórica da língua portuguesa

Segundo Huay (2008) a consolidação dos idiomas (os derivados do latim) ocorreu na Europa entre os séculos XII e XVI, na passagem da Baixa Idade Média para a Idade Moderna. A autora considera que para a formação de cada um desses idiomas a combinação de componentes dos idiomas primitivos com a língua mãe, considerando, o vasto encontro com muitas nações primitivas do norte da Europa possuíram, por muitos séculos, com o Império Romano (em que vigia a língua latina). Um exemplo dessa mescla é a nossa língua, o português. Como elucida Huay (2008, p. 35) “o latim falado na Galiza e na Lusitânia evoluiu na época do período da pré-histórica, a partir da conquista da Península Ibérica até a formação dos romances, no século V”, resultando com o reconhecimento do romance galaico-português como língua falada nos contornos do rio Minho. Huay (2008) classifica o princípio da língua portuguesa em três momentos fundamentais:

Período proto-histórica que (p. 36): “os registros grafados em latim bárbaro comprovam já palavras e expressões do romance galaico-português: estrada (estrada, lat.via), conelio (coelho, lat.

cuniculum), artigo (artigo, lat. articulum), ovelia (ovelha, lat. Ovicula) [...]”. Nesse período, logo, a clareza para o planejamento do idioma à volta do lusitanismo, que seria o principal alicerce para o português oficial, já era muito nítido.

Portugal torna-se Estado monárquico com a invasão dos árabes. Dom Afonso III finalizou a conquista do Algarve, Em 1250, instituindo, então, os limites de Portugal de hoje. Até o século XIV o galego-português continuou sendo a língua falada. A datar do século XIV, já com aparência particular, diferente dos outros linguajares da localidade e com particularidades que a especificavam do galego, a língua portuguesa, levada pelas vitórias das epopeias marítimas a outras partes do mundo, prosseguiu evoluindo, transformando-se sob a influência de incontáveis fatores e repetindo, através dos séculos, a sua história.

A fase histórica é tomada a partir do século XIII. O português toma o estilo escrito – ato efetivado até então em apenas no latim. Essa transcrição era realizada em formato altamente fonético, sem nenhuma previsão para as tensões lexicais. No entanto, os poucos registros do português do século XIII, sobretudo em crônicas (prosa), podem ter sido modificados por escreventes dos séculos futuros. O fato é que, desde esse momento, o português já era uma língua concreta, viva e em frequente aprimoramento.

Em pleno século XIV, já se mostram no cenário europeu segundo Haury (2008, p. 38) “os textos em parágrafos mais bem desenvolvidos e também aqueles em modelos poéticos, como as cantigas trovadorescas”. Esses textos contribuíram para a adaptação também do modo de falar das palavras (vogais tônicas, acentuação, etc.) (Haury, 2008).

Em meados dos séculos XV e XVI, o idioma português começou a se instituir no mundo como uma das gigantes línguas atuais, inclusive no Brasil, junto do castelhano, do francês, do italiano, etc. O poema épico “Os Lusíadas”, de Luís Vaz de Camões, consolida definitivamente a língua portuguesa. “Os Lusíadas” é uma das “obras mais relevantes da literatura de língua portuguesa. Inspirada nas obras clássicas “Odisseia”, de Homero, e “Eneida”, de Virgílio, que conta as vitórias do povo grego” segundo (Haury, 2008, p. 36). E o escritor Camões, em “Os Lusíadas”, faz uma interpretação descritiva das conquistas durante os grandes desbravamentos, além-mar do povo português (Haury, 2008).

Canto I

As armas e os Barões assinalados

Que da Ocidental praia Lusitana

Por mares nunca de antes navegados

Passaram ainda além da Taprobana,

Em perigos e guerras esforçados

Mais do que prometia a força humana,

E entre gente remota edificaram

Novo Reino, que tanto sublimaram;

(...)

(Luís de Camões, “Os Lusíadas”)

Rememorar a história do Brasil é trazer novamente às lembranças os laços históricos com Portugal. Dois países cujo relacionamento é assinalado por uma estreita familiaridade, muito embora estejam distanciados por continentes, mas, ligados pela relação de que, Brasil foi a “colônia” e Portugal o “colonizador”. A Língua portuguesa é a oficial em ambos países, sendo assim, o mais assertivo para se realizar um estudo comparado que envolve os dois Estados em um mesmo processo avaliativo, o PISA.

Figura 3

Conta(c)to entre o Brasil e Portugal: Língua portuguesa



Nota: Wikimedia Commons

A presença dos portugueses em território brasileiro, desde 1500 estabelece os primeiros contatos do português com novas línguas existentes no Brasil, as línguas indígenas dos nativos e sob essas foi se sobrepondo (IBGE, 2000). O processo de colonização, a partir de 1532, foi a “causa do diferencial entre o português do Brasil para o de Portugal, pois, com a vinda de colonos originários de todas as partes de Portugal e uma parte já com a língua portuguesa variada, começa a mesclar-se com outras línguas, além das indígenas” (Neto, 1979, p. 523). Com a chegada dos africanos no Brasil na situação de escravos e, nos posteriores séculos, também com a vinda dos imigrantes europeus: os alemães, os holandeses e os italianos, foram concedidas, portanto, qualidades específicas, iniciando o processo de distinção do português de Portugal.

Conforme Rodrigues (1983), os indígenas do litoral, os tupis, nomeados de modo geral, “de Tupinambás, foram os que mais tiveram contatos com os brancos. Eles falavam principalmente a língua tupi, um gênero de segunda língua para os não tupis” (p. 23). Os tupis também eram identificados pelas nomenclaturas de Tapuias ou Nheengañbas (língua ruim), título atribuído por portugueses jesuítas nessa época, sem constatação da pluralidade dessas populações. Eram falares travados e desordenados e mantidos pela maioria deles.

Evidencia Carvalho (1983, p. 101) que “as línguas e dialetos falados pelos índios nativos e pelos escravos africanos desempenharam enorme atuação na língua consolidada como português brasileiro, especialmente em aspectos lexicais”. A língua que mais contribuiu com o léxico do português brasileiro foi o tupi, nos deixando um legado diversificado de termos linguísticos tais como: “caju, mandioca, jacaré, tatu, maracujá, curupira, pitanga, araponga, jacarandá, jararaca, mingau, capim, cipó, jurubeba, cutia, catapora, cupim, cuia, ipê, pipoca, além de nomes próprios como Açucena, Araci, Guaraci, Iara, Iraci, Jacira, Janaína, Juraci, Moema, Naara, Pacaembú, Paquetá, Sorocaba e Uberaba” (Haury, 2008, p. 296).

No Quadro 2 discorremos cronologicamente alguns dos fatos históricos que permitiram a evolução do relacionamento entre o Brasil e Portugal.

Quadro 2

Os fatos históricos da evolução do conta(c)to entre o Brasil e Portugal

1500	Os cerca de 5 milhões de indígenas que aqui viviam, distribuídos em mais de 1 500 povos, falavam em torno de mil línguas de vários grupos linguísticos.
1580	Começa a ser registrada a Língua Geral Paulista, difundida por padres jesuítas e bandeirantes. "Tucuriuri" significava "gafanhotos verdes

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

1700	Surgem registros da Língua Geral Amazônica, de base tupinambá, e do dialeto de Minas, misto de português com o Evé-fon, trazido por escravos africanos
1759	O Marquês de Pombal promulga lei impondo o uso da língua portuguesa, mas ainda coexistem NO PAÍS DIVERSOS idiomas indígenas e africanos
1808	A chegada da família real é decisiva para a difusão da língua: são criadas bibliotecas, escolas e gráficas (e, com elas, jornais e revistas)
1850	imigrantes europeus aportam em grande número no país, incentivando transformações no idioma com a introdução de diversos estrangeirismos
1922	A Semana de Arte Moderna leva o português informal para as artes. A crescente urbanização e o surgimento do rádio ajudam a misturar variedades lingüísticas
1988	A Constituição garante a preservação dos dialetos de grupos indígenas e remanescentes de quilombos. Hoje Ha 180 línguas indígenas e mil quilombolas
1990	Com a TV presente em mais de 90% dos lares, não se constata isolamento lingüístico. Começa a nascer a linguagem rápida usada na internet

Nota: Aatoria (2022), com base em Nova Escola (2009)

O português é falado por 3,7% dos habitantes global e é a língua padrão dos nove países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP: “Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste e Macau” (UNESCO, 2020), também é a língua de ofício dos órgãos internacionais, tais como: o Mercosul, a União Africana e a União Europeia. Tem se constituído uma das línguas mais reconhecidas mundialmente (IBGE, 2018). Os falantes das nações de Língua portuguesa (CPLP) são definidos como o foro multilateral com o propósito de mais aprofundamento da relação recíproca e da consolidação entre os seus membros. A CPLP apresenta três linhas de ação fundamentais: a cooperação em diferentes domínios, a promoção, a concertação político-diplomática e a difusão da língua portuguesa (UNESCO, 2020).

Visando tornar única a ortografia e limitar oficialmente a carga cultural e política promovidas pelas duas maneiras de escrita do mesmo idioma e expandir a reputação internacional e a propagação do português, em 16 de dezembro de 1990, foi assinado o Novo Acordo Ortográfico da Língua portuguesa. O acordo foi pactuado pela Academia de Ciências de Lisboa, pela Academia Brasileira de Letras e representantes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, também, houve adesão da delegação de observadores da Galiza. Brasil e Portugal tinham até 31 de dezembro de 2015, para aderir ao processo de unificação e os dois países uniram-se aos demais (UNESCO, 2016).

A seguir, as principais mudanças ocorridas na língua portuguesa com a adesão do novo acordo (Decreto 7875/2012, DOU 28/12/2012): acentuação dos ditongos abertos oi e ei. O novo acordo suprimiu a acentuação dos ditongos abertos oi e ei nas palavras paroxítonas. Contudo, nas palavras oxítonas, esses ditongos continuam a receber os acentos, como exemplos temos: ideia - joia - boia (paroxítonas com ditongos oi e ei). Também nas palavras paroxítonas foram eliminados circunflexos nos ditongos oo e ee. Exemplos: leem - veem - voo (paroxítonas com ditongos oo e ee); acentuação de i e u antes de ditongos.

O acento agudo nas vogais i ou u, quando surgem após ditongos, foi abolido. Exemplos: baiuca – feiura; uso do sinal gráfico trema. O sinal gráfico trema (¨) foi extinto de todas as palavras portuguesas ou aportuguesadas. No entanto, ainda pode ser empregado em palavras provenientes de nomes estrangeiros. Exemplos: frequente - tranquilo - pinguim (todas as grafias sem o uso do trema); acento diferencial O acento diferencial foi anulado em diversos pares de palavras. Continua apenas para diferenciar pôr/por e pôde/pode, exemplos: para (preposição ou a forma verbal) - pelo (preposição ou substantivo); acentuação verbal ter e vir. Os derivados dos verbos ter e vir, como manter e conter mantêm o acento agudo na terceira pessoa do singular e acento circunflexo na terceira pessoa do plural. A terceira pessoa do singular dos verbos ter e vir não possuem acentuação gráfica, já suas formas na terceira pessoa do plural permanece o acento agudo. Exemplos: ele tem e eles têm - ele mantém e eles mantêm; hífen em vocábulos formados por prefixação Utilizamos o hífen quando o prefixo termina com a mesma letra que começa a segunda palavra. Exemplo: micro-ondas. Também utilizamos quando a segunda palavra começa por h. Exemplo: sobre-humano. Quando o prefixo termina em vogal e a segunda palavra começa com r ou s, duplicamos essas consoantes e não utilizamos o hífen. Exemplo: antissocial e o alfabeto. O acordo oficializou as letras k, w e y. O atual alfabeto passou a ser constituído por vinte e seis letras.

Conforme Oliveira (2013, p. 411) a “língua portuguesa dispõe de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em diversificados graus de competência”, quantidade que aumenta com rapidez tranquila, com maiores tendências para os continentes. Abrange, “oficialmente 10,7 milhões de km² e está presente na América, África, Europa e Ásia, nessa ordem em termos demolinguísticos” (p. 411).

A língua é portadora de vasta história. É utilizada como produto e resulta de saberes, ferramenta de afirmação global nas sociedades. A mesma nega-se em exaurir nos pormenores linguísticos: A língua é predominante na sociedade, na história e no planeta. Vivência os inúmeros movimentos humanos. É parte da herança cultural de um povo (Boletim de Filologia, 1984, 29).

Síntese

Constatamos no decorrer deste capítulo a língua portuguesa em foco desde sua origem, evolução, mudanças e sendo alvo de preocupação na educação por parte dos organismos (inter)nacionais que aferem a qualidade e o desempenho dos estudantes na esfera mundial. Esta preocupação é advinda dos resultados insatisfatórios da leitura desde 2000, ano da primeira aplicação da avaliação do PISA, que mensura o nivelamento do letramento em compreensão leitora. Em vista disto, no próximo capítulo discorreremos sobre a grande relevância da proficiência em leitura, concepções variadas de autores que defendem o ato de ler como meio de desenvolvimento, maturidade e inclusão na sociedade, para a vida e para o sucesso pessoal.

CAPÍTULO II – Leitura: das Concepções à Menina dos Olhos

Introdução

Neste capítulo, inicialmente, apresentaremos as reflexões sobre a leitura em uma abordagem cognitivista. Discorreremos acerca da relevância do ato de ler em várias concepções de autores que apontam para a leitura como necessária para o desenvolvimento humano. Na sequência pontuamos sobre as políticas educacionais para o estímulo às praxes da leitura, sobre as implementações de planos de leitura ao nível nacional no Brasil como também em Portugal de maneira a impulsionar e trazer melhorias ao aprendizado dos estudantes do ensino básico. Na sequência, abordamos sobre a concepção de proficiência científica em leitura e sobre a avaliação externa em seus aspectos nacionais e internacionais, com enfoque maior para a avaliação do PISA aplicada no formato internacional e, especificamente, nas edições dos anos de 2009 e de 2018, quando a leitura foi o domínio principal analisado.

2.1 Pelo olhar da Teoria: percurso da importância da Leitura

Leitura é a prática interativa dotada de sentidos e altamente de produção complexa, definem Koch e Elias (2009). As escritoras alertam para indagações como: “O que é ler? Para que ler? Como ler?” (p. 11). De acordo com elas, os resultados para essas três perguntas podem ser bem diferentes dependendo do parecer adotado sobre sujeito, língua e texto. Koch e Elias (2009) apontam três opiniões de linguagem que podem detalhar o letramento da leitura:

1ª - A língua como ilustração do pensamento, sendo o produtor do texto um indivíduo que compõe uma representação mental e espera que ela seja apreendida pelo interlocutor, precisamente da maneira como ele pensou. Nessa concepção o papel do leitor é apenas perceber os pensamentos e as pretensões do autor, atuando apaticamente diante ao texto (foco está no autor);

2ª - A língua como um mecanismo da qual provém um sentido para um estipulado sujeito que se comporta diante do material linguístico de forma não inteligente, sendo apenas um decifrador que precisa reter apenas fundamentos sobre o código em que o texto foi estruturado para compreendê-lo (foco está no texto);

3ª - A língua em uma produção interacionista e dialógica de linguagem, tendo o texto como um lugar de atuação e constituição dos interlocutores, suscetível de diferentes leituras e interpretações (foco está na interação autor-texto-leitor).

A leitura deve ser processada pelos fundamentos e as experiências do leitor. Para ter a compreensão textual, o leitor deverá incitar uma sequência de táticas bem como de diretrizes

linguísticas quanto de regra intelectual-discursiva e ativar um conjunto de conhecimentos: a) linguístico (gramatical e vocabular); b) conjunto de conhecimentos (ou de mundo); c) interacional, o qual engloba o conhecimento que não se pode articular – consente identificar os fins ou propósito intencionados por aquele autor, em um momento circunstancial; d) o conferencial, com relação à quantidade de informação primordial à escolha da diversidade linguística apropriada (...) e pela adequação do tipo textual e ao contexto interativo; “e) metacomunicativo consente ao falante garantir o entendimento do texto e alcançar o recebimento pelo parceiro dos fins com que é produzido; e f) conhecimento de gêneros textuais, que concede o reconhecimento de textos como modelos oportunos aos vários acontecimentos da vida em sociedade” (Koch & Elias, 2009, p. 54).

Em relação à leitura, para defini-la Geraldi (2011) menciona Marisa Lajolo considerando que a leitura não é descodificar, comparada a um passatempo de jogo de enigmas. Mas, a partir dela, conseguir conferir-lhe sentido, atingir e associá-la totalmente aos demais textos. É importante para qualquer sujeito, identificar neste gênero de processamento de linguagem o que seu escritor projetava e, senhor da sua vontade, dar-se a essa leitura, ou opor-se a ela. Por intermédio da pesquisa, o estudante é capacitado para assimilar um assunto e de compará-lo a outros, colocando-se de forma crítica. Para isso, é imprescindível uma preparação desses alunos, para captarem haver algo além do texto, que pode ser muito fascinante quando bem entendido.

Conforme Bakhtin ([1979] 2003, p.261) “todos os inúmeros setores da atuação humana encontram-se associados ao emprego do sistema linguístico” bem como, compreende-se que os feitos da sociedade executadas pelo sistema de comunicação humano tipificando o discurso em um mecanismo empresarial de convenções de linguagem reflete a história de uma sociedade posicionada e aprovada conforme o ambiente de conversação e sua finalidade de comunicação. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da linguagem no psiquismo individual dos falantes”, Bakhtin (2006, p.128). Do princípio dessas teses, passa-se à percepção de tipos textuais tal qual textos que descobrimos em nossa existência cotidiana e mostram paradigmas relativos ao “uso de um sistema de signos característicos determinados por formações úteis, finalidades expositivas e aspectos exclusivamente exercidos na incorporação de esforços históricos, sociais, corporativo e estratégias” (Marcuschi, 2008, p. 64).

Geraldi (2003) explica que a leitura está associada à construção textual em dois sentidos: o que se tem a dizer, pela percepção reativa, em que, lendo a palavra do outro, o leitor pode localizar nela outras formas de refletir que poderão levá-lo à produção de novas formas, e as estratégias do

dizer, pela hipótese de um locutor/autor e sua constituição como tal. Corroborando com Geraldi a leitura não apenas distingue os sentidos, mas os elabora para um melhor entendimento.

Compreendemos que mesmo um leitor apático relaciona-se com o texto ao executar os métodos de reconhecimento, entretanto não é nesse leitor que focamos, e sim no que consegue também dialogar com o texto lido. “A língua existe e progride tradicionalmente na transmissão articulada perceptível, de forma alguma no composto linguístico intangível dos moldes da linguagem na psicologia particular dos transmissores” (Bakhtin, 2006, p. 128). Pontua Geraldi (2006) que o ato de ler necessita atuar como uma cadeia, em que os vínculos são determinados pelos cordões das estratégias definidas pelo produtor do texto que deverá se achar com o leitor em uma relação interlocutiva. Para esse autor, a leitura é frisada pela vivência com o outro (aquele que escreveu). E, quando não ocorre assim, não há interlocução, encontro, mas apenas permutas de termos linguísticos em paralelas, silenciosas e sem contrapalavras, apenas leitura passiva, desprovida de compreensão.

Evidenciamos que a prática da leitura é um processo que reflete ao leitor uma formação de novos significados e sentidos para o ato de ler, porque ao ter mais acesso à leitura, mais nos tornamos capacitados para nós mesmos. No ato da leitura, lembramos, relacionamos, externamos sentimentos de leituras passadas. Com isso, desenvolvemos nossos anseios, e condições de gerar significados. Apesar de, lermos para entender, ou para começarmos a compreender. Jamais devemos deixar de ler. Para Manguel (1997) a leitura é tão primordial quanto o ar nos pulmões para a continuação da vida.

Goulemot (2001) conceituando a leitura afirma que ler é conceber e não reconstituir um sentido. Ler é oferecer um significado do todo. É fazer uma integração entre as partes. É uma combinação aos pensamentos feitos pelos segmentos. De maneira alguma é achar a percepção pretendida pelo escritor, o que provocaria que a satisfação do texto resulta na identidade entre o estímulo almejado e o sentimento constatado, em um conjunto de característica de acerto instrutivo, de modo que poucas vezes se buscou, em uma perspectiva em que o progresso contínuo e o elitismo não escaparão a nenhuma pessoa. Assim, ler é estabelecer e não reestabelecer uma sensação (Manguel, 1997).

Defende Geraldi (2006) quando diz: a leitura ativa estabelece conexões entre fundamentos já formados com os conhecimentos obtidos no texto, faz advertências, suposições, comparações e prepara perguntas sobre os conteúdos do texto, pois mais relevante do que ler um texto para responder a um questionário é o próprio leitor fazer perguntas sobre o que estiver lendo, pois, só há questionamentos porque se leu e não há dúvidas adiantadas porque se vai ler.

Para Marcuschi (2008) a língua deve ser tomada de modo a um composto de costumes sociais e históricas e não apenas como um sistema, a mesma deve dar definição para criarmos sociedades, mas não por alguma qualidade inerente à devida língua bem como, pela vontade dos falantes. Assim sendo, vamos ter que entender que não é arrancar conteúdos de texto. Diante disso, nem tudo é percebido por todos da mesma maneira e há conflitos no entendimento de escritos por referência a diversificados leitores.

Geraldi (2006), Koch e Elias (2009), Marcuschi (2008) discorrem que existem várias implicações a serem analisadas nos estudos textuais que podem muito bem estabelecer o que é ler um texto e resumem a categoria de leitura que almejamos que nossos alunos façam. Ler é entender, é conseguir incitar vários conhecimentos para ser capaz também de deduzir o que não está claro nele.

Como observa Cagliari (1989) a leitura é uma realização pessoal. É o mérito antecipado ao diploma e é a amplidão da escola na vida das pessoas. Ler é um processo de medir informações, incorporar, meditar. Cada pessoa que lê terá um significado diferente, todavia, aqui a situação difere, quem leu, entendeu e viu outro significado do texto, difere daquela situação em que não se consegue nem entender o que está sendo lido.

Evidencia Kleiman (2004) quaisquer das atividades que, conforme a escritora, o educandário ampara, assegura e mantém baseado nas subsequentes opiniões acerca do texto: 1) O texto como agrupamento de elementos gramaticais definido pela importância dos enfoques organizacionais do texto como instituições distintas com um sentido e papel soberanos da situação em que se incluem; e 2) A redação como arquivo de comunicação e referências que mostra um olhar de texto como um aglomerado de partes variadas, idealizando-o somente como um conjunto de sentenças cujas acepções necessitam ser retirados um por um, de tal forma, em simultâneo, chegue a comunicação do texto.

Freire (2000) diz que a leitura é agradável e nos transporta para dentro do mundo que queremos ser, ou seja, a boa leitura abre novas perspectivas a todos para o mundo e para a vida, alarga horizontes e faz escancarar a compreensão para entender que universo nos rodeia. Os conhecimentos prévios, entretanto, não estão isolados no cérebro, mas estão agrupados em conexões categorizadas que se ligam intrinsecamente mutualmente, são as metodologias intelectuais. São experiências guardadas na lembrança que fazem a interação com o que se está lendo. O leitor ativa a compreensão observada na ação do recordar e interliga aos esquemas cognitivos.

As noções de leitura mostradas dialogam e se acrescentam. As leituras estimam a relevância das suposições e da previsão e destacam que a leitura é, na real, uma procura pelo conceito; é investigativa, exclusiva e edificante. Essa procura é o atributo mais notável do método de decodificação, logo esse é produzido e reproduzido enquanto se lê, posto que se habitua nova informação e se molda ao conceito em construção, alcançando novas compreensões (Pereira, 2013). Dessa forma, é declarada a opinião de leitura como uma técnica ágil, dinâmico, no decorrer do qual o leitor utiliza de todas as suas estratégias consideráveis na procura do entendimento.

Em qualquer sistema de ensino, a leitura deve ser compreendida como um exercício complexo, que exige do leitor organização experientes e entendimento como desfecho dos fundamentos sobre a língua em todos os seus aspectos (fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos). Ora seja no Brasil, ora seja em Portugal, é aqui, pois, que a educação metódica a respeito do idioma se principia e se fortalece, por isso, nesse período básico dos 6 aos 18 anos, o processo de ensino e aprendizado tem maior relevância e responsabilidade, pois definirá o desenvolvimento dos sujeitos para sua futura trajetória acadêmica e de vida (PCNs, 1997).

2.2 Fomento às Praxes de Leitura em Portugal e no Brasil

A democratização e o fomento à leitura estão integrados aos Planos Nacionais de Leitura, tanto no Brasil com o PNLL, Plano Nacional do Livro e Leitura, quanto em Portugal com PNL, Plano Nacional de Leitura. Segundo Reis (2008a, p. 9) "um imperativo nacional e uma questão de Estado", pois somente apropriados da compreensão leitora que "ascendemos a outros conhecimentos, cuja apreensão, maturação e representação dele dependem, de uma ou de outra forma" (Reis, 2008a. p. 8).

O propósito do PNLL (Brasil) é desenvolver a democratização ao fomento à leitura – divulga-se, portanto, a popularização do acesso à leitura como direito dos cidadãos brasileiros, como se fosse uma retomada a visão inicial as questões internas do Brasil, evidência que se reforça em outras partes do plano no documento. Assim, a leitura é descrita como um objeto de “inclusão social” (constante, o discurso da “inclusão” nos mais atuais temas e estudos do cenário didático brasileiro), indispensável à democratização e à justiça social. Finalmente, a manifestação da cidadania, dos direitos e da igualdade é transferida para alicerçar o parâmetro nacional de leitura no Brasil.

Para avaliar o desempenho dos estudantes participantes do PISA, no domínio da leitura, o Programa utilizou uma variedade textual, incluindo textos narrativos, argumentativos e expositivos, bem como, textos não contínuos tais como: gráficos, listas e formulários. Todo o emprego dessa tipologia textual na avaliação do PISA é justificada pelo Programa em razão ao princípio do

letramento, visto que, o cidadão possivelmente constata ao longo de sua vida com as mais variadas escritas de textos.

Os últimos resultados popularizados pela OCDE em 2019, referentes ao PISA de 2018, registraram que os estudantes brasileiros, mais da metade, 50,1%, alcançaram o nível 2 e os estudantes portugueses, 56,5%, atingiram o nível 3 da matriz de referência à leitura. Ressalta-se, que tanto os alunos portugueses quanto os brasileiros tiveram percentuais, nos demais níveis da matriz que se compõem atualmente: 1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5 e 6, sendo o nível 1c o mais baixo e o nível 6 o mais elevado em pontuação.

O Ministério de Educação e Cultura do Brasil tem desenvolvido alguns projetos de estímulo e propagação à leitura desde 1984: PNSL (Programa Nacional Sala de Leitura); PNIL (Programa Nacional de Incentivo à Leitura); Pró-leitura; PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e O PNLL que tem realizado a promoção da leitura em toda a educação básica.

Uma menção necessita ser feita, todos os programas e projetos referenciados nos parágrafos acima no Brasil e em Portugal apresentaram um objetivo comum: a promoção da leitura para o desenvolvimento integral do estudante.

Em 1992, no Brasil, já se desenvolvia o Programa Nacional de incentivo a prática da Leitura (PROLER, 2009) que contava como fins a propiciar a importância nacional pela prática da leitura, possibilitar também construir propostas de subsídio às experiências de ler e escrever, e colaborar mediante a introdução ao livro (Brasil, Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992). Esse projeto da mesma forma procurava contribuir para o alargamento da concessão à leitura, oportunizar probabilidades e entrada a aplicação de leitura e escrita críticas e inovadoras, associando a leitura com várias outras manifestações artísticas, possibilitar ingresso a ferramentas escritas, possibilitar a leitura prática natural da sociedade, estabelecendo modernos ambientes e incluindo métodos de leitura no interior e fora da biblioteca e escola, (link de acesso: <https://www.prolivro.org.br/>, 2022).

Lançada em 2017, a Plataforma Pró-Livro é um instrumento digital designada à construção cooperativa de um mapeamento de ações de estímulo à leitura realizadas no Brasil (link de acesso: <http://www.plataformaprolivro.org.br/>, 2022). Nesse contexto digital, é viável expor e distribuir vivências, propostas, estudos, investigações e conceitos sobre construção leitora e sobre melhoria da leitura e da entrada ao livro. Desde o início, o PROLER (2009, p. 11) “distinguiu o valor da leitura

para a formação da cidadania, e acreditava, como ainda hoje, que criar leitores significa fazer cidadãos.”

Para o PROLER (2009) o intuito é ofertar um mapeamento de atividades da leitura e construção leitora ampliada em todo o país – pela governança ou pela sociedade civil – para reconhecer, difundir e proporcionar o acesso e a troca de vivências, ensinamentos e concepções. Suas funcionalidades estão associadas a catalogação e à posição (geolocalização), por meio do preenchimento de formulário digital, com reconhecimento de promotor/patroño e/ou encarregados pela ação; informações sobre beneficiários; natureza da ação; metodologia; objetivos; abrangência; formas de avaliação/resultados e outras informações sobre o projeto, de modo a possibilitar a pesquisa, a divulgação e a troca de vivências pelos utilizadores da plataforma. Podendo ser realizado o registro por determinação do seu promotor (responsável pela ação) ou a convite do IPL. É encarregado também pelo Mérito IPL – Retratos da Leitura, que procura condecorar entidades que desenvolvem atividades de fomento à leitura.

Considera Soares (2014, p. 30) os brasileiros: “crianças, jovens, adultos e idosos dentro ou fora da escola, não tem o costume de desenvolver a leitura e não a valorizam de modo que o objeto de melhoramento individual (mental) e/ou ocupacional para o desempenho da nacionalidade.” A autora protege a ideia que precisamos ter uma posição a respeito das presentes denúncias, com relação aos maus costumes de leitura dos brasileiros, a escritora questiona que essa indagação cria uma ampla discussão e atinge muitos estudiosos com distintas vertentes de ideia cada qual com as possíveis razões bem como com prováveis elucidaciones para o impasse da aprendizagem do brasileiro.

O tema sobre o costume de ler, é uma discussão que de modo algum sai da rotina; diariamente, lemos relatos de certa avaliação a respeito dos costumes de leitura de nossas crianças e jovens afirmando que fazem leitura raramente, que leem inadequadamente, que não conseguem compreender, que não são capazes de decifrar os elementos, ou seja, são pessoas estudadas, porém não são pessoas letradas e que estas especulações já deixaram de ser relevantes somente ao contexto escolar, está refletindo também para o externo à escola (Soares, 2014).

O IPL com sua criação constituiu um retorno institucional à inquietação de especialistas das áreas de educação, cultura e produção e repartição do livro, de diferentes segmentos – coletivos e particular – com os graus de letramento e indicadores de leitura da população em geral e em específico dos jovens, cuja porcentagem é substancialmente inferior à média dos países desenvolvidos (PROLER, 2009).

Aqui, apresentamos informações acerca do IPL. É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), destituídos de metas lucrativas, tendo como mantenedoras as entidades do livro: Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), sendo a incumbência de trazer mudanças ao Brasil e, conseqüentemente, transformá-lo em um país de leitores (IPL, 2020).

Tem como meta oportunizar estudos e práticas de estímulo ao ato de ler e sob ele está a responsabilidade de produzir em todo o território brasileiro a pesquisa Retratos da leitura, considerada a maior investigação sobre a conduta do sujeito leitor no Brasil. O principal objetivo da pesquisa é apreciar impactos e direcionar ações e políticas públicas em relação ao livro e à leitura, aspirando melhorar os indicadores de leitura e o acesso ao livro (IPL, 2020). Em 2019, o IPL lançou o estudo Retratos da Leitura – Bibliotecas Escolares para identificar o impacto das bibliotecas na instrução dos estudantes.

Portanto, o Instituto procura promover e difundir essas organizações de forma que acrescente abrangência e fomentos, direcionam políticas educacionais públicas e influenciam outros projetos por todo o Brasil. Ao IPL está contemplado mais uma atividade relevante, a Plataforma Pró-Livro, “uma plataforma digital colaborativa que agrega informações sobre as práticas de leitura ao redor do país e estimula a ligação entre essas vivências. Os programas agraciados e elencados estão mapeados e podem ser vistos na própria plataforma” (IPL, 2020).

As ações deste Instituto concretizam-se em um conjunto de estratégias destinadas a realizar pesquisas e estratégias de estudo que conduzam sobre o desempenho leitor do país, visando orientar “políticas públicas e promover atos voltados para o fomento à leitura e para o ingresso aos livros, principalmente, voltado ao pleno letramento, à melhoria da educação e à inserção cultural da população brasileira que não tem ingresso ao livro e aos bens culturais” (PROLER, 2009, p. 11).

O Instituto conta com recursos financeiros dos incentivos das instituições do livro (Abrelivros, CBL e Snel), além de contribuições voluntárias de editoras, de outras empresas ou organizações civis para desenvolver as pesquisas e projetos próprios ou abraçar ações de incentivo à prática leitora e propiciar fácil acesso ao livro.

Segundo o atual presidente (2021 – 2022), Dante José Alexandre Cid, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL, o IPL recomenda a transparência à efetivação das ações, concedendo possibilidades para a esfera pública, para outras organizações e combinando parcerias direcionadas à concreta realização dos seus pilares estratégicos e ações orientadas pelos seus objetivos que passam

por contribuir para a melhoria dos indicadores e dos hábitos de leitura do brasileiro, como condição de inserção cultural e desenvolvimento sustentado por meio do apoio e/ou da promoção de ações voltadas a fomentar a leitura e o acesso ao livro no Brasil.

O Instituto Pró - Livro através de sua equipe eleita para o mandato de dois anos (2021 e 2022) e seus mantenedores se propõe a aprimorar suas metas constatadas a “criação e/ou execução direta de programas, projetos e planos de ação, ou a firmar projetos e programas promovidos por outras organizações” (IPL, 2020). Para isso, o IPL, fundamenta-se em sua legislação (estatuto), estabelecendo: (acordos, convênios e parcerias com empresas e entidades públicas, privadas e/ou sociedades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips) nacionais e internacionais).

Cinco eixos apoiam as estratégias do IPL para o fomento à leitura:

Eixo 1: Pesquisas e estudos na área do livro, leitura e bibliotecas;

Eixo 2: Promoção da leitura, formação de leitores e acesso ao livro;

Eixo 3: Reconhecimento e difusão de ações de fomento à leitura desenvolvidas pela sociedade civil e governo, assim como de práticas inovadoras e exitosas na promoção da leitura e difusão do livro;

Eixo 4: Valorização simbólica da leitura e do livro;

Eixo 5: Responsabilidade social e desenvolvimento da cadeia produtiva.

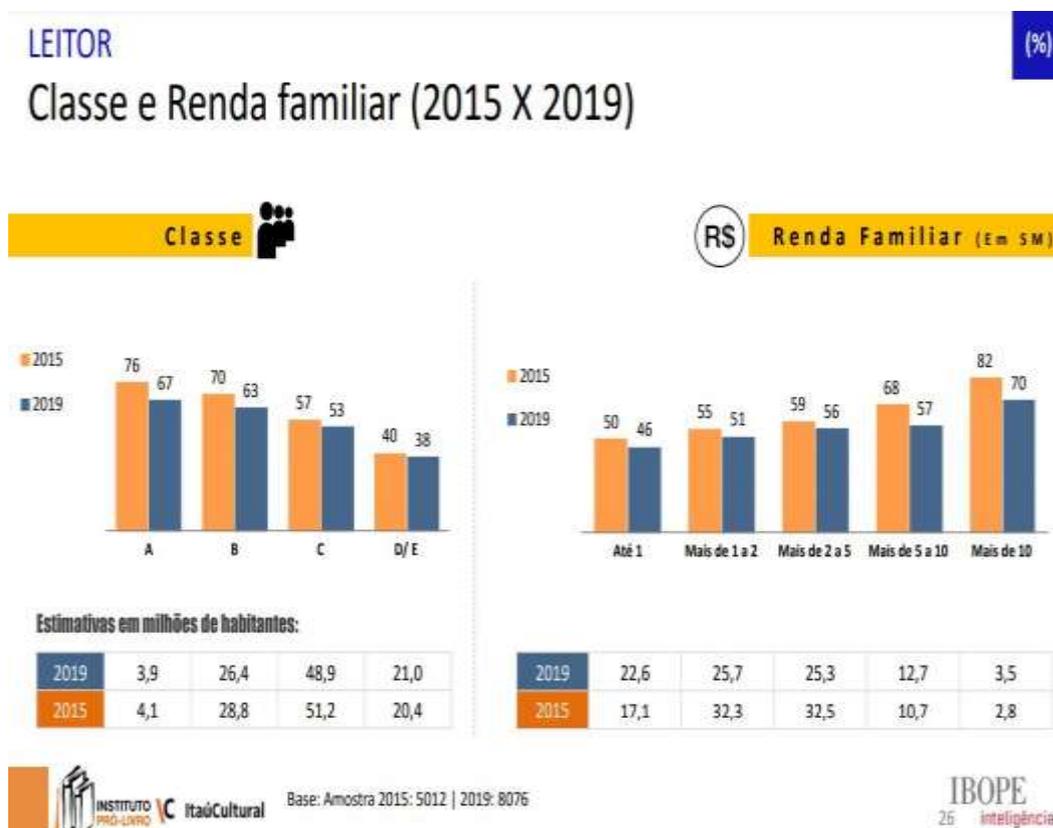
O IPL conduz seu planejamento com base em seus eixos estratégicos, sua missão e objetivos, considerando os estudos, pesquisas e avaliação de resultados que desenvolve para orientar suas ações prioritárias e o constante aperfeiçoamento da sua atuação e diretrizes.

É de responsabilidade da direção do Instituto definir e autorizar suas diretrizes e ações. As linhas de ação: a) ações concebidas e/ou desenvolvidas diretamente pelo Instituto; b) ações desenvolvidas por outros organismos, apoiadas ou difundidas pelo Instituto; c) divulgação: para assegurar a divulgação de suas ações e a interação com entidades do livro e demais segmentos da sociedade interessados em seu projeto, o IPL se propõem a manter seu site, plataforma digital e mídias sociais atualizados e convertê-los em efetiva rede de comunicação, intercâmbio e promoção de projetos e experiências bem-sucedidas.

Os resultados dos dados do IPL em 2020, trouxeram ao conhecimento do Brasil que somos 100 (cem) milhões de sujeitos leitores, contabilizando 52% dos brasileiros. É o que revela a 5.ª edição da investigação Retratos da Leitura. Na Figura 4 observamos que 68% são leitores com o ensino de graduação, redistribuídos nas classes, A (67%) e B (63%), os com renda familiar acima de dez salários mínimos totalizam 70%.

Figura 4

Leitor – Classe e Renda Familiar (2015 X 2019)



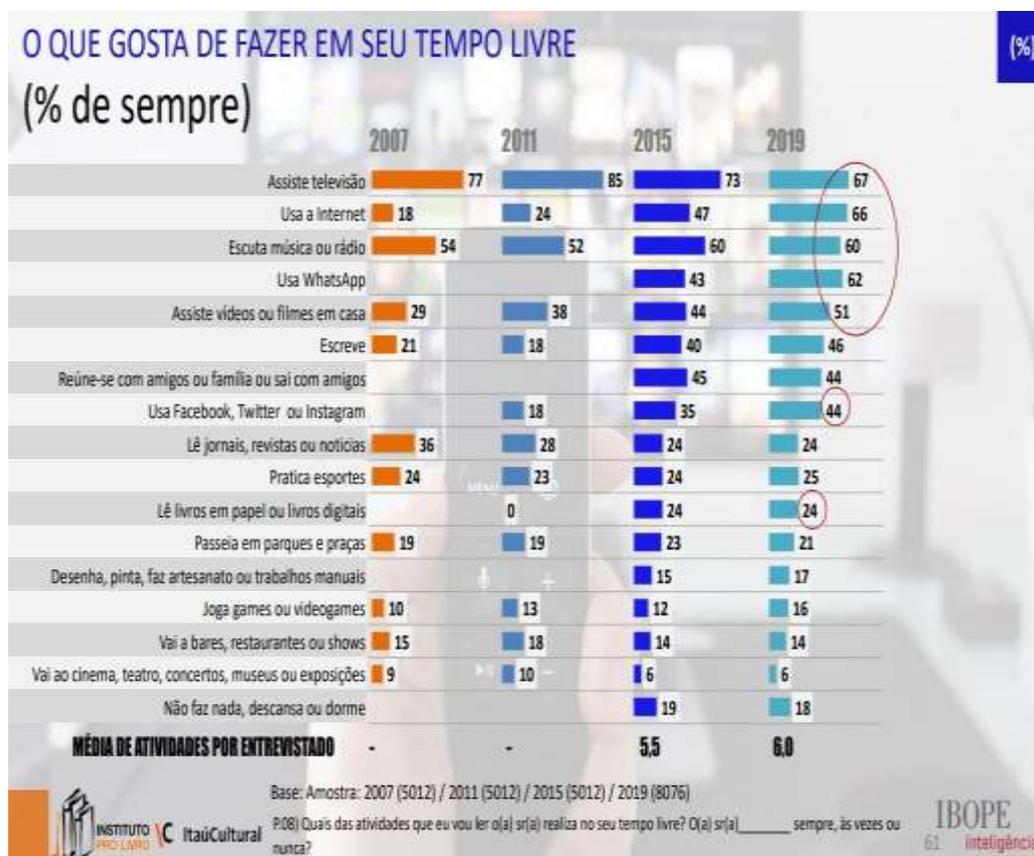
Nota: 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil

O declive foi de aproximadamente 4,6% de milhões de brasileiros leitores, no intervalo dos anos de 2015 a 2019. Para a Retratos da Leitura (2019) foi considerado leitor todo cidadão que leu um livro por completo ou parte dele, nos 3 meses que antecederam a realização do estudo. A investigação discorreu que 82% dos leitores refutaram o desejo de ter lido muito mais. 47% alegaram a ausência de tempo para não terem lido.

Quanto ao gosto de lazer para o tempo livre, a pesquisa revela também que os leitores optaram por ocupar mais do seu tempo livre assistindo à televisão, assistindo a filmes ou a vídeos em residência, a ouvir mais música ou rádio, e muito mais a utilizar a *Internet*, *WhatsApp* e redes sociais. A Figura 5 valida estas informações.

Figura 5

O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre)



Nota: 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura

Dados revelam percentual elevado para o uso do tempo livre em redes sociais pelas pessoas, sendo estes resultados bem significativos e preocupantes. O maior impasse para eles é a falta tempo e como as redes sociais são bem mais atrativas e de melhor acesso pelo celular aos não leitores o tempo restante que se disponibilizam estão sendo utilizado nas redes sociais. Vemos estes resultados na Figura 6.

Figura 6

O que gosta de fazer em seu tempo livre (% de sempre) Leitor X Não leitor



Nota: 5ª edição da pesquisa - Retratos da Leitura no Brasil

O Governo Federal disponibiliza a entrada para essas tecnologias via intermédio à criação do Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional vem atribuindo, paulatinamente, às instituições de ensino laboratórios informatizados com disponibilidade de *internet* banda larga para acesso às pesquisas e produção de trabalhos acadêmicos nas redes públicas de educação básica.

Nessa última edição da pesquisa, os dados revelaram que as crianças de 5 a 10 anos mostraram mais incremento para o aumento na quantidade de leitores, evoluindo de 67%, em 2015, para 71%, em 2019. A preferência desta faixa etária é para os paradidáticos de literatura.

Foi constatado um percentual de leitores reduzido de 8 pontos para os jovens de 14 a 17 anos e para os adultos de 18 a 24 anos.

Quanto ao encorajamento para o ato de ler, observa-se na Figura 7 que as crianças entre 5 a 10 anos assinalaram essencial a leitura, totalizando 48% o gosto pela prática leitora.

Figura 7

Principal Motivação para ler um Livro por Faixa Etária



P.35) Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler? Escolha somente uma opção.



Nota: 5ª edição- Retratos da Leitura - Principal motivação para ler um livro.

Com base na pesquisa Retratos da leitura no Brasil, observa-se que mais de metade dos pesquisados, no país, têm o costume de ler (52% referem a leitura da bíblia e livros religiosos).

Faz-se necessário chamar a atenção para a situação preocupante e assustadora quanto ao resultado de 40,8% das crianças não serem alfabetizadas na pandemia. O número atual é o maior registrado pelo levantamento, que considera os dados a partir de 2012, com crianças brasileiras de seis e sete anos que não sabem ler e escrever. O diagnóstico foi divulgado pela organização Todos Pela Educação, fundamentado nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE), em uma totalidade de 2,4 milhões de crianças analfabetas. A quantidade condiz com quase a metade do total do conjunto (IBGE, 2022).

Na Figura 8 constata-se o desenho da Pesquisa Retratos da Leitura de 2019.

Figura 8

Retratos da Leitura em 2019



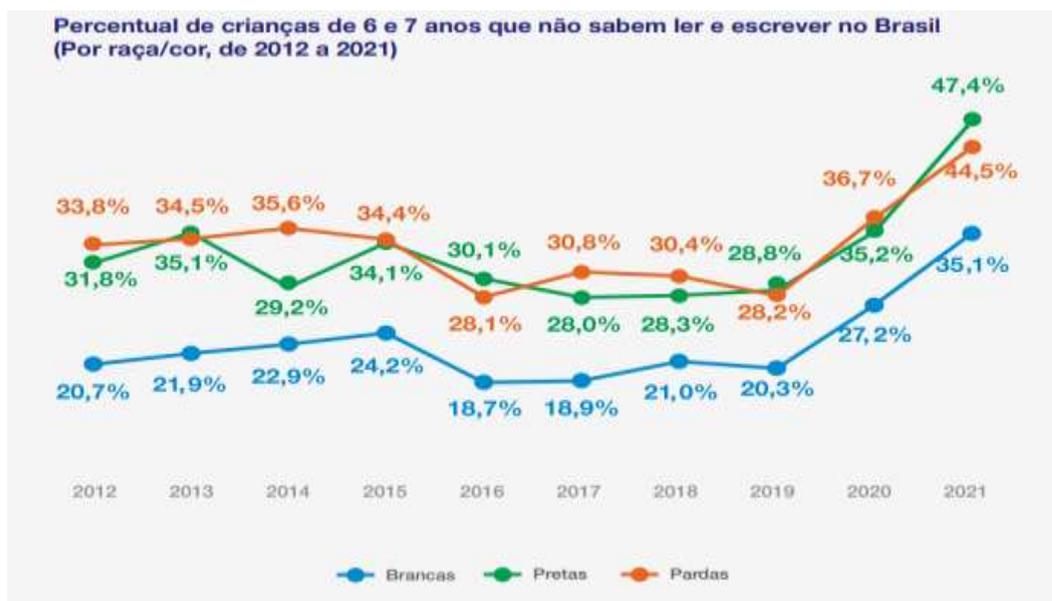
Nota: Aatoria (2022), com base na 5ª edição - Retratos de Leitura

Os “impactos” da pandemia na alfabetização de crianças, publicados em nota técnica pelo Pnad Contínua, afirma que a conjuntura é inquietante em diversas dimensões” (IBGE, 2022, p. 4). A nota técnica, também, revelou que o aumento significativo na quantidade de crianças não-alfabetizadas no Brasil tem repercussões maiores nos estudantes pobres e negros. “As informações atribuídas pelos respondentes da pesquisa do IBGE [...] confirmam o que têm mostrado as avaliações de aprendizagem que estados e municípios vêm aplicando em seus estudantes” (p. 5), afirma um trecho da nota técnica (IBGE, 2022).

Figura 9

Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil por raça/cor, de 2012 a 2021

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes



Nota: IBGE/Pnad Contínua. Todos Pela Educação.

Em conclusão na nota técnica os encaminhamentos realizados foram para as efetivações de ações presentes e futuras pelo Estado, em todos os âmbitos, corroborando como essenciais para abrandar os efeitos negativos acompanhados. A Todos Pela Educação enfatiza que a não-alfabetização das crianças em idade apropriada ocasionará prejuízos às aprendizagens futuras e aumentarão os riscos de repetência, retenção, abandono/evasão escolar.

Em razão dessa situação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determinou como principal meta da ação pedagógica a alfabetização na base escolar (primeiros anos) da educação fundamental.

A BNCC teve sua aprovação pelo Ministério da Educação no ano de 2017 sido divulgada em versão final, em 2018 (BRASIL, 2018). As diretrizes da BNCC norteiam “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8). Retém dos PCNs (BRASIL, 1998) a perspectiva de linguagem como prática discursiva e cognitiva. Apresenta uma concepção de leitura situada na prática dos gêneros discursivos. A BNCC (BRASIL, 2018) extrapola os gêneros, até então somente impressos para a leitura, agora seus objetos adicionam os gêneros multimidiáticos e multissemióticos e em razão disto ampliam e contemplam as produções da leitura veiculadas, atualmente, pelas tecnologias virtuais.

A BNCC assinalou-se no discurso político de garantir para a comunidade acadêmica maior e melhor acesso para desenvolvimento pleno, sendo implementada na justificativa como documento produzido para regulamentar o essencial à aprendizagem na Educação Básica (BRASIL, 2018).

Em todo o processo de discussão, implementação e após a aprovação, a BNCC se desenvolve sob críticas. Resenhando, a Base recebe críticas por assumir uma visão fragmentada para o desenvolvimento do cidadão e do conhecimento. Uma das questões é o preconceito e desrespeito quanto a invisibilidade à orientação sexual e à identidade de gênero. Como serão tratadas as discriminações e as exclusões aos estudantes que se afirmam inseridos a comunidade de LGBTs? A sociedade não pode e nem deve fugir dessa realidade muito menos fingir que esses alunos não existam. Outras críticas estão relacionadas a: o Ensino religioso que deixa de ser um ensino optativo e para assumir a obrigatoriedade como disciplina e a alfabetização até o 2.º ano do Ensino Fundamental menor, assim, até 7 anos é o limite máximo para que as crianças sejam plenamente alfabetizadas.

Para Perez (2018, p. 40) “o letramento seria uma das respostas para a aniquilação do analfabetismo utilitário, por ser uma prática corrente em múltiplas situações de rotina”. A autora ressalta que nesta prática deve-se incluir a leitura tecnicista textual, bem como o seguimento de competência e de criatividade em condições de preparar posições pessoais frente aos conteúdos adquiridos. Dessa forma a autora defende a generalização da aprendizagem, possibilitando a todos os sujeitos leitores o alcance ao ponto absoluto da alfabetização funcional. A “diversidade de entendimento dos gêneros textuais, dos mais simples aos mais acessados no cotidiano, afeta o aperfeiçoamento mental, individual e profissional do cidadão” (Perez, 2018, p. 41).

O escritor português Fernando Pessoa versifica: “A minha nação é a língua portuguesa”. Não somente dele mas, para um número acima dos 200 milhões de falantes espalhados por toda África, Europa, Ásia e América do Sul, a Língua portuguesa é denominada como “pátria”.

O Plano de Incentivo à Leitura (PIL) tem como principais objetivos a promoção e a geração de hábitos de leitura, através da propagação de obras e escritores de literatura de características portuguesas na rede de Educação portuguesa no Estrangeiro (EPE) sendo operacionalizado pelo Camões IP. Para a realização desse plano existem, dois eixos primordiais de realização do plano, na rede de Ensino Português no Estrangeiro: “(1) Envio de bibliotecas para as CEPE; (2) Realização de atividades de promoção da leitura na rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE)”. O encaminhamento de livros à rede EPE é eixo prioritário, uma vez que oportuniza aos estudantes o ingresso às obras de literatura para o desenvolvimento das atividades do projeto. No ano letivo 2018/19 e em 2019, o PIL envolveu 61.000 alunos (+6,4% do que no ano anterior) e 1.887 docentes (+17,5%) em 1.110 iniciativas (+ 5,1%), entre as quais o encaminhamento de 42 bibliotecas para a rede EPE e de 12 bibliotecas para os Centros de Língua portuguesa no Estrangeiro.

O Instituto da Cooperação e da Língua popularizou as informações dos dados executados pelo PIL em 2018-2019 e 2019, os quais autorizam observar a formação e boa realização deste projeto na rede de EPE, contudo, na totalidade, venceram os melhores resultados do ano pretérito. Participaram das atividades do PIL 61.279 alunos, em toda a rede EPE, mais 6,4% que no ano anterior (link de acesso: www.instituto-camoes.pt). Ele tem a competência e a responsabilidade para as propostas e os encaminhamentos de políticas de cooperação para a nação portuguesa. Este instituto é público e assegurado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, assumindo a tarefa de divulgação da cultura e da língua portuguesa para todo o estrangeiro.

Portugal efetiva desde o ano de 2000 algumas iniciativas para o fomento da leitura em sala de aula através de programa e projetos, são elas: programa de Itinerâncias/Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB); Projeto Serviço de Apoio à Leitura (SAL). Em 2006 os programas e projetos de promoção à leitura em vigência foram suplantados pelo PNL. Com o PNL os livros chegaram com mais eficácia às escolas e por meio deste programa os professores também foram beneficiados com diretrizes que auxiliam a forma de trabalho com os livros. O PNL efetiva o ato de ler uma obrigatoriedade para os alunos dos primeiros ciclos do ensino básico.

Em Portugal, desde o ano de 2006, já se contava com as ações práticas do Plano Nacional de Leitura (PNL), com desenvolvimento dividido em três etapas: a 1.^a etapa dos anos de 2006 ao ano de 2011; a 2.^a etapa dos anos de 2012 ao ano 2016 e a 3.^a e última etapa dos anos 2017 ao ano de 2027, com propósito de melhorias às aptidões dos portugueses para às praxes da leitura e da escrita; ao estímulo às práticas de leitura com início na base da educação portuguesa. O PNL tem como finalidades: a efetivação de estudos, a consolidação do trabalho de campo para todas as aglomerações de instituições escolares, abrangendo os sítios, as associações de Bibliotecas, responsáveis de estudantes, alunos; as demais faces do PNL estão concentradas nas concepções de relações anuais de livros que possa abranger leitura as mais diversas e diferentes escolaridades diante do contexto familiar e educacional.

Segundo aponta Lopes (2010, p. 15) apesar do avanço na progressão “dos níveis de conceituação e reconhecimento escolar dos portugueses, o país ainda não se aproxima das taxas de leitura legitimadas em outros países europeus”. Considera a autora que, por se tratar de práticas para o letramento em leitura, a definição para as possíveis conexões não é direta e nem simplificada entre os graus de ensino e a praxes de leitura. Ratifica-se, contudo, que o crescimento da escolarização para as futuras gerações assemelha-se transpor-se em complemento bastante significativo para as leitura de: jornais, livros e revistas, sejam em formato virtual ou em papel.

O formato do PNL favoreceu a inserção ao recurso a um assunto de avaliação externa que deveria estar junto as duas fases do processo de lançamento, colocado em metodologias científicas que autorizasse permitir dados concretos acerca dos embates desenvolvidos na prática, direcionar a análise do processo e o esporádico início de dilatações e reestruturações de proposições ou de regulamentos no mesmo formato. No documento governamental de implantação do Plano Nacional de Leitura, aparece claramente o objetivo de fazê-lo conduzir por pesquisas de avaliação, refletindo acerca da realização dos programas, das atitudes dos distintos setores da população atingida e os efeitos das iniciativas na execução da leitura.

No intuito de potencializar as oportunidades de alcance de resultados mais concretos, o desenho do PNL tem, simultaneamente, auxiliado a análise de avaliações políticas à leitura com resultâncias corroboradas, ampliadas nos mais distintos países. Considera-se ainda ao exame da vivência em sociedade e educativa a que o PNL se remete, à realidade portuguesa, para garantir a adaptação das propostas que apresenta, para endossar uma real transferência das propostas incluídas para a prática por parte dos agentes encarregados pela sua consumação e, ainda, para garantir transparência e anuências públicas.

De acordo com Neves (2010), os resultados do PISA de 2009 trouxeram a Portugal uma “necessidade de um olhar mais atencioso para o letramento” (p. 42). Os motivos que levaram a esta percepção provém do discernimento da capacidade que o letramento exerce para o desenvolvimento da economia, por influenciar a produção de riquezas; por evitar o crescimento de desigualdades e para a não redução nos investimentos públicos, pois compreende que o déficit de letramento gera níveis indesejáveis para o desempenho individual, coletivo e também nacional.

O comparativo será feito considerando o objetivo geral de cada país. Os objetivos dos dois planos dizem respeito da leitura ou “literacia”, como é nomeada em Portugal. Para o PNL mostra-se a inquietação de Portugal com a ordem (níveis de literacia dos portugueses) que se apresenta no *ranking* internacional, buscando-se o padrão comprovativo perfeito: “igualar o país no mesmo patamar dos parceiros europeus”. Ao rememorar que, há 30 anos, Portugal conseguiu um crescimento contínuo e passou por grandes transformações – “expansão socioeconômica, mudança demográfica, inovação e criação do estado democrático e, finalmente, incorporação europeia” (PNL, 2020).

Alcançar a meta para um país de sujeitos leitores também é esforço na contemporaneidade. Evidencia Neves (2010) que o incentivo para o ato de ler deva ser o foco e a prioridade nas concretizações dos planos de democratização do letramento em leitura ao nível nacionais governamentais. No Quadro 3 se discorre a comparação dos textos entre PNLL (Brasil) e PNL

(Portugal). Ambos os planos acham-se à disposição na totalidade na *internet* e deram origem a uma diversidade de outros textos, verbais ou visuais, possuindo boletins, estudos, vídeos com entrevistas e outros.

Quadro 3

Planos de democratização da leitura no Brasil e em Portugal – PNLL (2005 – Em curso) e PNL (2006 – 2027).

<p style="text-align: center;">B R A S I L</p>	<p>Instituição: O PNLL, Plano Nacional do Livro e Leitura, foi instituído em 2005, pelo Ministério da Cultura, ampliando as ações determinadas pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 – Lei do Livro, que criou a Política Nacional do Livro. Sua consolidação originou-se de uma ação conjunta entre os Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), no sentido de definir as diretrizes para uma Política Nacional do Livro e da Leitura, no país. Tem, portanto, abrangência nacional e, ao ser implantado, já trazia, como expectativa, transformar-se numa Política de Estado duradoura e permanente.</p> <p>Objetivos: O objetivo central do PNLL é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente.</p> <p>Ações: O PNLL estabelece em sua estrutura quatro eixos que apresentam determinadas linhas de ação. Esta estrutura prevê a fixação, o delineamento e a sistematização destas iniciativas e ações de modo que o conjunto dos eixos possa servir como uma baliza clara para que as mais variadas instituições e entidades da sociedade planejem e implementem suas ações, concentrando o foco nas prioridades do setor, evitando desperdiçar recursos de qualquer natureza. Eixos do PNLL: 1. Democratização do acesso; 2. Fomento à Leitura e à formação de mediadores; 3. Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; 4. Desenvolvimento da economia do livro.</p> <p>Desenvolvimento: PNLL: 2005 - Em curso em todo o País.</p>
<p style="text-align: center;">P O R T U G A L</p>	<p>Instituição: O PNL, Plano Nacional de Leitura foi criado em 2006 pelo Governo, para melhorar os níveis de literacia e leitura dos portugueses. Na primeira década de atividade, o projeto envolveu a realização de estudos, trabalho de promoção do livro e da leitura em todos os agrupamentos de escolas, envolvendo municípios, a Rede de Bibliotecas Escolares, professores, bibliotecários, pais e alunos. Uma das faces mais visíveis do PNL foi a criação de listas anuais de livros, recomendados para leitura para diferentes níveis letivos e em contexto escolar e familiar.</p>

G A L - P N L	<p>Para a próxima década, o Governo anuncia que quer consolidar o que fez nos primeiros anos e desenvolver novas vertentes, envolvendo “as famílias e a população em geral”.</p> <p>Objetivos: O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.</p> <p>Ações: Para cumprir a 2ª etapa o PNL apoiou e fomentou programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes; a formação dos diferentes segmentos da população – crianças, jovens e adultos; a inclusão de pessoas com necessidades específicas; o desenvolvimento articulado de uma cultura científica, literária e artística; e, ainda, o acesso ao saber e à cultura com recurso às tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>Desenvolvimento: PNL 2006 a 2027 ,1ª etapa: 2006/2011; 2ª etapa: 2012/2016; 3ª etapa: 2017/2027.</p>
--	---

Nota: Autoria 2022, com base no PNLL/2005 e PNL/2006.

Nos estudos realizados, até aqui, sobre o incentivo ao hábito de leitura, observa-se que os governos dos dois países mostram-se “preocupados” acerca da produção e execução de planos de ação. Planos, estes, que já estão colocados em prática para o aprimoramento e melhorias nos resultados em relação à leitura e aos costumes literários. Os planos são elaborados para às praxes de leitura aos sujeitos leitores e, principalmente, para alcançar os não leitores. Apesar da implementação dos dois planos, o PNL e o PNLL, simultaneamente, em Portugal e no Brasil, os resultados, lamentavelmente, mostram que muitos não compreendem aquilo que leem e, por esta razão, são vistos como não aptos a definir uma relação entre esse impasse e a periodicidade de qualidade da prática em leitura. Esses resultados denotam a inevitabilidade dos saberes aos princípios de leitura, entendimento e níveis de competência.

2.3 Proficiência em Leitura

Define Buarque (Dicionário, 2000) que a palavra “proficiência” é um substantivo que trata da qualidade de ter grande facilidade e competência em algo; é o domínio de um comportamento específico ou habilidade demonstrada pelo desempenho consistentemente superior, medido em relação a padrões estabelecidos ou populares

A proficiência que será estudada, aqui, é a de leitura. Para Campos (1994) a leitura é uma ação que exige procedimentos mentais que vão além da decifração e da associação de várias informações. Assim, o leitor proficiente, na concepção de Campos (1994, p. 35) é “aquele que não só decifra as palavras que constitui o texto escrito, mas também elabora sentidos de acordo com as situações de andamento do gênero em destaque, mobilizando, para isso, um conjunto de conhecimentos”. Tais conhecimentos que ressalta o autor estão relacionados sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto destacado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura. No “processamento do texto, porém, são vinculados os elementos linguísticos que constituem a concretude desse texto e o contexto de montagem e de leitura” (Campos, 1994, p. 8).

Pelandré (2005) afirma que a capacidade em leitura necessita, ainda, de outras competências e fundamentos, concebidos em face preliminar do “seu aprendizado. Precisa da dilatação de vocabulário, da familiaridade com diversos tipos de conversação, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalinguística” (p. 91). Sobretudo, para o autor, depende dos conhecimentos das atividades de que se faz a utilização do símbolo escrito, ou seja, para o aluno tornar-se proficiente em leitura, depende tanto da intensidade e do entusiasmo com que ele emprega essa habilidade, como também dos desafios a que deve ser submetido pelo professor. O teórico acrescenta, ainda, que quanto mais motivado for o indivíduo a ler e quanto mais leitura for feita, mais possibilidades de enriquecimento do léxico, de internalização de normas sintáticas, semânticas e pragmáticas ou seja, somente, assim, por meio da leitura, podem ser adquiridos determinados conhecimentos que permitirão uma visão de mundo mais ampla. Na leitura proficiente, ainda segundo Pelandré (2005) deve-se ter interação entre as representações fonológicas, ortográficas, sintáticas, lexicais (existe no interior do ser humano uma espécie de dicionário léxico), semiologia e pragmática.

Evidencia Bourdieu (1998) que com a ampliação do ingresso às escolas, apareceram novas tensões com a qualidade da educação. Ao comentar sobre a fatura da educação, alerta que a fácil inserção de crianças e jovens de classes com maior desvantagens ao sistema jamais proporcionará alguma ordem de garantia quanto à melhoria da qualidade e a prosperidade prometida, como o horizonte que se afasta à medida que se avança. Assim sendo, não basta garantir apenas a entrada ao universo acadêmico, o mais importante é oferecer condições igualitárias para que todos possam desfrutar de uma educação de qualidade, porém, é conveniente saber que tipo de educação está sendo ofertada e qual é a situação em que se encontram as escolas públicas.

Conforme Pelandré (2005), ao tratar da importância da leitura na vida escolar, chama o cuidado para as distintas funções sociais que exercem a leitura e a escrita da perspectiva da

comunicação ao confirmar que quem lê adquire os sinais luminosos enviados pela folha que deverá processar até chegar a definição da macroestrutura, enquanto quem escreve deverá modificar a ideia num texto escrito apropriado ao leitor a quem se profere. Para ele, embora haja diferenças de natureza, função e de processamento entre leitura e escrita, ambas estão sempre relacionadas, pois a leitura se faz de algo que foi escrito. Para escrever, o aprendiz tem que saber ler. Por fim, que o ensino da escrita deve acontecer depois ou, no mínimo, simultaneamente ao da leitura, porque sem a leitura não há a construção da escrita (Pelandré, 2005).

Considera Dionísio (2014, p.72) que para compreender “os níveis de proficiência dos alunos e ver em que eles demonstraram habilidades ou dificuldades nos permite repensar a prática pedagógica, as atividades e as propostas de aprendizagem adequadas”. Entende-se, porém, que a leitura não se limita a esses níveis, logo, a percepção leitora   uma prática que necessita ser elaborada todos os dias por meio de variadas formas de comunicação, inúmeros desafios são postos diante do processo de obtenção para a prática do ato de ler que estabelece a assimilação significativa para daquilo que é pretendido a l , interno e externo do contexto educacional. Diante disso, é explicável que o entendimento da leitura é, ao mesmo tempo, um método e um resultado de “relacionamento complexo entre o leitor e o texto” (Dionísio, 2014, p. 76).

Todo ato de leitura aut noma, para ter eficiência compreensiva, exige do sujeito leitor qualificação para além do decodificar códigos e caracteres. Ler de maneira fluente demanda disciplina, interesse e prática. Então, para uma proficiência leitora acontecer deve o leitor seja, conforme Solé (1998) capacitado para aprender a partir dos textos. Assim, o leitor “deve conseguir interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que l  e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes” (p,72).

Portanto, o estudante somente produzir  a proficiência leitora, quando os desafios inseridos a ele pelo professor forem superados a partir da intensidade com que ele possa administrar essa habilidade.

2.4 Avaliação Nacional e Internacional em larga escala: Portugal e Brasil

Os resultados de avaliações externas ao nível nacional e internacional em Portugal e no Brasil (PISA 2015, 2018; TMSS 2015, 2019; IDEB 2017, 2019) apresentam um número considerado de estudantes do ensino básico com perfis de leitores que não conseguem compreender o que ler e, a vista disso, vivenciando o momento atual, a globalização e a revolução tecnológica, são incapacitados

para lidar de forma correta com as redes sociais e terem acessos aos benefícios que a pesquisa virtual traz, para a busca de informações que sejam para eles, pertinentes. Soares (2014, p. 31) nos diz que “não podem a escola nem os professores optar por aprimorar competências de leitura de apenas uma determinada espécie ou gênero de texto”. Corroborando com Soares (2014) é preciso, primeiramente, reconhecer de fato os “bons leitores” e os “maus leitores”. É importante, antecipadamente, examinar o contexto para obtenção de dados sobre como estes alunos estão sendo instruídos e qual a metodologia que está sendo praticada nesse ensino. O foco não deve estar no ensino das tecnologias mas na aprendizagem desses jovens e dessas crianças. Para a autora essa sistemática de estudo tem procedimento apenas para abranger uma parte do processo de ensino e aprendizagem do estudante, haja vista se ajuizar estabelecido o quesito de leitura do estudante, não será possível abranger a totalidade do sistema, uma vez que existem diversificadas formas de leitura: “leitura de jornal sensacionalista, científico, de receitas médicas, receitas alimentares, textos de romances, de críticas, história, cartas, bilhetes etc” (Soares, 2014, p. 31). Uma tipologia textual que necessita não somente ser apresentada aos alunos mas, prioritariamente, inseridas e estudadas nos ambientes institucionais educativos.

É pertinente relatar que se adota nesta discussão a respeito das avaliações duas nomenclaturas: “avaliações externas e em larga escala” da maneira concebida segundo Perboni (2016, pp. 18-19), integralizadas, mas antônimas, pois, “[...] na configuração como são formuladas na atualidade se caracterizam como algo concebido externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de alunos”.

Pela contradição atual ao que confere na essência a avaliação educacional, “evidências de alcance da aprendizagem pelos estudantes em sua integralidade para a vida”, a avaliação interna ou externa educacional vem se descentralizando de sua essência processual e contínua, integrando-se a mecanização no contexto escolar. Para Oliveira (2018, p. 12), a razão disso é decorrente do fato de que “[...] os novos processos de regulação [...] das políticas públicas educacionais passaram a ser conduzidos por uma perspectiva de Estado-mercado, consubstanciando o chamado Estado avaliador”. Com base nessa perspectiva os ambientes escolares deixam de garantir o direito ao ensino-aprendizagem e passam a gerir um ambiente empresarial de competições para a bonificação por resultados de cumprimento de metas estabelecidas por órgãos alheios à prática pedagógica da educação.

Pontua Freitas (2011a) que a avaliação reflete o futuro do estudante, portanto, está associada ao ensino e ao aprendizado e, principalmente, às condições de desenvolvimento educacional, sendo

uma categoria permeada por contradições e polêmicas. Para o autor, dependendo da relevância do lugar que a avaliação é colocada na atividade pedagógica, acabará por ocupar o topo das atenções de estudantes e professores, ou seja, ela surge na “sala de aula ora como origem de desenvolvimento, ora como intimidação, espantosamente ela agrega todos os elencos, a depender da posição que são inclusos no “processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação” (p. 7), assim, extrapola os muros da escola em estreita conexão entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Gasparin (2012, p. 6) evidencia que, “o processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica”.

Oliveira (2011) discorre que o método valorativo tem sido tema, factualmente, de desavenças e embates na área da educação, que se caracteriza como instrumento que “conduz a permanência ou a exclusão” (p. 135). Nas dependências de instituição de ensino passou-se a produzir variados critérios de valor para definição e conceituação dos discentes.

Os sentidos das nomenclaturas vocabular para os instrumentos de medida de aprendizagens, segundo Luckesi (2009) são:

1) Prova – “Apesar de ser um termo corriqueiro nas salas de aula, carrega em si uma carga semântica pesada, pois indica que aquele que se submete a esse instrumento deve provar alguma coisa a alguém, e isso não faz o menor sentido se estamos tratando de aprendizagens (Luckesi, 2009, p. 31).

2) Teste – “Apenas mostra uma situação que deve ser investigada, pesquisada. É exatamente por ter o sentido de uma pesquisa que a avaliação externa utiliza esse termo para referir-se a seu instrumento de medida” (Luckesi, 2009, p. 31) .

3) Exame – “Em contextos educacionais, remete a uma verificação com o objetivo de subsidiar uma decisão em relação ao prosseguimento para um novo ciclo ou nível” (Luckesi, 2009, p. 31).

Não obstante dos sentidos dos vocábulos abordados aqui, todos se revelam a instrumentos avaliativos de aprendizagens. Posteriormente a sua utilização, apuração dos dados e difusão, termina-se uma etapa e a finalidade do objeto é concluída. Em contrapartida, avaliar tem sua complexidade acima da atividade de aferir, faz associação com a emissão de pareceres, uma decisão a ser tomada.

“Medir uma certa existência não significa que a estamos examinando. A medida é a fase inicial que introduz uma avaliação” (Luckesi, 2009, p. 32).

Afirma Hoffmann (2013) que a palavra “avaliação”, nos seus múltiplos sentidos semânticos, contextos e funções, pouco é relacionada a alguma coisa de sinal positivo. O “fenômeno avaliação é hoje um acontecimento indefinido, ao qual educador e educando conferem-lhe significados referentes aos membros que constituem uma “prática avaliativa costumeira: prova, teste, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação” (Hoffmann, 2013, p. 18).

Para Depresbiteris e Tavares (2009) as avaliações ocorrem nas formas internas e externas. A interna é aplicada pelo professor em dependências físicas dos educandários, intencionalmente, para averiguar o conhecimento dos seus alunos, podendo, assim, ser muitas vezes estabelecida como “Avaliação da Aprendizagem”. As autoras sinalizam que essa concorre também para a significação dos tempos pedagógicos fundamentais para estruturar os conteúdos a serem aprimorados em cada fase de ensino, tornando seus resultados empregados como uma maneira de promoção do estudante. As externas consentem a análise, a supervisão do sistema educacional e, também, podem contribuir para o trabalho dos profissionais da educação, tornando-se mais um instrumento para o controle e aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, em razão de serem empregadas de forma a estimar o discernimento dos alunos, definindo uma comparação entre a atuação esperada e o exposto, por esse motivo, intitulada também de “Avaliação de Desempenho” (Depresbiteris & Tavares, 2009, p. 37).

Demo (1999) alerta para a situação de que quando se pondera, também se examina, também se avalia, ou seja, existe uma prospecção para o programar e estabelecer objetivos, etc. Exemplo disso são os parâmetros avaliativos que conduzem seus resultados a estarem condicionados e sujeitos a metas e precocemente aos objetivos estabelecidos para as atividade, sejam: social, educativa, política ou quaisquer outras.

A base e o progresso da avaliação enquanto instrumento de pesquisa conduziram escritores como Guba e Lincoln (1982), reavendo em Escudero (2003) e Vargas (2004) a dividirem a avaliação em cinco gerações espelhadas no Quadro 4:

Quadro 4

As gerações da avaliação educacional

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Gerações de Avaliação Educacional	Características da Geração	Prática Educativa
<p>1ª Geração Mensuração</p> <p>Técnicas psicométricas/testes, aplicação do método científico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mensuração do desempenho; ❖ Geração da medida; ❖ Papel técnico do avaliador; ❖ Aplicação de instrumentos de medida; ❖ Ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. <p>(Fim do séc. XIX e início do séc. XX)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ✓ Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ✓ Ênfase na memorização; ✓ Educador detentor e transmissor do conhecimento; ✓ Destaque para a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
<p>2ª Geração Descrição</p> <p>(Tyler, 1930)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Descrição detalhada sobre os objetos alcançados em relação aos planejados; ❖ Surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. <p>(1930 com Ralph Tyler)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ✓ Objetiva melhoria do currículo escolar; ✓ Ênfase no resultado (produto).
<p>3ª Geração Julgamento</p> <p>(Sptunik, 1957)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Julgamento de valor como elemento essencial; ❖ Negação da completa geração anterior; ❖ Ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. <p>(Século XX)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliador passa a ter papel de juiz; ✓ Reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ✓ Destaque na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar.
<p>4ª Geração Negociação</p> <p>Influência do paradigma construtivista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diálogo coletivo é a essência da negociação; ❖ Negociação entre avaliadores e avaliados; ❖ Ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção avaliação do conhecimento; ✓ Critérios de correção são pactuados coletivamente; ✓ Co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas eradores; ✓ Busca o melhoramento

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

	(Século XX – Década de 90)	<p>da aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, ✓ fundamentado no paradigma construtivista.
<p>5ª Geração</p> <p>Avaliação Social</p> <p>Relações causais entre ação e reação do contexto social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliação como um processo estratégico; ❖ Avaliação participativa; Avaliação como atividade política; ❖ O interesse coletivo como interesse geral. <p>(Fim do séc. XX e início do séc. XXI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação crítica da realidade; ✓ Gerenciador do contexto social; ✓ Conteúdo multidisciplinar; ✓ Avaliação heterogênea e única; ✓ Informação relevante, múltipla, ágil para cada momento de aprender.

Nota: Guba e Lincoln (1989, pp. 22-42, com exceção da quinta geração).

Oliveira (2011) evidencia, sustentado em Nevo (1998), que as avaliações externas foram produzidas muito mais para executar informações para a administração educacional do que para a assessoria aos professores examinarem os feitos procurando rever as suas técnicas pedagógicas e práticas avaliativas. “As comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem viabilizar uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de forma aperfeiçoá-lo” (Oliveira, 2011, p. 137).

Apoiadas nas informações, nos autores e corroborando com as características das gerações do Quadro 4, conclui-se que: a primeira geração, a da mensuração, foi inspirada pela psicometria, a prática de qualificar, no período desta geração, estava ligada à prática de mensurar, exteriorizando a contundente ingerência positivista na área educacional, procurava-se achar diversas pontuações para a definição do índice de colocação do estudante no interior do grupo onde se encontrava inserido. Na segunda geração, a da caracterização, buscou-se oferecer a concepção de avaliação o decoro científico, a partir da ideia de precisar os impactos atingidos partindo dos alvos apresentados anteriormente, com essa compreensão, os objetivos predefinidos passariam a ser a sugestão fundamental na avaliação, uma vez que marcavam o desempenho individual dos estudantes. A terceira, a do julgamento, questionou os exames convencionais e o simplismo do conhecimento rudimentar de avaliação, igualando ao mesmo sentido de medida. Apresentava-se enorme

preocupação com o parecer. Nessa compreensão, o crítico assume a função de juiz, possuindo, porém, aquilo que havia permanecido de crucial das gerações passadas, em modos de medição e representação. Então, o julgamento passa a constituir componente fundamental da técnica avaliativa, não somente valia medir e descrever, fazia-se necessário pressupor a respeito do conjunto de todas as grandezas do objeto, igualmente a respeito dos devidos objetivos. Com a quarta geração, a da negociação, as ciências de informação e comunicação intensificam o processo avaliativo, que passa a exaltar o colóquio e permite a cooperação coletiva entre os sujeitos na produção do conhecimento. Essa geração abrange um olhar crítico do regime de avaliação tendo o acordo como constituinte essencial, no esforço de agregar as medidas técnicas, políticas, sócio-culturais e contextuais.

Em curso, a quinta geração, a da avaliação social, que vem a buscar retorno às alternâncias nos trabalhos individuais e coletivos dos agentes sociais. Esta está fundamentada em uma atual realidade existente que congrega na situação econômica mais do que um âmbito público e um setor particular, mas uma esfera social. Para muitos, a economia social estabelece a esfera do chamado terceiro setor regularmente, a economia social está ligada à economia humanitária. Na área econômica social, ficam o associativismo, o mutualismo e o cooperativismo como características de organização de ações produtivas.

A avaliação é um dos enfoques das políticas públicas educacionais e têm buscado por informações estatísticas que auxiliem para o entendimento da educação e colaborem na influência de novas políticas a partir de resultados alcançados por diagnósticos e indicadores de qualidade educacional. Essas medidas provêm de uma nova apreciação de gestão educacional coligada à gestão gerencial priorizadas por muitos países a fim de melhorarem os sistemas educacionais e alcançarem competência na gestão dos recursos financeiros (MEC, 2007).

A OCDE (2000, p. 22) dedica-se “à pesquisa e a estudos para melhorar políticas públicas em diversas áreas – como política econômica, trabalho, ciência e tecnologia, educação, meio ambiente e comércio –, além de garantir a troca de experiências entre os países membros e parceiros-chaves”. Coordena, também, ações e medidas que contribuam com o processo de comparação entre países similares que combatem problemas nas diversas áreas de interesse do foro internacional. Ademais, a OCDE é uma das organizações que mais impacta a realidade dos Estados e empresas internacionais, produzindo anualmente cerca de 250 documentos. Dentre esses documentos publicados pela Instituição, estão muitos dos estudos que ganham manchetes nos noticiários mundiais, um deles é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, avaliação de desempenho que ocorre a cada três anos para a avaliação de estudantes do mundo todo (OCDE, 2000).

Nesse cenário, em 2000, Portugal e Brasil tornam-se participantes do PISA, uma avaliação externa internacional, também, nomeada como avaliação em larga escala, tendo como princípio a finalidade de mensurar a qualidade da educação em todos os Estados participantes. O objetivo do PISA é “estabelecer normas e padrões gerais e assegurar, por meio de amostras, e de maneira periódica, uma espécie de termômetro nacional do rendimento escolar” (INEP, 2019, p. 8).

Considera Depresbiteris e Tavares (2009, p. 36) “o caráter externo diz respeito ao emissor da avaliação ser sujeito alheio à realidade escolar, enquanto em larga escala, por tratar de uma amostra significativamente ampla, em que podem ser inseridos no mesmo rol, escolas, redes municipais e estaduais”. As terminologias diferem, portanto, de igual propósito: adentrar-se na instituição de ensino interessada em conferir a sua qualidade. O Programa foi instituído para avaliar o letramento de três domínios: o de Matemática, o de Leitura e o de Ciências. É uma avaliação trienal, e trata-se, segundo Carvalho (2009, p. 1011), de “uma avaliação comparada internacional das performances das escolas que vem se afirmando, ao longo da presente década, como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo”. Esta avaliação traz como intuito a necessidade de o programa ser autenticado como passagem obrigatória para discussões e tomadas de decisão política focada em indícios científicos. O PISA vem se consolidando como relevante decisão no processo de aderência à lógica da avaliação pelo Brasil e Portugal em modos de pesquisa comparativa internacional.

Oliveira (2011) alerta para outro aspecto, ligado à regulação autônoma. Cada escola, ao se comparar com outras da sua rede, começa um processo de autorregulação e acaba assumindo as responsabilidades que lhe são imputadas, buscando, normalmente de forma individualizada, formas para melhorar o seu desempenho e superar as suas metas. Estratégias como essa, portanto, favorecem o isolamento em detrimento do trabalho cooperativo. O fato é que, para compreender a expressão “direito à aprendizagem” e a aplicabilidade das provas externas avaliativas que mede a qualidade educacional, faz-se necessário, também, o entendimento pelos processos de regulação que são uma obrigatoriedade para os sistemas de ensino.

Arredondo e Diago (2009, p. 33) mencionam que “é difícil precisar uma abordagem única para definir a avaliação, que o conceito de avaliação não é uniforme, e bem poderia ser considerado como a soma de muitos fatores diversos e, às vezes, diferentes entre si, que pretendem configurar um elemento”. Conceituar a avaliação não é tarefa fácil, pois podemos definir por variadas concepções alicerçadas por prática de aferir aquilo que se deseja ao planejado. E assim podemos verificar variadas conceituações e delas conseguimos tirar aspectos válidos para alcançar certa definição que

se aproxime do juízo de plenitude e operacionalidade que cabem a prática avaliativa, considerando as inúmeras conotações que o verbete avaliação assume.

Segundo a OCDE (2002) as primeiras avaliações em larga escala, em Portugal e no Brasil e demais países participantes do PISA, foram subsidiadas como uma necessidade de acompanhar o desenvolvimento educacional dos sistemas de ensino e apresentar elementos para os governos na reformulação de políticas públicas para a educação com amostras bem mais definidas em consonância aos resultados, por esta razão, perpassaria das aprendizagens dos estudantes.

Os sistemas de ensino brasileiro e português contam, também, com avaliações externas ao nível nacional que operam análises de comparações entre escolas, estados, municípios ou regiões do seu respectivo país. Dessa forma, possuindo em conta os procedimentos usados na sua concepção, administração, elaboração, e correção. Internacionais ou nacionais as avaliações externas aparentam dar garantias de que todos os estudantes terão "tratamento" de forma equitativa e justa (IAVE; INEP, 2019).

Abrindo um adendo aqui para ressaltar que, em 2019, no Brasil, mais uma avaliação externa foi injetada, e está em estado de análise no Saeb/2019. É um processo avaliativo que se constitui em investigar as condições de oferta do ensino infantil. Muitos aguardam com possibilidades positivas que até a conclusão, em 2024, do atual Plano Nacional de Educação, essa avaliação seja consolidada e íntegra de forma efetiva ao Saeb.

Portanto, faz-se um alerta aos dois sistemas educacionais participantes de avaliações externas nacionais e internacionais, Portugal e Brasil, para a atenção com o desfoque aos objetivos e finalidades pelos quais justificam a aplicabilidade das avaliações externas, que realmente seus esforços sejam voltados para alcançar a qualidade na educação e que não estejam preocupados com as projeções dos índices nacionais e os cumprimentos de metas, pois já são constatadas nas dependências das instituições escolares a diminuição da autonomia e a interferência nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação, dessa forma, colocando em riscos os avanços conquistados em anos de luta para a qualidade e a equidade na educação.

Síntese

O capítulo II inicia a discussão a partir de concepções da importância da leitura para a cidadania e para as vantagens socioeconômicas do cidadão, relaciona o nível básico de proficiência em leitura que é o mínimo que um indivíduo deve atingir para a compreensão de si e do meio onde se

encontra inserido e sua inserção à sociedade. São retratadas concepções de vários autores acerca das avaliações externas e como estas fazem a relação com as atividades pedagógicas e como são efetivadas no contexto escolar mediante as apropriações de aplicabilidades e retorno a partir dos resultados divulgados do processo avaliativo.

Assim, a partir das discussões feitas com base nas avaliações internas e externas que caracterizam os saberes dos alunos, sobre a importância da prática de ler para proficiência em leitura e, conseqüentemente, meio para a evolução, desenvolvimento e maturidade do ser humano e os insatisfatórios resultados do desempenho dos estudantes na leitura, no próximo capítulo abordaremos nos dois países em estudo, seus aspectos educacionais voltando-se para o entendimento da organização dos sistemas de ensino e como eles têm se estruturado para a melhoria da educação.

CAPÍTULO III – Educação no Brasil e em Portugal: Direito, Sistemas de Ensino e Políticas Públicas

Introdução

Neste capítulo serão abordados temas relacionados à educação de qualidade e ao direito de acesso a esta educação. Iniciamos com a apresentação dos contextos dos dois países em estudo, Brasil e Portugal, quanto aos seus respectivos aspectos sociopolítico, econômico e educacional, bem como a relação de familiaridade entre eles, apontando as semelhanças e diferenças. Expomos em forma de quadro um comparativo da organização dos dois sistemas educativos para a melhor compreensão entre as etapas de ensino. Ainda neste capítulo, discorreremos sobre o direito constitucionalizado à aprendizagem e sobre as políticas públicas implementadas no âmbito educacional das duas nações para o fomento à leitura.

3.1 Brasil e Portugal: contexto sociopolítico e econômico

O *site* Países (países.ibge.gov.br) agrega dados de várias fontes oficiais sobre 193 países reconhecidos pela ONU. Consoante o acesso a este site em 2022, abordaremos dados oficiais atuais referentes às duas competências administrativas, Brasil e Portugal, quanto aos contextos sociopolíticos e econômicos.

O Brasil é reconhecido mundialmente como o mais extenso país da América do Sul, em área litoral. Localizado ao leste da América Latina e banhado pelo Atlântico. Faz fronteiras com: Guiana, Venezuela, Peru, Suriname, Bolívia, Guiana Francesa, Colômbia, Argentina, Paraguai e Uruguai. A origem do significado do vocábulo “Brasil” ainda é bem discutida, contudo, a maioria dos esclarecimentos direciona ao pau-brasil, madeira bastante comercializada no período da “descoberta” do país. É governado pelo sistema presidencialista da República Federativa e a Língua portuguesa é a língua oficial, a moeda é o real. É o quinto maior país em termos geográficos e de tamanho populacional, tendo como capital federal, Brasília. Contempla 26 estados e um Distrito, divididos em cinco regiões: sudeste, sul, norte, nordeste e centro oeste (países.ibge, 2022).

Portugal é declarado oficialmente como República Portuguesa, tendo como sua capital Lisboa, a Língua portuguesa, também, como língua materna e a sua moeda é o Euro (€). Fundado em 1143 e localizado no sudoeste da Europa, na Península Ibérica, na fronteira com Espanha, Portugal tem um estado político conhecido como república democrática da presidência, composto por quatro poderes, a saber: (a) o presidente da república; (b) uma assembleia da república; (c) governo; e (d) tribunais. Ressalta-se que, em Portugal, as regiões possuem categoria semelhante a representada pelo Brasil. São as categorias que levam o nome da maior cidade para cada grupo. Atualmente, existem 18 distritos administrativos que compõem o continente português. Reforçando a política da União

Europeia, Portugal tem, nos últimos anos, reduzido os níveis de desigualdade na distribuição do rendimento entre as populações, embora seja considerado um dos países com os maiores níveis de desigualdade da União Europeia (países.ibge, 2022). Apresentamos um resumo desta informação no Quadro 5.

Quadro 5

Síntese dos dois Países – Brasil X Portugal

 PORTUGAL		 BRASIL	
Capital	Lisboa	Capital	Brasília
Extensão territorial	92.090 Km ²	Extensão territorial	8.510.345,538Km ²
Idioma	Português	Idioma	Português
Localização	Sudoeste	Localização	América do Sul
Moeda	Euro	Moeda	Real
População Censos 2021	10.344.802	População IBGE 2022	214.888.66
PIB per capita -2021	530 Euros	PIB per capita - 2021	688 Reais (118, 625) euros)

3.1.1 Brasil e Portugal: Contexto organizacional educativo

Considera Parente (2010) que a evolução da humanidade trouxe à existência o inevitável delimitar dos tempos para o processo da aprendizagem e a necessidade dos espaços para os conjuntos de académicos. As transformações vivenciadas na sociedade no percurso da história e a passagem do tempo são consideradas, pelo autor, os fatores que vão determinando o modo como os sistemas de ensino se ajustam em suas formas organizacionais. A maneira como as instituições educacionais (privadas e públicas) estão estruturadas internamente - com “ano letivo, calendário escolar, horário de aulas, programas de ensino rígidos, delimitações de tempo e avaliações seletivas” (p. 12) - é resultado do perfil moderno e preserva frente a sua organização bastante da intervenção, no século XVI, da Companhia dos Jesuítas (Parente, 2010).

O Brasil tem um Sistema Educacional estruturado em Educação Básica organizado nas seguintes etapas de ensino: infantil, fundamental e médio e depois Ensino Superior. Na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, em seu artigo 22, o Ensino Básico tem por finalidade: “desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Disponibiliza educação gratuita e universal. A Resolução de nº 3, de 2005, do Conselho Nacional de Educação, implementada em todo território brasileiro, deu origem a uma estrutura nova para a Educação Fundamental, entrando em vigência a partir de então a vigorar com duração de 9 anos (nove). A resolução distribuiu todo o ensino obrigatório em nove anos sendo: do 1º aos 5º ano, os primeiros anos e do 6º aos 9º ano, os quatro finais, permanecendo o ensino médio com as três últimas séries da educação básica.

O Sistema Educacional de Portugal é considerado pela OCDE um dos mais longos quanto à obrigatoriedade. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra ainda a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. A Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, veio reduzir a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade, ou seja, o Estado tem que garantir que existe vaga para todas as crianças com 4 anos, caso os encarregados de educação pretendam que estes ingressem na educação pré-escolar, porque esta não é obrigatória. A obrigatoriedade, por 12 anos, inicia-se no 1.º ciclo. A reforma do documento do ano de 2007, Educação e Formação em Portugal, do Ministério da Educação e pela Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE, de 1973, o objetivo do Ensino básico em Portugal é minimizar significativamente o abandono e o insucesso escolar; promover a inclusão; favorecer melhorias para a aprendizagem e ensino dos estudantes. Em ambos sistemas de ensino a frequência para os alunos do 1º aos 9º anos é obrigatória, sendo que em Portugal é prolongada esta obrigatoriedade até 12º ano, estabelecida pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, como já referimos.

No sistema de ensino obrigatório em Portugal a criança começa os estudos na idade de 6 anos e permanece por 12 anos no total. Os estudantes do 1º ciclo necessitam cumprir 25 horas semanais de carga horária, para o 2º e o 3º ciclos, a carga horária é de 30h semanais. É típico as aulas decorrerem entre as 9h às 15h30, no 1º ciclo. Portugal e Brasil têm anos letivos diferentes. No Brasil o ano letivo começa em fevereiro para a maioria das escolas e finaliza em fevereiro do ano seguinte, com férias escolares de 30 dias no mês de julho e um recesso de mais 15 dias no mês de fevereiro. Em Portugal a maioria das escolas estão organizadas em trimestres, sendo que o 1º trimestre se inicia em meados do mês de setembro e conclui-se em meados do mês de dezembro. Aqui há uma interrupção letiva de 15 dias e o 2º trimestre inicia-se no princípio de janeiro e termina por altura da Páscoa. O último trimestre inicia-se uma semana após a Páscoa e termina em junho. Este calendário acontece em todo

o ensino obrigatório. Há que referir que em algumas escolas de todos os graus de ensino (1º ao 12º) usam os semestres e não os trimestres, em que o 1º semestre se inicia em setembro e termina em fevereiro; o 2º inicia-se após uns dias do término do 1º e termina em junho. Independente do calendário, o número de semanas no total tem que ser igual e os períodos de pausas letivas, também (Natal, Carnaval, Páscoa). As férias escolares correspondem aos meses de junho a setembro, verão europeu (Diário da República, 2º Série, 8 julho 2021).

O infantário (creches e ensino pré-escolar privado) em Portugal corresponde às creches no Brasil. As vagas são limitadas, sejam elas de iniciativa privada ou pública. As crianças a partir de três meses já podem ter acesso às creches. Em Portugal o mais comum é recepcionar as crianças às 8 horas para a entrada e às 18/19 horas para a saída. Nos infantários são permitidos horários para amamentação com prévia organização com as mães. A disponibilidade de vagas é efetuada em setembro, porém já no mês de janeiro é possível realizar as inscrições. Quanto aos Jardins de Infância (dos 3 aos 5/6 anos) ensino pré-escolar são públicos e para as crianças de 4/5 anos há sempre vagas, (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho), dado que aos 6 anos entram para o 1.º ciclo.

No Brasil as creches são de iniciativas particulares e públicas e atendem crianças até aos 5 anos com funcionamento das 7 horas às 17 horas. As vagas são reservadas desde o mês de novembro para a efetivação de matrículas no mês de janeiro do ano seguinte.

Sintetizamos no Quadro 6 as organizações de ensino básico de Portugal e Brasil com base nas LBSE/2009 e LDB/1996.

Quadro 6

Sistemas Educacionais – Ensino Básico em Portugal e no Brasil

PORTUGAL – ENSINO BÁSICO		BRASIL – EDUCAÇÃO BÁSICA	
Finalidade: desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.		Objetivo: reduzir significativamente o insucesso e o abandono escolares; promover a inclusão; melhorar as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos.	
Áreas Disciplinares		Áreas Disciplinares	
Nível de Ensino	Áreas disciplinares	Nível de Ensino	Áreas disciplinares
1º ciclo	Português, Matemática, Inglês, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras.	Fundamental I	Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, História
1º ano		1º ano	
2º ano		2º ano	
3º ano		3º ano	
4º ano		4º ano	
6 -10 anos		5º ano	

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

2º ciclo 5º ano 6º ano 10 -12anos	Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física	Fundamental II	Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Artes, Educação Física,
3º ciclo 7º ano 8º ano 9º ano 12 -15anos	Português, Inglês, Língua Estrangeira II, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, Educação Visual, Educação Física, TIC	6º ano 7º ano 8º ano 9º ano 11-14 anos	Língua Portuguesa, História, Língua Estrangeira.
Ensino Secundário 10º ano 11º ano 12º ano 15-18 anos	Curso de Ciências e Tecnologias Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Filosofia, Educação Física, Matemática A, Física e Química A, Biologia e Geologia, Geometria Descritiva A, Psicologia B, Aplicações Informáticas B.	Ensino Médio	Física, Matemática, Biologia, Sociologia, Geografia, Química, Educação Física, Língua Estrangeira, Filosofia, Artes, História, Língua Portuguesa
	Artes Visuais Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Filosofia, Educação Física, Desenho A, Geometria Descritiva A, Matemática B, História da Cultura e das Artes, Oficina de Artes, Oficina Multimédia B, Materiais e Tecnologias, Aplicações Informáticas B, Psicologia B.		
	Ciências Socioeconómicas Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Filosofia, Educação Física, Matemática A, Geografia A/C, Economia A/C, História B, Sociologia, Aplicações Informáticas B, Psicologia B, Direito.		
	Línguas e Humanidades Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Filosofia, Educação Física, História A, Matem. Aplicada às C. Sociais, Geografia A/C, Literatura Portuguesa, Língua Estrangeira I, II ou III, Psicologia B, Sociologia, Direito, Aplicações Informáticas B		

Nota: Aatoria (2021), com base na LDB/96, Brasil e LBSE/2009, Portugal.

As escolas são gratuitas no Brasil e também em Portugal, porém, mesmo não arcando com as mensalidades, os pais portugueses pagam valores referentes ao material escolar desgastável e à alimentação dos filhos. Os manuais escolares são gratuitos para os alunos que frequentam o 1º ciclo de escolas públicas e em alguns municípios até ao 9º ano. Os custos variam de acordo com imposto de renda dos responsáveis. Se esta for comprovadamente baixa os alunos usufruem de material e de alimentação, gratuitos ou a preços mais baixos. Acerca da realidade econômica de cada estudante podem ser matriculados em escolas próximo de suas respectivas residências mas qualquer aluno, mesmo com baixa renda, pode frequentar uma escola privada se esta for a única na sua área de residência sendo a propina paga pelo Estado. Nas matrículas efetivadas no Brasil a maioria dos

responsáveis, buscam por escolas mais bem estruturadas, localizadas nos centros das cidades e as mais conceituadas pelas mídias ou pelos resultados das avaliações externas (LBSE, 1986; LDB/1996). Em Portugal, como no Brasil também há a procura de escolas públicas e privadas bem avaliadas nos *rankings* feitos anualmente e têm em atenção as avaliações escolares finais e os exames nacionais.

Considerando o estudo realizado na LDB/96 (Brasil) e na LBSE/2009 (Portugal) e no Quadro 6 apresentado nesta seção, os dois sistemas de ensino em muito se assemelham, consequência da irmandade entre ambos países, sendo possível uma perfeita relação entre idade e série na organização educacional. Ocorre que, nas avaliações internacionais, Portugal tem mostrado resultados à frente do Brasil em questões de melhores desempenhos, principalmente, no último PISA realizado em 2018, mas que não o coloca em situação superior ou elevada no que diz respeito ao desempenho para a proficiência em leitura considerando a matriz de referência para a leitura, pois mesmo com pontuação acima da média dos países da OCDE e estando localizado com a maioria de seus estudantes no nível 3 da escala de proficiência em leitura (este dado será descrito no Capítulo IV), Portugal tem um longo caminho a percorrer para atingir níveis mais elevados na matriz referencial de letramento em leitura. Mas também é de se ressaltar que Portugal tem efetivado enorme esforço nessas duas últimas décadas na educação para atender as orientações manifestadas pela OCDE quanto ao investimento no setor educacional (OCDE, 2019).

O Brasil não faz parte de um bloco econômico de significativo de poder e valor mundial, ainda luta para instituir sua democracia e autonomia em todos os setores. Além de possuir um território e uma população muito maiores, as desvantagens brasileiras com a educação datam desde seu descobrimento e sua situação de dependência dos portugueses e de outros países mais adiante na história. A evolução brasileira pode ser discreta, mas considerando sua história e privilégios, o Brasil tem demonstrado vencer alguns desafios em educação, considerando a grande evolução, nos últimos 20 anos, em minimizar os índices de analfabetismo e alienação escolar (OCDE, 2019).

3.2 Direito à Aprendizagem: análise a partir da Educação Integral

Cury (2008) explicita que a educação formal é um direito de todos, por esta razão, é declarada obrigação da gestão superior do país fazer com que esse direito seja cumprido. Esse direito vem sendo construído no decorrer da evolução da humanidade. Assim, o trajeto da educação é contínuo e abrange várias e diferentes lutas. A generalização a partir do século XIX, em inúmeros países impulsionou um desenvolvimento mais significativo, uma vez que a educação tornou-se direito público subjetivo e passou a garantir-se a educação para todos. Na CF/88 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, a educação é introduzida como um direito universal e compromisso do Estado e também

de responsabilidade da família. Estado e família integrados para o cumprimento do pleno desenvolvimento do cidadão, sua formação para o exercício de sua cidadania e capacitação para as atividades laborais.

As leis educacionais brasileiras têm teorizado muito a educação integral cidadã, mas, na realidade, o que se tem efetivado, na maioria, é a ideia da extensão da jornada nas escolas. Isso vai de encontro à meta estabelecida na LDB/1996, no sentido de que, para atender a integralidade da formação, são necessários planejamentos e intencionalidade no ato educativo. No entanto, a jornada ampliada não é suficiente. É importante que haja clareza de concepção sobre educação integral para ela ser desenvolvida independente do tempo. Essas variações de tempo e espaço, que podem levar a diferentes atividades, devem ser consideradas nos projetos de ensino e no currículo escolar voltados para uma educação integral e de qualidade. Já temos a experiência efetivada para uma educação em tempo integral em todos os estados do Brasil, mas não a formação integral como condiz a LDB/1996 (Lima e Almada, 2013).

Para Gonçalves (2015) a questão para o Brasil é: como uma escola pública pode, ou deve, ser articulada com outras estratégias de educação social por meio de um quadro amplo de responsabilidade social voltado “para a garantia do direito à educação, publicidade e qualidade?” (Gonçalves, 2015, p. 23).

Lima e Almada (2013) contribuem acerca de reflexões sobre concepções da educação integral pautadas em experiências históricas concretizadas no Brasil, pontuam quanto: a) Educação integral: formação educacional com proporções artística, físico-corporal, intelectual e tecnológica – com grande percurso de tempo e provavelmente conectada com vários centros educativos; “b) Escola de Tempo Integral: formação educacional com carga horária ampliada e implica na implementação de uma educação integral; c) Educação de Tempo Integral: formação educacional com jornada escolar ampliada; d) Educação Integral de Tempo Integral: formação educacional integral com tempo integral” (Lima & Almada, 2013, p. 103) .

A Educação deve ser valorizada e promovida pela coesão social do trabalho. Ressalta-se que a formação política envolve a compreensão da pessoa como membro da sociedade, onde ela precisa tomar decisões, conhecer direitos e deveres e participar da vida partidária. A formação no local de trabalho, por outro lado, envolve o desenvolvimento das capacidades essenciais para a inclusão no mundo do trabalho, tais como competências, trabalho em equipe, eficiência e força (Brasil, 1988).

Para manter os princípios consagrados na CF de 1988, a LDB 9.394/1996, a Lei máxima da educação estabelece que os processos educacionais sejam desenvolvidos na família, na sociedade de forma geral (trabalho, instituição de ensino e demais atividades eventuais) e que a educação é de obrigatoriedade do Estado e da família, sendo respeitados os valores para a plena cidadania.

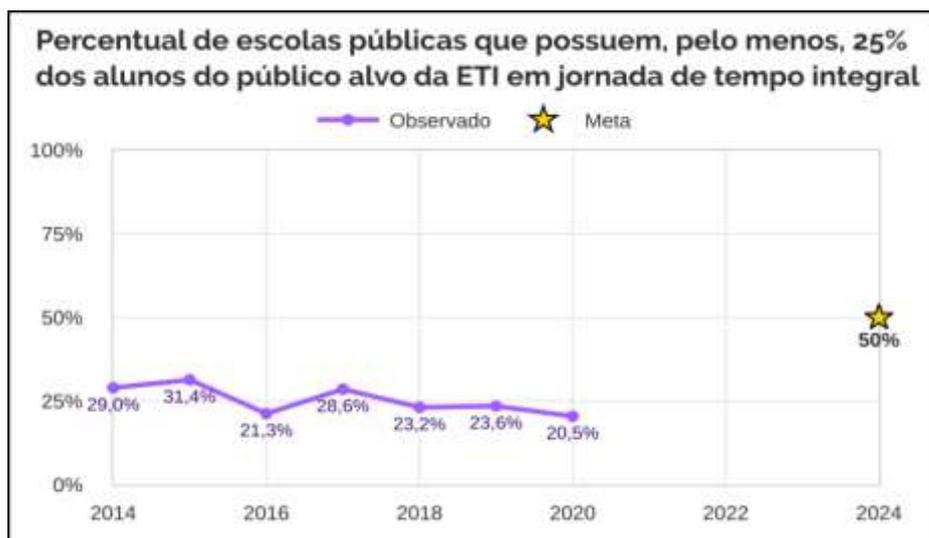
Nesse campo de pensamento, a LDB/1996, nos Arts. 34 e 87, sugere um aumento contínuo da jornada escolar pelo menos, para 4 horas relógio de prática pedagógica em sala de aula e seja feita progressivamente uma ampliação do período de continuidade nas dependências das instituições escolares e que o ensino fundamental (1º ao 9º ano) deverá ser ministrado gradualmente em tempo integral, em consonância à Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Observam-se esforços por parte de muitas secretarias municipais de educação para a implementação nas escolas públicas da zona urbana o regime de escolas de tempo integral, mas os mínimos investimentos do governo federal acabam por esgotar tentativas de novas consolidações e até descontinuar algumas já existentes (Colares, Cardoso & Arruda, 2021).

A meta 6 do PNE/2014 demonstra uma das preocupações mais graves para se efetuar o seu cumprimento. Em 2014 existiam 42.665 instituições públicas escolares e 6,5 milhões de estudantes matriculados com jornada em tempo integral. No ano de 2020 (dados mais recentes) os resultados caíram para 27.969 unidades escolares e 4,8 milhões de alunos matriculados, calculando uma subtração em média de 15 mil escolas e aproximadamente mais de um milhão e meio de estudantes com essa configuração (Censo Escolar, 2020). Nos gráficos 1 e 2, respectivamente, espelhamos estas duas situações em percentuais, diminuição de escolas e de matrículas à jornada em tempo integral.

A partir das considerações teóricas manifestadas sobre a educação integral e a dificuldade para sua implementação, observamos que a ênfase foi mais focada na carga horária e menos no processo de consolidação adequado, nos princípios e no pensamento dessa formação. O Programa Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) também enfatiza esse tema ao afirmar que, até 2024, 25% dos alunos deverão estudar em tempo integral. No entanto, poucas melhorias foram feitas nesse sentido, como podemos observar nos dados publicados no PNE (Brasil, 2014), no Gráfico 1.

Gráfico 1

Escolas públicas com jornada de Tempo Integral – Brasil (2014 – 2020)



Nota: Censo Escolar 2020.

Ressalta-se que as extensões da escolaridade, no Brasil, são mencionadas na LDB/96, na Lei nº 13.005/2014 (PNE), na Lei n.º 10.172/2001. Até 2024, com base no Gráfico 1, observa-se que não será cumprido o percentual de pelo menos 50% das escolas públicas assumindo uma jornada mínima de trabalho de 7 horas por dia. Os dados do Gráfico 1 retrata a situação em 31/03/2020, antes de qualquer suspensão de atividades presenciais em razão da Covid-19.

Consideramos crucial mencionar que na edição divulgada no ano de 2020, a situação de apenas 20,5% de escolas públicas em jornada de tempo integral foi popularizada pelo Censo Escolar em março para o todo o Brasil, ou seja, sem nenhuma relação ocasionada pelos efeitos da pandemia. O que também surpreende com base no gráfico 1 é a queda de percentual a partir de 2014, quando o novo PNE/2014 entra em vigência com a definição de 20 metas para a melhoria educacional, incluindo entre as 20, a meta para 2024 de que 50% das escolas públicas brasileiras estariam em efetivo funcionamento com jornada de tempo integral.

Acompanhando o declive do Gráfico 1 de percentual de escolas em jornada de tempo integral, o Gráfico 2 constata uma perda de 4,1% de estudantes pertencentes ao estudo em jornada de tempo integral desde a implementação do novo PNE/2014 até 2020, quando o Censo Escolar divulga os índices educacionais para todo o Brasil. A meta para 2024 é de 25% de alunos brasileiros em estudos com jornada de tempo integral, mais uma das 20 metas que possivelmente não será alcançada com base nos dados do Gráfico 2.

Gráfico 2

Estudantes da rede pública matriculados em tempo integral – Brasil (2014 - 2020)



Nota: Censo Escolar/2020

Em agenda progressiva para o alcance de suas respectivas metas, o PNE/2014 se mantém organizado e apresenta seus dispositivos estruturados na forma de cronograma com períodos temporais definidos e ações distribuídas para a execução durante todo o período de sua vigência mas, infelizmente, o PDE/2014-2024 não tem conseguido cumprir com suas metas em tempo hábil. As metas estruturantes definidas para o prazo final em 2018, não conseguiram atingir o alvo proposto. Esse resultado provoca dados preocupantes. Após sete anos de vigência, somente 5 das 20 metas avançaram moderadamente o seu cumprimento e as 15 restantes estão ainda bem distantes do alcance do cumprimento (Censo da Educação Básica / INEP / MEC, 2020).

A Emenda Constitucional (EC) 95/2016, instituída no governo do Michel Temer (Presidente do Brasil, do período de 31/08/2016 até 31/12/2018) que determinou o cancelamento de investimento para as áreas sociais superiores ao reajuste da infração até o ano de 2036, adicionadas às políticas de cortes do presidente atual, José Jair Bolsonaro, governo de 2019 - 2022, são atuais empecilhos à universalização para uma educação de qualidade ao Brasil, a ausência de verba financeira para cumprir metas e estratégias definidas pelo PNE vem impactando drasticamente também no próximo plano de 2024 a 2034.

O Censo da Educação Básica de 2020, a partir dos resultados divulgados, ratifica o PNE/2014 como a mais relevante política pública do Brasil e a que tem mais condições para cumprir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da ONU.

Em Portugal, no ensino básico se apresenta o termo “escola a tempo inteiro”, que está ligada a “medidas de alteração da organização escolar e de prolongamento do tempo de permanência escolar

na escola prejudicial ao planejamento do tempo escolar com a divisão do tempo entre o trabalho do aluno e a saúde da criança” (Pires, 2017, p. 7).

A concepção de educação básica, em Portugal, estava pautada em novas doutrinas que apostaram no desempenho educacional da criança do século XX e na relevância educacional a respeito do ensino e também com um olhar holístico da educação escolar amparado na escola a tempo inteiro. Podemos verificar que isto tem consistência com a visão de Pires (2017) que defende haver uma perspectiva diferente e estabelecida em polos opostos - formal e informal - trabalho e tempo livre, acadêmico e extra escolar, escola fechada e aberta. Evidencia que a política educativa foi lançada em 2005, o programa Escola a Tempo Integral, como sinal da razão pela qual a jornada escolar foi adaptada às necessidades das famílias para compensar a Educação, principalmente em famílias de baixa renda (Pires, 2017).

A finalidade aqui não é debater o que é certo ou errado para os dois países, mas estarmos atentos para as discussões que concernem ao ensino básico e seus diálogos com outras perspectivas educacionais.

Em Portugal a ampliação da carga horária escolar ocorreu desde 2006 por meio do programa Escola a Tempo Inteiro, consolidada por variados dispositivos oficiais legalizados pelo Ministério da Educação. A ideia de Educação Integral, primeiramente, foi incorporada às escolas portuguesas através da instauração das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as quais objetivavam aumentar em apenas mais duas horas o período de permanência do estudante com a oferta de práticas relacionadas ao ensino da Língua Inglesa, dos esportes e da cultura, garantindo, assim, maior tempo para as crianças em atividades escolares e atendendo em parte as necessidades de algumas famílias que não disponibilizavam de outras alternativas para deixar os seus filhos quando saiam da escola. Com a efetiva implementação da Escola a Tempo Inteiro surge a necessidade de definição para os novos conteúdos pelo governo. Nesse contexto, ano de 2006, a gestão superior governamental defendia estarem direcionados ao enriquecimento cultural dos alunos para além dos conteúdos escolares tradicionais.

O Ministério da Educação, (Portugal, [2006]a), encaminha para o ano letivo de 2006/2007, que a jornada de trabalho escolar semanal passaria assumir o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa, fixa horários mínimos para a docência do programa do 1º ciclo, sendo assim, para a Língua Portuguesa oito horas letivas semanais, com reserva diária de uma hora exclusiva para a leitura; à Matemática 7 horas letivas e ao Estudo do Meio 5 horas, destas, metade aplicadas ao ensino dos

experimentos das Ciências e quanto a área das expressões e demais áreas do currículo cinco horas de trabalho semanal. (Ferreira & Oliveira, 2007).

Evidenciamos que tanto a aprovação do Programa Mais Educação em 2007 pelo governo brasileiro quanto a aprovação do Programa Escola a Tempo Inteiro em 2006 pelo governo português são compreendidas como políticas públicas para a melhoria da qualidade educacional, mas também relacionadas com objetivo para a obtenção de melhores desempenhos nos resultados das avaliações em larga escala, principalmente, interligada as exigências da avaliação do PISA, uma vez que esta avaliação qualifica os países participantes nos três domínios: português, matemática e ciências. Possivelmente, o foco de prioridade para essas três áreas tenha surgido em razão das posições popularizadas pela OCDE nos *rankings* mundial da educação.

O primeiro resultado divulgado da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em 2000, revela que os alunos portugueses, nos domínios de Matemática, Ciências e Português, apresentavam desempenho bastante inferiores aos índices das demais nações europeias. Portugal para elevar o desempenho e o índice de seus respectivos estudantes, implementa uma série de ações voltadas a melhorar os baixos resultados, tais como: Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Matemática, o Programa Nacional de Ensino do Português, entre outros. “As orientações da União Europeia, tiveram objetivo a garantir o crescimento econômico sustentável, mais e melhores empregos e maior coesão social, cujos eixos se centravam na educação, formação e qualificação profissional” (Costa, 2012, p.17).

Evidencia-se que em 2000, em Dakar, o Marco de Ação de Dakar foi assinado: Educação para Todos (EPT), documento produzido no Fórum Mundial de Educação, que legalizou as responsabilidades e os compromissos assumidos pelos países membros da UNESCO, incluindo Portugal. No texto desse documento, os países se comprometeram a, entre tantos objetivos, “melhorar a qualidade dos programas de desenvolvimento integral e educação da primeira infância, [...] promovendo programas adaptáveis e flexíveis para as crianças pequenas apropriados à idade delas e não meras extensões dos sistemas escolares formais para uma idade inferior” (UNESCO, 2001, p.18). Ressalta-se que neste mesmo Marco foi encaminhada a exigência de inclusão de todas as crianças na escolar em menor tempo possível, com prioridade para as que apresentassem maior desvantagem econômica e para as mais vulneráveis socialmente.

Em 2006, por orientação do Parlamento Europeu, o Quadro Europeu de Competências Fundamentais é instituído, concebendo a conexão curricular de um conjunto de saberes que progridem bastante em relação àquilo que se pretendia até então pelos saberes essenciais. Essas

competências, recomendavam a atividade educativa dos países europeus a alicerçar o ensino “numa nova conceção de Cidadão no quadro da realização pessoal, da inclusão social, da cidadania ativa e da empregabilidade” (Teixeira 2013, pp.32-33).

As competências essenciais definidas para a prática pedagógica nas escolas de Portugal foram 8: sendo elas: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; 8) Sensibilidade e expressão culturais. Refletindo a cerca destas competências é possível constatar uma prioridade para as áreas integradas à avaliação do PISA, bem como, as relacionadas ao campo empresarial, da economia internacional e às tecnologias digitais. A maioria dessas competências, já estava desde 1986 definidas na Lei de Bases de Portugal.

Em 2010, em Bruxelas, é acordado entre os países da Europa, o documento Europa 2020 que implementou mais cinco metas a serem traduzidas em ações contextuais escolares, são elas: i) emprego; ii) investigação e inovação; iii) alterações climáticas e energia; iv) educação; e v) luta contra a pobreza.

Evidencia-se que, além da UNESCO, a OCDE também opera interesse particular no aspecto educacional e tem definido políticas internacionais para a Educação. Isso é palpável na realização da avaliação estandardizada do PISA, que mundialmente qualifica pelos mesmos critérios dezenas de países absolutamente distintos, igualmente, propondo diretrizes a todos os países participantes a cada resultado desta avaliação. Observamos que estas diretrizes recomendadas pela OCDE acabam por incentivar a desnacionalização de tomadas de decisões para a educação, uma vez que se apresentam integradas ao quadro das agendas políticas e econômicas direcionadas a globalização, que, constantemente, busca avançar e cumprir as exigências básicas “sugeridas” pela OCDE.

Observamos que Portugal a partir das implementações de suas políticas desde 2006 esteve empenhado para a melhoria do desempenho de seus estudantes e também em alcançar melhores posições nas avaliações externas. Nos resultados do PISA de 2018 constata-se Portugal evoluindo nos índices mundial.

Assim, acreditamos que mesmo com as definições e reflexões aqui expostas, as menções efetivadas sobre o processo de evolução e maturidade da educação integrada não é, aqui, para o julgamento do que é apropriado ou inapropriado, mas para uma reflexão da original missão da escola e do relacionamento interpessoal e fraterno nos dias contemporâneos, por confiarmos na relevância

de se viver práticas educativas organizadas, fruídas, exercidas e estruturadas internas e externas à escola, em variadas lógicas aceitáveis tanto para o Brasil quanto em Portugal.

3.3 Plano Nacional de Educação e as políticas educacionais no Brasil e em Portugal

Segundo a UNESCO (2020) a base dos impasses educacionais não provém somente de origem intrínsecas na educação, um exemplo paradigmático disso é observado quanto as desistências imaturas da escolar (abandono escolar precoce), outra situação é o elevado percentual de fracasso estudantil que na maioria tem sua origem relacionada nas ausências econômicas, culturais e sociais de que padece a maior parte da população mas, o maior problema está na busca de solução com foco exclusivamente nas reformas educacionais..

Para Tedesco (1995, p. 92) “democratizar a educação seria a condição necessária para a democratização social”. Ao término da 2ª Guerra, a educação foi impulsionada para a sua expansão, uma necessidade e exigência para o desenvolvimento econômico. Priorizar o investimento para a área educacional foi o ponta-pé de saída para o desenvolvimento pessoal e social. Nessa perspectiva, o avanço econômico e a democratização emergem com os básicos propósitos da política em educação. Priorizar investimento no desenvolvimento humano, é a maior e a melhor forma para o avanço de uma nação.

Em 2014, o novo PNE foi colocado em execução com vigência até o ano de 2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), surge do resultado de tensões que impulsionaram, no Brasil, a 39 Políticas Educacionais - discussões políticas e reflexões pedagógicas de muitos segmentos sociais - moções: do campo, de indígenas, dos negro e de outros (BRASIL, 2014).

O novo PNE (2014-2024, Lei 13.005, p. 46) não se detém em somente estabelecer metas aos níveis de ensino mas, também, focaliza na formação e promoção do profissional da educação, destaca a gestão democrática e valores para o financiamento do Plano. No Art.13 do PNE/2014, constatamos o propósito da promoção à instituição do Sistema Nacional de Educação para a “articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014 p. 48). É concebido pelo PNE/2014 traduzir e externar a conformidade dos educadores brasileiros com determinação internacionais, exemplo disso é a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, homologada por 193 Estados-membros participantes da ONU, em 2015. Esta agenda apresenta dezassete objetivos, sendo o objetivo 4 aplicado à educação: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Apêndice 1).

As políticas educacionais são adotadas a partir da legislação federal, estadual e municipal, pensadas, produzidas e planejadas pelo Poder Legislativo e em projetos são encaminhadas pelo Poder Executivo. A produção das minutas de leis para a educação tem representatividade da comunidade civil e de categorias relacionadas com a área educacional, sendo os conselheiros participantes e demais grupos organizacionais, em “modelo garantido pela democracia participativa, a iniciativa popular contribui para que as demandas de toda a população, ou parte dela, possam ser ouvidas e efetivadas” (Brasil, 2014, p. 43).

Constatamos outras diversas políticas educacionais em execução no Brasil, com caráter federal, estadual e municipal e em conformidade com a LDB/1996 e com o PNE/2014.

Vejamos os principais projetos vigentes no país: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); o Programa Universidade para Todos (Prouni); as Políticas Intersetoriais – o impacto integral do Bolsa Família; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Sistema de Cotas; o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

No Quadro 7, relacionamos algumas das principais políticas nacionais canalizadas ao combate às desigualdades educacionais (LDB/96, PNE/14, BNCC/17).

Quadro 7

Políticas públicas para combater as desigualdades educacionais – Brasil

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96)	<p>Lei que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal.</p> <p>Importância: Com base no princípio constitucional do direito universal à educação para todas e todos, a LDB de 1996 trouxe diversos avanços em relação às anteriores, entre elas:</p> <ul style="list-style-type: none">• gestão democrática da educação pública;• progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares;• educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade;• inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica;• previsão de criação do Plano Nacional de Educação;• previsão de uma base comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das características locais. <p>Contexto atual: Em vigência.</p>
Plano Nacional	Lei que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

<p>de Educação (PNE - Lei 13.005/14)</p>	<p>Importância: Busca articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurando as condições necessárias para uma gestão democrática da educação. O atual PNE estabelece 20 metas para a educação em nível nacional, que devem ser cumpridas até 2024. Essas metas abrangem os diferentes níveis, da educação infantil à superior, e buscam garantir o direito à educação de todas e todos. Contexto atual: Em vigência.</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Lei 13.415/17)</p>	<p>Lei que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais ao longo da educação básica. Importância: Busca assegurar a todas(os) as(os) estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o PNE. Referência nacional para a elaboração de currículos das redes e sistemas escolares estaduais e municipais e das propostas pedagógicas escolares, a BNCC poderá contribuir para o alinhamento de outras políticas e programas, ajudando a superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizar a qualidade da educação básica em nível nacional. Contexto atual: Em vigência.</p>

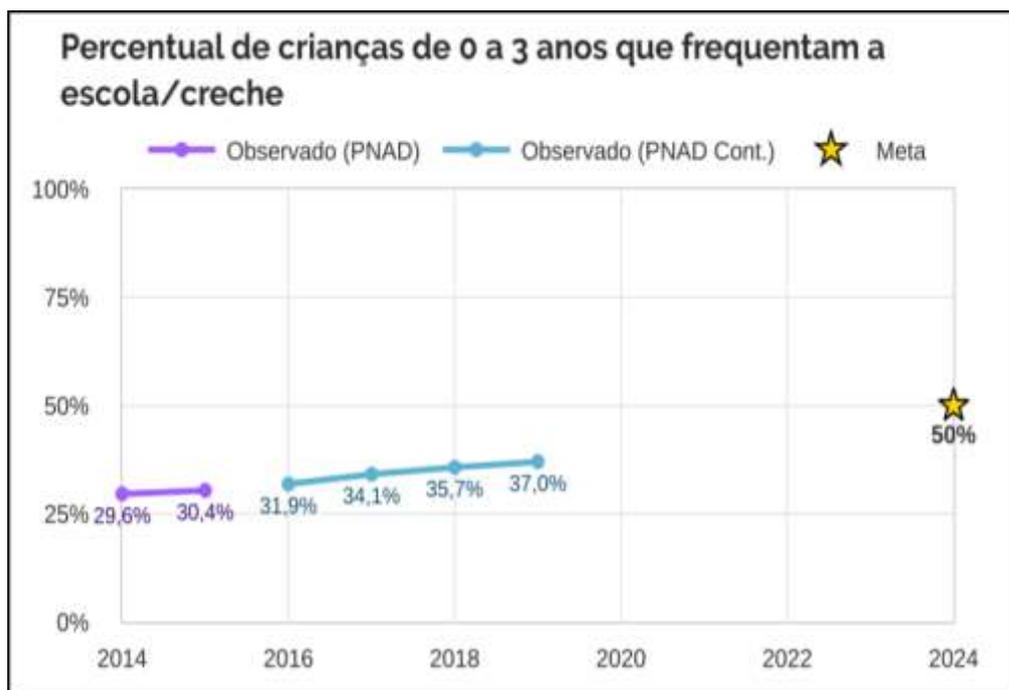
Nota: Autoria (2022), com base Cenpec (2021).

Os indicadores educacionais que serão demonstrados em gráficos números 3, 4, 5 e 6, que apresentamos mais à frente, são dados divulgados pelo Censo Escolar do ano de 2021 e, portanto, refletem as consequências da Covid-19 e da suspensão das aulas nas escolas, impossibilitando as práticas presenciais no ensino básico (CENPEC, 2021).

No Gráfico 3, a meta definida para essa faixa etária de crianças é de 50% até 2024 em ambientes de ensino, ou seja, 50% dos 100% das crianças brasileiras de 0 até 3 anos deverão estar frequentando as creches e as escolas em 2024. Para atingir este objetivo se faz necessário esforços e um investimento de pelo menos mais 13% de inclusão destas crianças para que até 2024 se alcance os 50% definido para esta meta, mas pelo ritmo observado de avanço no gráfico o percentual de crescimento nas matrícula de um ano para o outro está em média de alcance de 1,7. Então, observando que em 2020 apenas 37% frequentavam a creche/escola, ao acrescentarmos 1,7 pontos percentuais a cada ano até 2024 chegaremos a 6,8 e somado aos 37% teremos o produto de 43,8% e, se assim permanecer, é insuficiente para que em 2024 esta meta seja vencida.

Gráfico 3

Percentual de crianças matriculadas de 0 a 3 anos na escola/creche no Brasil (2014 – 2019).



Nota: PNAD Contínua/ IBGE.

O Gráfico 4 apresenta o percentual de crianças com 4 e 5 anos que frequentam as creches e as escolas em todo o território brasileiro. A meta encontra-se não cumprida no ano de 2019, ano com os últimos dados divulgados, sem qualquer relação com a Covid-19. Para esta meta devem-se ter esforços renovados para a inclusão de crianças nas escolas com essa idade. A tendência, caso não sejam unidos esforços, é que em 2024, no término do PNE/2014, também esse objetivo não seja cumprido.

Gráfico 4

Percentual de crianças matriculadas de 4 a 5 anos na escola/creche no Brasil (2014 – 2019).



Nota: PNAD Contínua – Educação / IBGE.

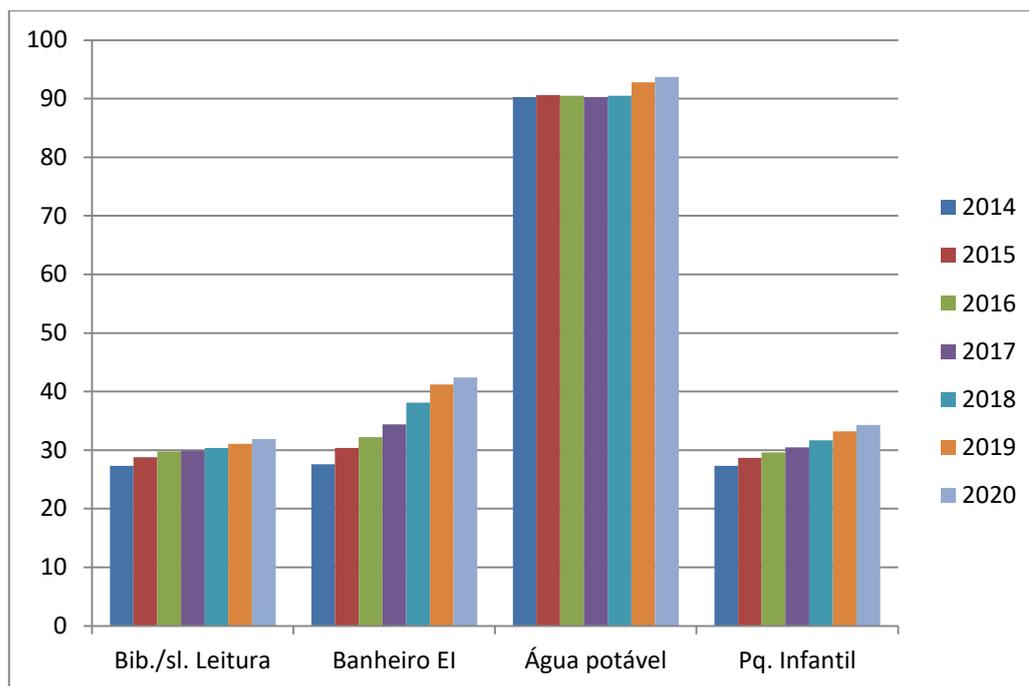
Pelos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2021 sobre a infraestrutura das instituições públicas escolares infantis, como podemos ver no Gráfico 5, em todo o Brasil observa-se necessário esforços significativos quanto às adequações de infraestrutura de muitas escolas com finalidades de cumprir com os requisitos exigidos à educação de qualidade (Censo Escolar, 2021).

O Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), em 2020, disponibilizou os dados da quantidade de bibliotecas em efetivo funcionamento em todo o país. Segundo a SNBP (2020) entre 2015 a 2020 o Brasil contava com 6.057 bibliotecas públicas, número que diminuiu para 5.293, a perda de bibliotecas demonstra um descaso da gestão pública com a comunidade mais vulnerável (sem condições de acesso às livrarias). Foram 764 bibliotecas públicas que deixaram de atender a população em mais de cinco anos. A quantidade de 698, 91% da totalidade de bibliotecas fechadas, esta localizada nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. São Paulo sofreu uma perda de 538 unidades em cinco anos, 70% de todas as bibliotecas fechadas. Minas Gerais teve uma perda de 160 bibliotecas, (SNBP, 2020).

Gráfico 5

Percentual de escolas públicas de educação infantil – Infraestrutura (%) no Brasil

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes



Nota: Censo da Educação Básica

Considera o INEP-MEC/19 mesmo que o Ensino Fundamental tenha obrigatoriedade desde o ano 1971 e ter garantia como direito subjetivo na CF/1988, sendo universal, a frequência total das crianças brasileiras de 6 a 14 anos, quadro 10, não foi em 2020 garantida, de abril a junho, meses de início do impacto da pandemia pelo coronavírus, 2% dos brasileiros nessa faixa etária estavam ausentes das escolas no ensino fundamental, correspondendo a 505 mil cidadãos entre adolescentes e crianças. Dessas 505 mil, 351 mil com nível de escolaridade em etapas anteriores e 154 mil totalmente longe das salas de aula. Estudado o quadro 10 verifica-se que, em 2014, início do novo PNE, a frequência foi de 97,3 atingindo em 2020 o percentual de 98,0. A média de avanço entre 2014 a 2020 foi de 0,2 e pelo compasso de crescimento percorrido em cumprimento do objetivo de universalização da educação fundamental, possivelmente, se não houver políticas públicas voltadas para essa meta, até 2024 será mais uma das metas que não se cumprirá.

No Quadro 8 podemos constatar o percentual de estudantes da educação básica, no Brasil, de 6 a 17 anos que frequenta ou não as escolas por ano letivo.

Quadro 8

Educação Básica: População de 6 a 17 anos matriculada ou não – Brasil(2014 – 2020)

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental (%)							
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2024
97,3	97,4	97,4	97,8	98,0	98,1	98,0	100
Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou já concluiu a EB (%)							
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Meta2024
67,2	68,2	69,9	70,1	71,0	73,1	77,2	85
Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu a Educação Básica (%)							
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Meta2016
89,6	90,3	91,2	91,3	91,9	92,9	94,8	100

Nota: PNAD Contínua / IBGE

Quanto ao percentual de cidadãos brasileiros com a idade de 16 anos, em 2020, com o ensino fundamental observa-se um avanço para 82,4%, abrangendo aumento médio de 1,5 ponto percentual a cada ano, desde o início do PNE/2014 (IBGE, 2021).

Gráfico 6

Percentual da população de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído no Brasil.(2014 – 2020).



Nota: PNAD Contínua / IBGE.

Damos enfoques para dois programas criados com finalidades para a melhoria da aprendizagem e a expansão da carga horária escolar (MEC, 2017). A efetivação do Novo Mais Educação foi justificada pelo MEC como uma necessidade de desdobramento e aprimoramento do Mais Educação (PME), programa finalizado no ano de 2016, este foi considerado um dos maiores programas do Brasil em recursos financeiros e alcance. Os dois programas, PME e PNME, não negaram os planos de ampliação da jornada escolar, porém suas concepções de educação defendidas os tornaram divergentes. Tanto o PME quanto o PNME não estão mais em vigência e observamos, aqui, que o PNME teve vida bem curta e em quase nada contribuiu com a melhoria da educação no Brasil. Evidenciamos que quaisquer discontinuidades em políticas educacionais são um grande prejuízo à educação. Podemos observar no quadro 11, um comparativo sobre a atuação dos dois programas e a percepção clara da negação do sujeito, de sua identidade, de seus valores e dos saberes do território, na substituição do PME pelo PNME.

A partir da leitura realizada nos dois documentos: do PME (Decreto 7083/10) e no PNME (portaria MEC nº 1144/2016), o PNME surge sendo implementado em 2017 para aprimorar o PME, lançado e efetivado em 2007. O PME entra em cena no contexto brasileiro com o propósito de fomentar a Educação integral. O PME tinha como proposta a extensão da carga horária superior a 7 horas diárias ou equivalente para 35 horas semanais, em turno oposto ao que o estudante estava matriculado. Em 2016 o PME “cede” espaço para o PNME que, em 2017, já se apresenta focado em melhorar a aprendizagem da matemática e da língua portuguesa por meio da ampliação da jornada com carga horária de 5 horas ou 15 horas semanais no turno e contraturno. No Quadro 9, observa-se muita discrepância entre os dois programas, principalmente, quanto aos objetivos, focos, critérios de adesão e carga horária mas o que mais nos incomoda é a ausência de uma resposta oficial do MEC quanto às justificativas plausíveis de discontinuidade dos dois programas.

Quadro 9

Mais Educação vs Novo Mais Educação – Brasil (PME -2007 – 2017) e (PNME – 2017).

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO - PNME
<p>2007 a 2016</p> <p>Principais Objetivos:</p> <p>I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais.</p> <p>II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos;</p> <p>VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada.</p>	<p>A partir de 2017</p> <p>Principais Objetivos:</p> <p>I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;</p> <p>II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;</p> <p>III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e</p> <p>IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.</p>
<p>Síntese:</p> <p>Ampliar a carga horária para um mínimo de 7H diárias e construir a educação integral por meio de experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, saúde, entre outras atividades, seja no espaço escolar ou fora dele.</p>	<p>Síntese:</p> <p>Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.</p>
<p>Adesão: Critérios</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escolas em assentamento com mais de 100 famílias, em áreas quilombolas ou indígenas, escolas rurais em municípios com alta taxa de analfabetismo e de pobreza, e escolas urbanas com baixas notas no Ideb ou com 50% ou mais de estudantes inseridos no Bolsa Família. ○ Preencher o Plano de Atendimento por meio do PDDE Interativo, indicando as atividades a serem desenvolvidas. 	<p>Adesão: Critérios</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escolas que já receberam recursos PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016 e que tenham baixo nível socioeconômico e de desempenho no Ideb. ○ As secretarias de Educação indicam as escolas para participar do programa por meio do Simec.
<p>Carga horária:</p> <p>6H semanais de acompanhamento pedagógico em qualquer disciplina, mais três atividades de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação e experimentação.</p>	<p>Carga Horária</p> <ul style="list-style-type: none"> • As escolas podem optar entre 5 ou 15 horas semanais. O primeiro modelo exige acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática por tempos iguais ao longo da semana. O segundo modelo exige 8 horas dedicadas às duas disciplinas e mais três atividades, divididas nas horas restantes, de artes, cultura, esporte e lazer.

Nota: Aatoria (2021), com base no Decreto 7083/10 e na portaria MEC nº 1144/2016.

No Quadro 10 são expostas algumas das políticas educacionais constatadas na Portaria de Nº 1.144 de 10/10/2016, que instituiu o PNME e que evidenciam uma maior prioridade focada para ações que auxiliem ao cumprimento de metas (MEC/DOU, 2016, p. 23).

Quadro 10

PNME – Políticas Educacionais para cumprimento de Metas no Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação - Metas 6 e 7 – Determinam a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas; oferta ampliada de educação em tempo integral;

IDEB – Cumprir a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais da educação fundamental;

IDEB – Alcançar a porcentagem para a os anos iniciais da educação fundamental 24%;

IDEB – Avançar no cumprimento da meta para os anos finais da educação básica 49%.

Nota: Aatoria (2022), com base na Port. nº 1144 de 10/10/2016 – PNME

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou o estudo retratando o Brasil na implementação do ODS 4 e disponibilizou os indicadores educacionais disponíveis dos anos de 2016 e 2017. Quanto ao objetivo para o acesso à educação infantil, os dados revelam que o país encontra-se em uma posição favorável, com 93,7% das crianças de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola. A análise para essa meta é de que o Brasil está em situação muito próximo para alcançar esta meta nos 100% até 2030. Quanto ao acesso de crianças de 0 a 3 anos, a realidade é inversa, pois apenas mais de 1/3 das crianças frequentam as creches. Em 2016, 98% dos jovens e crianças de 6 a 14 anos foram matriculadas na educação fundamental e os jovens de 15 a 17 anos somente 70% realizaram matrículas no ensino médio. Quanto a universalização no ensino médio o Brasil tem realizado enormes esforços, mas está um pouco distante do alcance desta meta. É alto também o percentual de indivíduos que não finalizaram os ensinos fundamental e médio em idade propícia. É relevante destacar, aqui, os programas Prouni, Reuni e Fies, podem ser consultados no site www.mec.gov.br, com aumento de acesso equitativo para a educação superior, facilitando para a meta assegurar a equidade e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade.

Portugal, nestas duas últimas décadas, tem impulsionado bastante investimentos no campo educacional e de formação aos seus cidadãos, contudo é imprescindível permanecer nesta mesma pegada de aplicação de recursos visto que à proximidade em atingir as restantes metas para cumprir com os objetivos definidos pela União Europeia. A implementação de políticas públicas educativas é vista como possível solução para igualar os países na taxa de escolarização quanto as médias europeias. Evidencia-se que as políticas públicas educativas têm sido consideradas um dos temas

mediatizados na globalização. São constantes o ouvir e o falar em qualificar; formar e educar, mas, com o propósito e maior evidência para os resultados quantificáveis (Rodrigues, 2012).

O ensino básico e a educação secundária, em Portugal, estão enquadrados na Lei n.º 4/2004, de 15 de janeiro, que define o regime jurídico administrativo direto do Estado. É regido pela legislação do Ministério da Educação e Ciência. No direcionamento da ação administrativa, o Estado, como sujeito coletivo público, assume como órgão administrativo para operacionalizar consoante as diretrizes vindas de cada Governo, como dispositivo de respeitar a organização administrativa da educação, sendo os interesses coletivos seu referencial.

Pontua o artigo 182.º da Constituição da República Portuguesa (CRP), “o Governo é o órgão de condução da política geral do país e o órgão superior da Administração Pública”, sendo direcionador de tomadas de atitude, em consonância à sua agenda política, definindo quais as áreas e pontos de intervenção. Para cumprir os seus objetivos, cada Governo estabelece a sua organização ministerial.

O sistema de educação de Portugal encontra-se prescrito na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com ajustes e atualizações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e efetiva o direito à educação de qualidade para todos, integrando a educação pré-escolar à educação escolar (ensino básico, secundário e superior), bem como à educação extra-escolar. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o regime da escolaridade 86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237, I Série.

Consoante a Lei n.º 85/2009 torna-se obrigatória a escolaridade para os jovens e para as crianças em idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Outra alteração no âmbito educacional ocorreu com a aprovação do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto¹², que regulamentou o regime de frequência e matrículas para a escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens, com medidas adotadas para o percurso académico com fins de prevenção ao abandono e insucesso escolares. Nas condições da ação social escolar também passaram por ajustes significativos que se reporta ao ano 2009. O Despacho n.º 18987/2009, de 6 de agosto, regulamenta as ações sociais escolares, com definição de responsabilidade ao Ministério da Educação e dos municípios. Conforme o artigo 1.º estas medidas consistem “nas modalidades de apoio alimentar, alojamento e auxílios económicos, destinados às crianças da educação pré-escolar, aos alunos dos ensinos básico e secundário e do ensino recorrente noturno” que estão matriculados nas escolas particulares, escolas públicas ou cooperativas em regime de associação contratual, também direcionada aos estudantes das escolas.

A CRP em seu artigo 74º preconiza que: “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. Segundo Anderson (2011, p. 6), as políticas públicas “consistem em cursos de ação comandadas pelos órgãos do Estado, em resposta a pressões de atores exteriores a este...”. Acerca disto, conforme este autor, as políticas surgem pela pressão que os sujeitos resolvem cobrar do Estado. Atualmente, Esta pressão, assume proporções variadas, à medida que algumas das competências do Estado transacionaram para a União Europeia, sendo esta uma influência bastante significativa na gestão de um país, enquanto Estado-membro da UE.

Em Portugal o enorme esforço para recuperar anos de atraso estrutural na melhoria da educação (qualificação da população por meio do ensino) já apresenta resultados visíveis, como podemos observar no Gráfico 7 (DGEEC, 2021). É nítido o crescimento do número de estudantes matriculados nos níveis de ensino pré-escolar e superior. Observamos nos níveis do ensino básico e secundário um declive quanto a quantidade de jovens matriculados, sendo o ensino secundário que reflete uma percentagem mais reduzida de estudantes matriculados. Estas variações da quantidade de estudantes matriculados devem-se aos inúmeros ajustes efetivados nas políticas educativas em Portugal. Que foram alteradas por várias fases: ampliação da escolaridade obrigatória, no 1.º ciclo inicialmente, posteriormente ao 2.º ciclo, mais tarde ao 3.º ciclo e, no ano de 2009, o alargamento estabelecido ao ensino secundário e ao superior. Da inexistência da educação pré-escolar passamos para a obrigatoriedade de frequência para crianças com cinco anos (DGEEC, 2021).

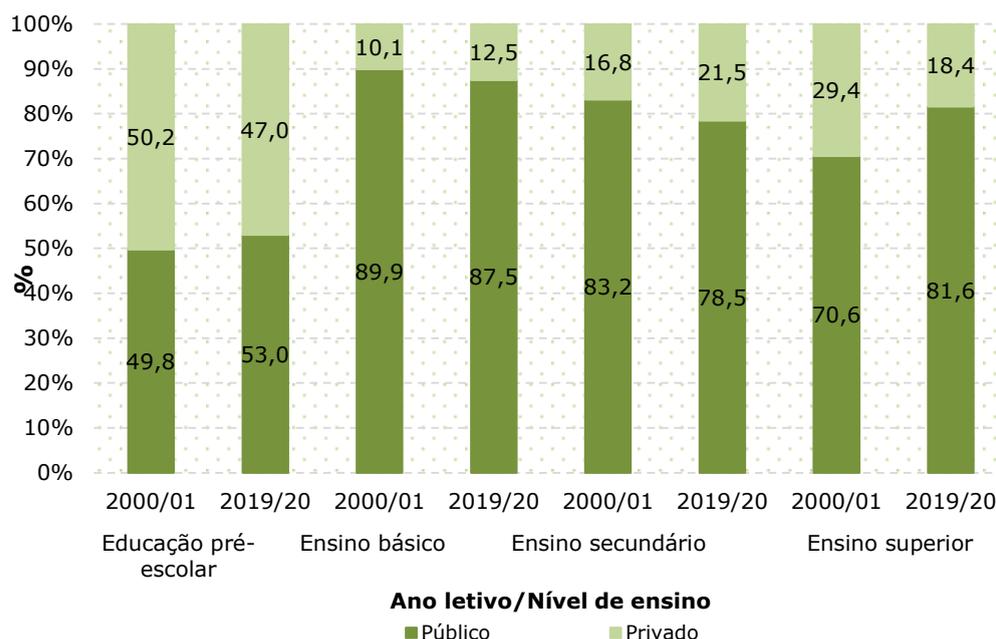
É notável a ascensão educacional de Portugal ao longo desta última década. Observamos nesta investigação que o país avança desde a primeira aplicação da avaliação do PISA nos três domínios avaliados. Em 2018 seus alunos participantes do PISA ficam com média acima da OCDE. Segundo a OCDE (2019) Portugal mantém a trajetória de crescimento a cada avaliação do PISA sendo considerada o único continente a melhorar o desempenho de seus estudantes a cada ano, em razão disto, ficou qualificada informalmente como "estrela ascendente da educação internacional". Todo esse progresso e reconhecimento foi a partir do investimento efetivo e prioritário nos sujeitos que integram a comunidade acadêmica, mas essencialmente nas mulheres responsáveis pelos alunos e nas crianças de 0 a 6 anos (OCDE, 2019).

Apesar de toda essa evolução de Portugal não se deve e nem se pode desfocar do alvo: uma educação de qualidade para todos, pois o país ainda tem muito em melhorar na área da educação. O diagnóstico revela uma boa progressão, mas não uma excelente colocação, ou seja, Portugal encontra-se em posição intermediária. A sabedoria está na compreensão da leitura dos dados (OCDE, 2019).

O que repercute sobre a categoria dos educadores segundo a OCDE (2017) é o desafio quanto ao envelhecimento destes professores. Somente 1% deles (ensino secundário e básico) têm abaixo de 30 anos e mais de 38% têm 50 anos ou acima. Essa situação preocupante gera mais desafios: possível escassez de educadores (Jovens não tem interesse em ser professor) muito embora conforme o relatório da *Education at a Glance* – OCDE (2017) os salários estão equivalentes ao mercado de trabalho e ao professor em processo de fim de carreira o salário está maior que a média de outros países. Ressalta-se, também, que os professores em Portugal, atualmente, têm recebido melhores formações.

Gráfico 7

Distribuição dos estudantes matriculados, em Portugal (2000/01; 2019/20)



Nota: DGEEC - Dados atualizados em setembro de 2021

O CNE em seu relatório anual projeta o diagnóstico do sistema de ensino português do ano letivo de 2018/2019, relacionando a evolução na educação registada com base nos dados nacionais e com análise comparativa internacional.

No relatório do CNE é apontado os dados quanto a baixa de 2/3% na taxa de abandono precoce escolar e o crescimento para 33,5% da taxa de alunos que concluíram o ensino superior. Contudo, ainda persiste uma quantidade razoável de reprovações, assim como, também, uma percentagem grande de adultos sem a finalização do ensino secundário. No entanto, o abandono escolar em 2020 se equipara com as metas da UE deixando o percentual

de 10,6% para 10% um objetivo cumprido pelos portugueses. Para a meta do alargamento da rede de pré-escolar, (meta da UE era ter 95% das crianças no pré-escolar) no ano letivo de 2018-2019, Portugal ultrapassa a meta da UE com taxa bruta de escolarização no pré-escolar de 96,2% (DGEEC, 2021).

O contexto curricular em Portugal está sinalizado por uma situação cumulativa de um conjunto documental, (com datas e com dimensão distintas), apresentando inconsistências há mais de 26 anos, ampliada, pelo impasse de oportunizar uma macrorreforma curricular, nestes tempos (OCDE, 2013). No processo de globalização, as políticas curriculares internacionais (encaminhadas sobretudo à adequação das necessidades curriculares à multiplicidade da conjuntura pós-massificação e à prerrogativa de índices de melhor eficácia educacional generalizada) produziram, assim, mudanças curriculares de base diversa, direcionadas por lógicas de binômio curricular (Roldão, 2008), que buscam, fundamentalmente, harmonizar uma indicação nacional comum à autonomia curricular das instituições de ensino para as tomadas de decisões curriculares contextualizadas. Nesta perspetiva situa-se o início de um rearranjo, em curso, do Currículo da Educação Básica e Secundária, por intervenção da construção de um Referencial Curricular, estabelecido no Perfil dos Alunos (PA), em conclusão da escolaridade obrigatória (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, ME, 2017) e a definição de Aprendizagens Essenciais (AE) no conjunto do currículo, encaminhadas pelo PA e estruturadas entre si no plano vertical e horizontal.

O documento refere-se a todo o processo e relativamente às AE estabelecidas para os anos iniciais de cada ciclo. Estes primeiros encaminhamentos de um currículo que garanta a formação dos cidadãos para as próximas décadas do século XXI impulsionaram, a prazo, uma reestruturação global do currículo nestes padrões, integrando gradualmente os múltiplos e sobrepostos concernentes que se têm agregado, impedindo uma melhor e maior racionalização da prática pedagógica dos docentes e escolas e a mais eficiente aprendizagem a todos os estudantes. Esta mudança no plano curricular exerce-se como participada e gradual, permanecendo o zelo em continuar os definidos curriculares existentes ao mesmo tempo que se processa uma reformulação curricular a prazo (DGEEC, 2021).

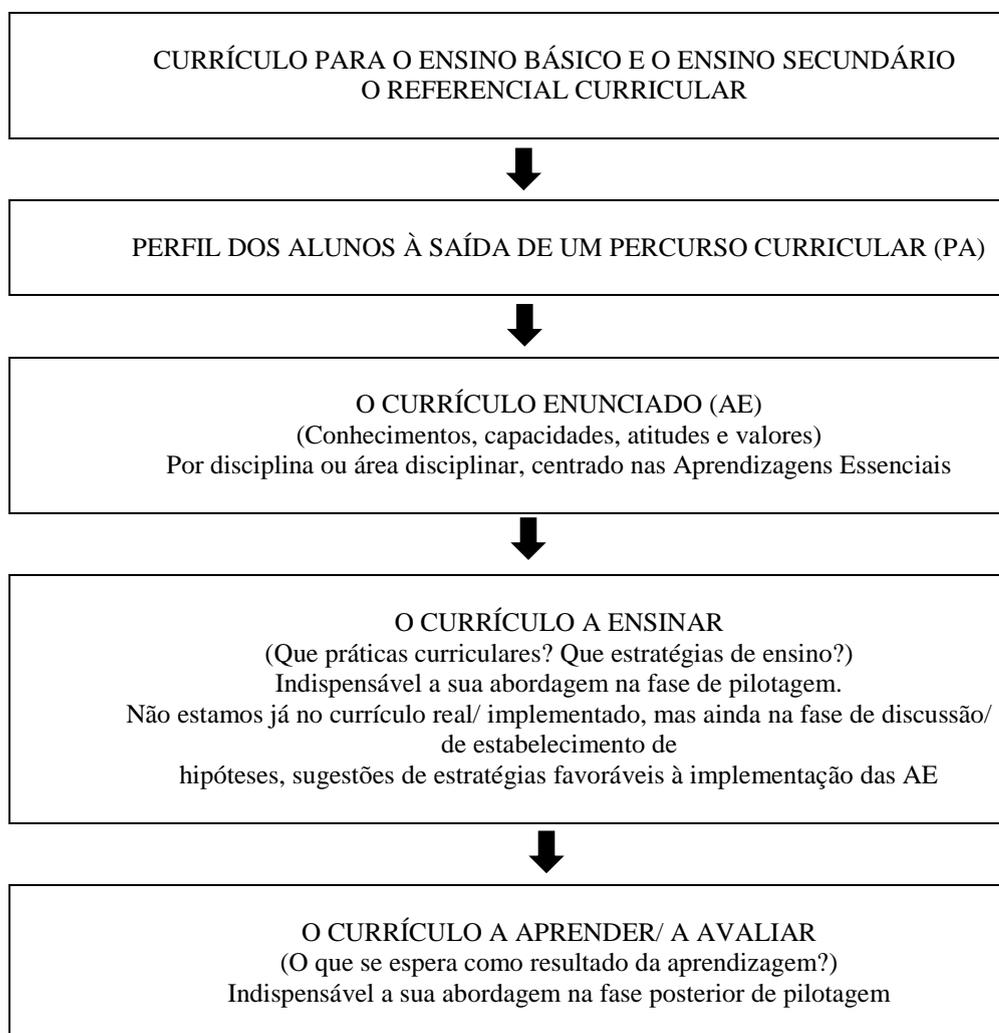
O Documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, constitui-se como as aspirações formativas assumida pelo sistema de ensino, em consonância com as necessidades, visão, perspectivas de desenvolvimento, discernimento democrático e qualificadora da educação, reconhecida como

um direito legítimo de todos - valores assumidos pelos cidadãos portugueses e plasmados no documento em apreço. O Perfil dos Alunos à saída do sistema formal de ensino define o direcionamento curricular de orientação para a formulação das demais etapas e componentes curriculares.

O processo de produção curricular em que este documento se localiza, enquadra-se em um referencial curricular que manifesta uma visão de conjunto que determina e dá coerência ao processo de avanço do currículo, abrangendo a sua subsequente execução e avaliação. No Esquema 1 podemos observar a relação entre o referencial curricular das aprendizagens essenciais com o perfil dos alunos.

Esquema 1

Referencial curricular das aprendizagens essenciais em articulação com o perfil dos alunos



A componente do referencial curricular que nomeamos como Aprendizagens Essenciais (AE) deverá expressar esta tríade de constituintes (atitudes, conhecimentos e capacidades) no percurso da progressão curricular, explicitando conforme PA (2017):

a) o que os estudantes necessitam saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);

(b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e;

(c) o saber fazer-lhe associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical.

As AE, como componentes do Referencial Curricular, firmada no PA, deverão caracterizar-se assim “(a) pela riqueza e solidez dos conteúdos - os indispensáveis para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina - e (b) pela riqueza dos processos cognitivos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos” (PA, 2017, p. 7).

O Perfil dos Alunos (PA) foca a uma educação escolar onde os alunos contemporâneos produzam e sedimentam uma cultura artística e científica de base humanista. Por conta disto, mobilizam valores e competências que os permitem participar na vida e na história dos sujeitos e das sociedades, agindo livremente e fundamentados a respeito de questões naturais, sociais e éticas, e dispor da capacidade para participação cívica, responsável, consciente e ativa.

As áreas de competências estabelecidas são segundo PA (2017, p. 19) “Linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, saber científico, técnico e tecnológico, sensibilidade estética e artística e Consciência e domínio do corpo”.

Portanto, a prática educativa deve ser absorvida como um ato de formação especializado, instituída no ensino, que provoca a adoção de juízos e estratégias didáticas e pedagógicas que visam a concretude das aprendizagens. “Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem” (PA, 2017, p 32), isto é, “uma produção e uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que

permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 32).

Síntese

Transitamos pelas temáticas exploradas neste capítulo e inferimos que o Brasil e Portugal não estão na inércia para uma efetiva educação de qualidade e que ambos países têm realizado esforços para cumprir com o direito à aprendizagem, bem como implementando políticas educacionais como suporte e apoio ao ensino-aprendizado na perspectiva da elevação do desenvolvimento de competências e habilidades estudantis mas, é pertinente aqui, ressaltar que muito embora participamos de todo esse esforço para o avanço em qualidade e em equidade à educação e reconhecemos os desafios postos pela modernidade, não podemos ignorar que muito ainda se precisa fazer contudo, fazer com responsabilidade, seriedade e competência, com parcela maior de execução pela gestão superior de cada país. Nos dois países é notável a busca pela formação integral do aluno. Em ambos tem-se implementado políticas públicas para a ampliação da jornada escolar mas, pouco tem se observado os resultados provenientes desta política para a melhoria da qualidade educacional.

No capítulo seguinte discorreremos sobre a investigação e os resultados desta pesquisa. Nele estarão constatados por meio das amostrada recolhidas e das análises dos resultados como o PISA tem avaliado e definido os estudantes portugueses e brasileiros quanto ao nível de proficiência leitora.

CAPÍTULO IV – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: Desempenho do Brasil e Portugal no Letramento em Leitura

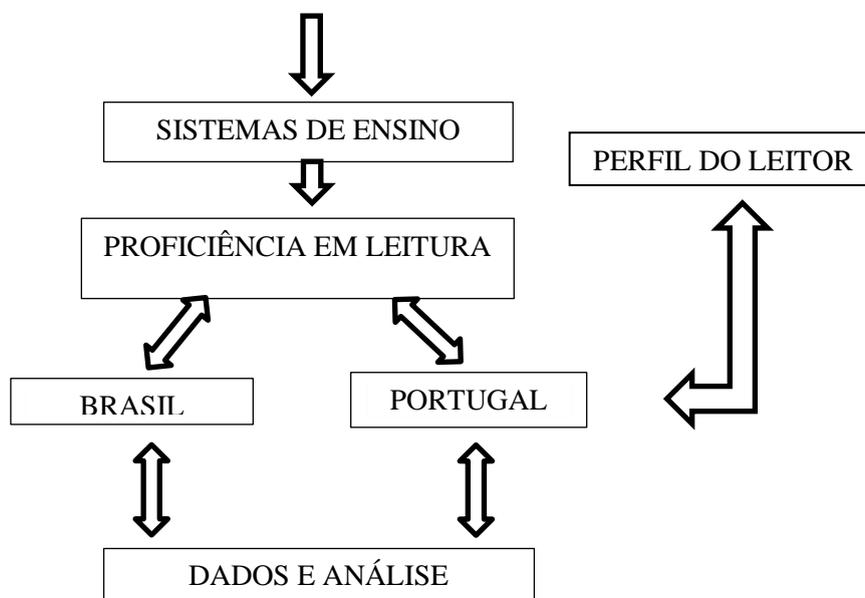
Introdução

Neste capítulo apresentamos as amostras e os resultados do estudo, bem como os dados do PISA que nos direcionaram para as análises e discussões, com dimensão para as duas últimas edições, a saber: 2009 e 2018 do Brasil e de Portugal. Os resultados nacionais em Leitura (foco desta tese) são expostos no contexto nacional dos dois países em estudo e realizada a comparação entre eles. Trazemos, aqui, as principais informações sobre: a avaliação no domínio da leitura; desempenho dos alunos portugueses e brasileiros na proficiência em leitura; países membros da OCDE e as economias parceiras participantes; instrumentos de aferição da aprendizagem para a leitura em escala e matriz referencial, perfil dos estudantes quanto a idade e nível de escolaridade ano/escolar, o *corpus* das duas edições com a leitura em foco, entre outras. O capítulo é atribuído aos dados e análises que contextualizam o desempenho e os resultados de aprendizagem dos estudantes na avaliação do PISA.

No Esquema 2 é constituído o desenho da pesquisa que representa a sequência formalizada e executada no desenvolvimento lógico do processo de estudo e investigação desta tese.

Esquema 2

Desenho da pesquisa



Em relação às definições de letramento em Leitura nas edições temos: para 2009, 2012 e 2015 (INEP, 2019): “Letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver o seu conhecimento e o seu potencial e participar da sociedade” (p. 48) e para 2018 temos: “Letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver o seu conhecimento e o seu potencial e participar da sociedade” (p. 48).

4.1 Amostragem do Desempenho em Leitura pelas Edições de 2009 e 2018

O PISA impulsiona novas atuações da OCDE para a educação. É conhecido internacionalmente e denota relevante referência em avaliação externa na contextualidade mundial (OCDE, 2000).

Segundo Souza (2009) a OCDE oferta acompanhamento e monitoramento técnico aos países para subsidiar aconselhamentos de políticas (inter)nacionais no que concerne à governança corporativa, dos obstáculos e da economia da informação para uma nação que envelhece. A base política da OCDE é de “concepção social liberal, mantendo seus princípios básicos no neoliberalismo” (Souza, 2009, p. 38).

Para a edição do PISA de 2018 foram feitas várias adaptações, pautadas nas exigências às transformações e evolução da última década. O PISA buscou analisar como evoluíram os desempenhos para a leitura em uma sociedade cada dia mais digital, assim, ficou nítida a necessidade diária da prática leitora para grande parte dos sujeitos avaliados e que, nessa perspectiva os sistemas de ensino devem dispor formação aos estudantes para as mais diversas situações para que, quando adultos, estarão competentes para mobilizar o ato de ler para evoluir em suas práticas sociais e profissionais (IAVE, 2019).

Desde sua criação, o PISA agrega a cada edição mais países participantes. No ciclo de 2009, 67 países e em 2018, 79 países participaram das avaliações. Estes países participantes formam dois grupos, os “membros da OCDE e os países/economias parceiras” (INEP, 2019 p. 18).

Como este estudo apresenta uma análise comparativa sobre a visibilidade do desempenho dos estudantes do Brasil e de Portugal no letramento em leitura nas avaliações do PISA, rememoramos, aqui, o que já foi exposto na introdução: os objetivos, a metodologia, a questão problema, o *corpus* e o método desta pesquisa para melhor compreensão das análises dos resultados.

Questão síntese que direciona a tese: quais as relações entre os resultados das avaliações do PISA – domínio, leitura – no Brasil e Portugal, com as melhorias relativas à compreensão em leitura?

Objetivos

Objetivo geral temos:

Analisar a relação entre os resultados do PISA no letramento da leitura do Brasil e Portugal, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países.

Como objetivos específicos consideramos:

- Comparar o desempenho educacional de Portugal e Brasil, nas edições de 2009 e de 2018 para o conjunto de alunos avaliados pelo PISA, no quesito leitura;
- Observar se os resultados da avaliação do PISA impulsionaram melhorias para a leitura;
- Concatenar os escores de desempenho dos participantes portugueses e brasileiros para o letramento em leitura.

Método

O método comparado foi a base de análise desta pesquisa em questão e é justificável em razão das avaliações externas serem provas padronizadas, planejadas com as finalidades de relacionar similaridades e estabelecer comparações entre sistemas de ensino internacionais (Ferreira, 2008).

O percurso metodológico ocorreu nesta ordem de prioridade: determinação do recorte temporal que ficou compreendido entre os anos de 2009 a 2018, definição dos sistemas de ensino (Brasil e Portugal) e edições do PISA (2009 e 2018) para a investigação e análise comparativa, levantamento e estudo teórico; pesquisa bibliográfica, seleção do material coerente com a temática do estudo, elaboração de quadros, tabelas, gráficos, esquemas, exame dos dados selecionados e argumentação a partir dos resultados.

Para deixarmos a metodologia mais precisa e bem mais esclarecida em parágrafos seguintes foram produzidas as variáveis e para cada uma delas suas respectivas categorias. As variáveis foram estabelecidas a partir da questão norteadora desta investigação.

Variável 1: resenha das Edições do PISA – Informes descritivos de cada edição (no recorte de tempo estabelecido para esta tese) das provas externas efetuadas a partir das seguintes categorias: o foco principal a cada edição (2009 e 2018), a qual sofreram mudanças, qual a duração de cada edição (em horas) e quais são as estruturas formais dos cadernos de provas para a leitura (tipologia textual e formas objetivas ou subjetivas). Essas categorias estabelecidas favorecem a organização e a compreensão do processo de análise comparativa das avaliações externas nos dois países em estudo.

Variável 2: os dados da matriz de letramento de avaliação para a proficiência em leitura são as referências para a coleta das informações relacionadas às características de desempenho da aprendizagem dos alunos consoantes as seguintes categorias: quais ajustes ocorridos para o domínio em leitura nas edições com este foco principal; em qual nível de desempenho em escala inferior ou superior apresentam-se os estudantes no domínio em leitura; características do nível de proficiência. Esses dados são relevantes para a compreensão do desenvolvimento de letramento em leitura e dos contextos de uso da leitura pelos alunos. Essa variável é a que indica quais avanços no desempenho para Portugal e Brasil na leitura, e esses sendo o foco desta tese.

Variável 3: A Média Geral que descreve na totalidade as notas resultado por edição e por domínio (leitura, matemática e ciências) de cada país a partir das categorias: *rankings* PISA/OCDE, domínios (leitura, matemática e ciências); dados e relatórios finais.

Participantes

No capítulo seguinte discorreremos sobre a investigação e os resultados desta pesquisa. Nele estarão constatados por meio das amostrada recolhidas e das análises dos resultados como o PISA tem avaliado e definido os estudantes portugueses e brasileiros quanto ao nível de proficiência leitora.

No Quadro 11 espelhamos a população-alvo participante dos dois ciclos (2009 e 2018), apresentando por ano escolar e quantidades efetivas em cada país, Brasil e Portugal.

Quadro 11

Participantes no PISA de 2009 e no de 2018

Amostra da População-Alvo Brasil		Amostra da População-Alvo Portugal	
2009 Ano Escolar/ Alunos	2018 Ano Escolar/ Alunos	2009 Ano Escolar/ Alunos	2018 Ano Escolar/ Alunos

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

- 8º ano do EF – 1.365 9º ano do EF – 3.621	7º ano do EF - 378 8º ano do EF - 744 9º ano do EF – 1.312	7º ano - 132 8º ano - 516 9º ano - 1562	7º ano - 142 8º ano - 427 9º ano - 1020
1ª série do EM – 7.539 2ª série do EM -7.181 3ª série do EM – 421	1ª série do EM – 3.430 2ª série do EM – 4. 608 3ª série do EM – 219	10º ano – 3621 11º ano – 25 12º ano - - Outros – 441	10º ano – 3405 11º ano – 12 12º ano - - Outros – 931
Participantes Efetivos Brasil - Total: 20.127	Participantes Efetivos Brasil - Total: 10.691	Participantes Efetivos Portugal-Total: 6298	Participantes Efetivos Portugal - Total: 5932

Nota: Autoria (2022), com base nos dados divulgados pela OCDE.

Nota: Alguns valores podem parecer inconsistentes devido a arredondamentos.

Material

O *corpus* desta pesquisa foi composto por 02 (duas) edições do PISA, 2009 com dois resultados (2009/Brasil e 2009/Portugal) e 2018 com também dois resultados (2018/Brasil e 2018/Portugal) para uma melhor visibilidade histórica do desenvolvimento dos participantes na proficiência leitora no Brasil e em Portugal, a quantidade de participantes encontra-se exposta em Tabela 1. Evidencia-se que em 2009 e 2018, a leitura foi domínio principal nas duas avaliações.

Os instrumentos que compõem a avaliação do PISA são: os questionários contextuais e a avaliação em formato de Cadernos de Teste Cognitivo. As questões/itens do teste, (múltipla escolha), compondo respostas fechadas e abertas, em números de questões iguais. Professores, pais, gestão escolar e estudantes respondem aos questionários e por meio deste são extraídas as informações para as análises. Para todos os países participantes os instrumentos são os mesmos.

Observemos no Quadro 12 os instrumentos utilizados para o domínio da leitura com base nos dados da OCDE de 2019.

Quadro 12

Instrumentos utilizados com destaque para o domínio de Leitura: 2009 e 2018

PISA	2009	2018
TESTES COGNITIVOS	Leitura	Leitura
		Letramento Financeiro
	Estudante – Geral	Estudante – Geral
QUESTIONÁRIOS	Escola	Escola
		Estudante – FAMILIARIDADE COM tecnologia da Infomação e COMUNICAÇÃO (TIC)
		Carreira Educacional
		Professor
		Pais

Nota: Aatoria (2021) com base Daeb/Inep.

Procedimentos

Os procedimentos iniciais para o desenvolvimento desta investigação foram encaminhados a partir da definição da questão norteadora; da metodologia (bibliográfica exploratória) e do método comparado. Por meio da direção dessas definições realizamos a pesquisa bibliográfica com levantamentos e seleção do material útil à pesquisa. Na sequência foram realizados os estudos do material separado e à medida que avançávamos nas leituras começamos a produção da escrita do texto e as construções das tabelas, figuras, esquemas, quadros e gráficos que contribuiriam para mais visibilidade dos dados e dos resultados. A etapa seguinte foi a estruturação preliminar do índice dos capítulos para a melhor organização e compreensão da tese. A tese foi organizada em quatro (4) capítulos para melhor atender as necessidades da pesquisa. A coleta de dados foi executada por meio dos portais públicos, do Inep (relatórios oficiais do PISA), do QEdU Redes (Brasil), no site do Censo Escolar, da Constituição Federal de 1988, do IBGE, da LDB/96, do PNE/2014, no IBGE; no Ministério da Educação e Ciência, no IAVE (relatórios oficiais do PISA), na OCDE e outros. É uma pesquisa exploratória (Gil, 2002).

Todas informações amostrais coletadas e produzidas pela autora foram guardadas em pastas individuais e denominadas com os capítulos da tese. Os dados foram comparados a partir dos resultados computados com base em amostras geradas na totalidade do *corpus* desta tese (estudantes participantes do PISA). A base principal desta pesquisa foi os relatórios oficiais do INEP (2010 e 2019), do IAVE (2010 e 2019) e os da OCDE (2010 e 2019), a partir destes foram feitas as análises comparativas, as discussões e a conclusão dos resultados. Por conta da parte e não do todo amostral, tem-se esta situação de “não afirmar que a média amostral corresponde ao resultado para a totalidade de um determinado país” (INEP, 2019 p. 20). Enfim, nas páginas posteriores temos a culminância desta pesquisa. Acreditamos que a materialidade desta tese contribuiu para responder à problemática e aos objetivos propostos, aqui.

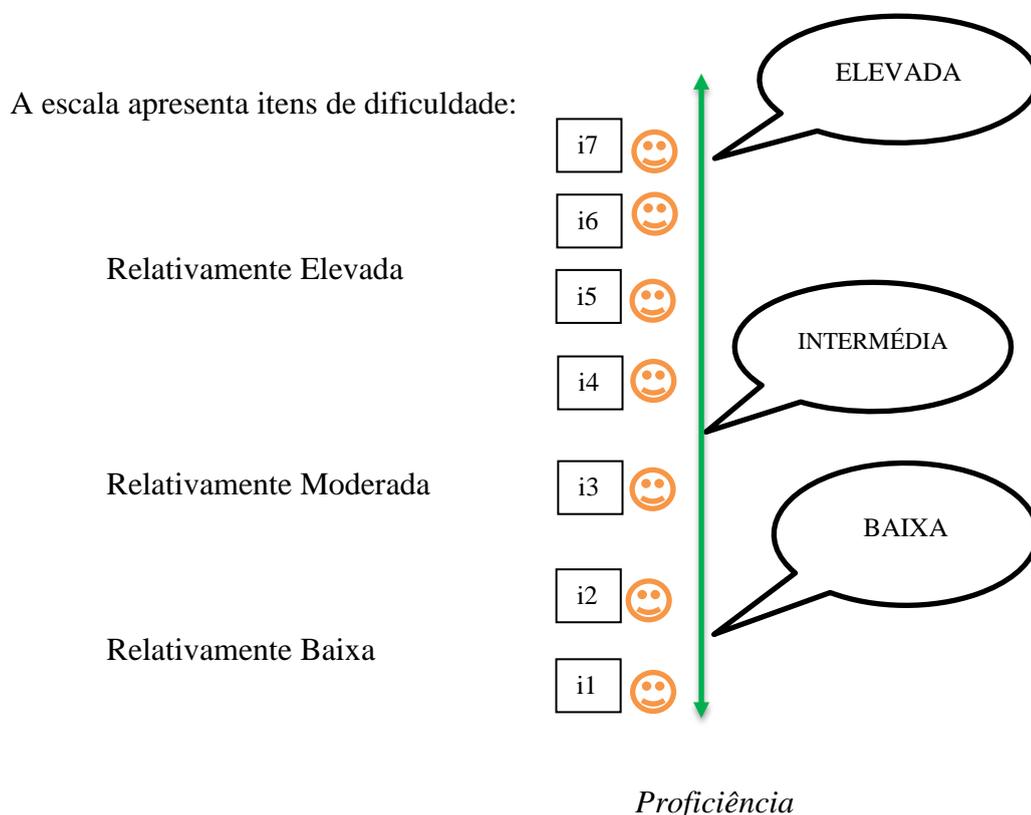
A OCDE (2019) esclarece que, para cada edição programada é especificado “entre os três domínios cognitivos um como foco principal da avaliação (ciências, leitura ou matemática) com maior quantidade dos itens para essa área” (p. 8). Em 2000, 2009 e 2018, a leitura foi o foco principal do PISA, tivemos três análises aprofundadas para o letramento em leitura, mas vamos debruçar-nos somente sobre as duas últimas, 2009 e 2018.

Os testes cognitivos justapostos em computador, no Brasil e em Portugal, foram via uma plataforma de execução *off-line* efetivada pelo consórcio internacional em parceria com o PISA e projetados para a realização em duas horas, dessas duas horas, os estudantes dispuseram para o teste de leitura de uma hora somente (INEP, 2019).

Pontua IAVE (2019, p. 34) que “os níveis de proficiência enunciam o que os alunos conseguem realizar em termos dos conhecimentos e das competências que dão corpo a cada um dos domínios”. São níveis criados em grau progressivo de complexidade/dificuldade como é demonstrado na Figura 10. No nível de proficiência baixa, aguarda-se do estudante que possivelmente ele não consiga responder corretamente aos itens de i2 a i7 e, conseqüentemente, também não resolva na totalidade ao i1. No nível de proficiência intermédia, é previsto que o estudante atenda a responder corretamente aos itens i1 e i2, possivelmente, não atenda ao item i3 na forma correta. Também não aos itens i5 a i7 e, provavelmente, também não ao item i4. Ao nível de proficiência elevada, é esperado que o aluno responda corretamente aos itens i1 a i6 e, provavelmente, também ao i7 (IAVE, 2019).

Figura 10

Escala de Proficiência do PISA



Nota: OCDE (2019).

Resultados

A probabilidade da amostra deste estudo se constitui em duas edições trienais da aplicabilidade do PISA, concomitantemente a Portugal e ao Brasil, permitindo uma comparação entre os dois países nesse recorte de tempo. São elas as edições: PISA 2009 e 2018. A amostra com tempo de dez (10) anos foi construída de forma sequencial. Ressalta-se o domínio da leitura como foco principal em 3 das 7 edições já efetuadas e, por conta dessa especificidade, o recorte temporal abrangeu as edições de 2009 (início do 2º ciclo) e 2018 (início do 3º ciclo), a análise para o comparativo será dos anos 2009 e 2018. Esclarecemos, ainda, que as amostras são do resultado da nota média, geral da leitura dos dois países envolvidos neste estudo, não incluindo unidades escolares nem a distribuição dos alunos segundo ano de estudo, mas na totalidade representativa de alunos participantes em cada Estado e, prioritariamente, as duas últimas edições que tiveram a leitura como foco principal.

Em razão da leitura ter sido o domínio de foco nos testes cognitivos em 2000, 2009 e 2018, a matriz de referência sofreu ajustes pela terceira vez desde a realização da primeira edição (Quadro12) sendo, portanto, a revisão da matriz referencial para a proficiência em leitura. Os ajustes da matriz segundo o INEP (2019, p. 74) “reflete mudanças na definição de letramento em leitura e nos contextos de uso da leitura pelos cidadãos”. A matriz é elaborada de acordo com teorias compreensivas e contemporâneas do letramento em leitura e, também, considera como os estudantes adquirem e utilizam informações em contextos amplos.

O plano amostral é descrito pela compreensão do método adotado para o processo de seleção do conjunto de uma amostra. A OCDE define o plano amostral, de modo a garantir a comparabilidade entre os países participantes por meio dos resultados.

Para a edição 2018, foi especificado um plano de amostragem estratificado e conglomerado em duas etapas. Na primeira etapa, foram selecionados os conglomerados – escolas – como unidades primárias de amostragem, com base na listagem de estabelecimentos de ensino que poderiam atender estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e qualquer série do Ensino Médio. Na segunda etapa, foram relacionados, em cada escola amostrada, alunos que estavam aptos aos critérios de elegibilidade do Pisa.

As instituições de ensino são ordenadas por estratos. A estratificação é efetivada por seleção das escolas de conjuntos similares, em concordância com as variáveis classificadas para representá-los. “A estratificação garante um espalhamento da amostra em grupos específicos da população-alvo, garantindo, assim, que todas as camadas da população estejam nela incluídas” (OCDE, 2017a p. 65).

No processo amostral, são utilizados dois tipos de estratificação: a explícita e a implícita. A estratificação explícita é definida pelo agrupamento de escolas em estratos independentes, populações distintas. A estratificação implícita, ordena as escolas dentro de cada estrato explícito em conjuntos homogêneos para assegurar a alocação proporcional da amostra de escolas em todos os grupos usados para a estratificação implícita.

Definido o esquema de estratificação, a amostra estabelece um número mínimo de 150 escolas para cada país participante. Selecionadas as escolas, a escolha dos estudantes elegíveis é realizada de maneira aleatória, de igual probabilidade de seleção, via o *software Keyquest*, regido pelo consórcio internacional. “No Pisa 2018, foram selecionados 33 estudantes por escola, naquelas em que o número de estudantes era igual a 33 ou mais. Nas escolas com população elegível inferior a 33, foram incluídos todos os estudantes elegíveis” (OCDE, 2019, p. 68). Também é realizada a seleção de 10

educadores da disciplina de língua portuguesa e mais 15 professores das demais áreas nas escolas que ofertam o Ensino Médio. Cada escola fornece sua listagem elegível de estudantes e professores.

Os estudantes são avaliados em leitura em uma escala de proficiência em 8 níveis que correspondem em ordem decrescente de 6 ao 1c. Faz-se, aqui, um alerta de atenção para os ajustes ocorridos na matriz de leitura em 2009, foram acrescentados, no nível 1, mais dois subníveis (1a e 1b) e na matriz de 2018 mais um subnível (1c) conforme exemplificado no Quadro 13, resultando assim em uma totalidade de 8 níveis de análise do desempenho estudantil. “As competências avaliadas são a identificação e recuperação de informações; integração e interpretação e reflexão e avaliação” (INEP, 2019, p. 78).

Quadro 13

Hierarquia do desempenho no domínio da leitura em seis níveis de proficiência - 2018

PISA 2018	Características do Nível de Proficiência
<p data-bbox="347 1014 427 1043">NÍVEL 6</p> <p data-bbox="316 1122 459 1211">LIMITE INFERIOR DE PONTUAÇÃO</p> <p data-bbox="363 1290 411 1319">698</p>	<p data-bbox="502 952 1399 1563">No nível 6, o leitor é capaz de compreender textos abstratos, que requerem uma leitura demorada e em que a informação de interesse está profundamente imbuída e se relaciona com a tarefa apenas de forma indireta. Consegue comparar e distinguir e integrar informação respeitante a várias perspetivas potencialmente conflitantes, utilizando vários critérios e fazendo inferências a partir de vários elementos de informação distantes, a fim de determinar como é que essa informação pode ser utilizada. O leitor é capaz de refletir aprofundadamente sobre a fonte do texto relacionando-a com o conteúdo do mesmo, utilizando critérios externos ao texto. Consegue comparar e distinguir informação veiculada em vários textos, identificando e resolvendo as discrepâncias e a conflitualidade intertextos através de inferências sobre a fonte da informação, sobre o interesse explícito ou velado de quem a veicula e sobre outros indicadores da validade da informação. As tarefas requerem que o leitor estabeleça planos elaborados, combinando vários critérios e fazendo inferências para relacionar a tarefa com o(s) texto(s) disponibilizado(s). Os materiais que servem de base à tarefa incluem um ou vários textos complexos e abstratos, que veiculam várias perspetivas, eventualmente, discrepantes. A informação de que o leitor precisa pode ser um detalhe profundamente imbuído num texto ou transversal aos textos disponibilizados e, provavelmente, dissimuladas por informação contraditória.</p>
<p data-bbox="347 1648 427 1677">NÍVEL 5</p> <p data-bbox="316 1756 459 1845">LIMITE INFERIOR DE PONTUAÇÃO</p> <p data-bbox="363 1924 411 1953">626</p>	<p data-bbox="502 1601 1399 2063">No nível 5, o leitor é capaz de compreender textos que requerem uma leitura demorada, inferindo que informação é relevante apesar de a informação de interesse poder passar despercebida. Desenvolve raciocínios de causa-efeito ou de outra natureza tendo que assentam numa compreensão aprofundada de excertos longos de texto. Também consegue responder a questões indiretas inferindo a relação entre a pergunta e um ou vários elementos de informação presentes num ou em vários pontos de textos múltiplos ou em várias fontes. As tarefas de reflexão requerem avaliação crítica ou formulação de hipóteses baseadas em informação específica. O leitor é capaz de fazer distinções entre conteúdo e finalidade e entre factos e opiniões em afirmações complexas ou abstratas. Consegue avaliar neutralidade e enviesamento a partir de indicações explícitas ou implícitas, referindo-se tanto ao conteúdo como à fonte da informação. Também consegue retirar conclusões acerca da fiabilidade das posições ou das conclusões apresentadas num texto. As tarefas, qualquer que seja o aspeto da leitura considerado, requerem que o leitor lide com conceitos que são abstratos ou</p>

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

	<p>contra intuitivos e que passem por várias etapas até alcançarem o objetivo. Além disso, as tarefas podem requerer que o leitor manipule vários textos longos, alternando entre textos para comparar e distinguir informação.</p>
<p>NÍVEL 4</p> <p>LIMITE INFERIOR DE PONTUAÇÃO</p> <p>553</p>	<p>No nível 4, o leitor é capaz de compreender passagens extensas de um texto único ou múltiplo; consegue interpretar o significado de variações da linguagem numa parte do texto, tendo em consideração o texto como um todo. Em algumas situações de interpretação, o leitor demonstra ser capaz de compreender e de utilizar categorias improvisadas para o efeito. Consegue comparar perspectivas diferentes e fazer inferências a partir de várias fontes. O leitor consegue procurar, localizar e integrar vários elementos de informação incluídos no texto a par de outras informações plausíveis. Consegue fazer inferências baseadas nas asserções da tarefa para avaliar a relevância da informação contida na fonte. Consegue realizar tarefas que requerem a memorização de contextos anteriores a essa tarefa. O leitor consegue, ainda, avaliar a relação entre uma afirmação específica e a posição de uma pessoa ou a conclusão sobre um dado assunto. Consegue refletir sobre as estratégias utilizadas pelo autor para transmitirem a sua perspectiva, baseando-se em características proeminentes no texto (p. ex., títulos ou figuras). Consegue, também, comparar e distinguir afirmações veiculadas em vários textos e avaliar a fiabilidade das fontes, baseando-se em critérios evidentes. As tarefas envolvem frequentemente textos longos ou complexos e que podem ter conteúdo e forma um pouco diferente da norma. Muitas das tarefas baseiam-se em textos múltiplos. Os textos ou as tarefas contêm indicações indiretas ou implícitas.</p>
<p>NÍVEL 3</p> <p>LIMITE INFERIOR DE PONTUAÇÃO</p> <p>480</p>	<p>No nível 3, o leitor é capaz de elaborar uma representação do significado literal de um texto único ou múltiplo sem que lhe sejam dadas indicações explícitas sobre conteúdo ou organização; consegue integrar e fazer inferências, simples ou complexas. Também é capaz de integrar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender relações ou atribuir significado a uma palavra ou a uma frase quando a informação necessária para o fazer está confinada a uma única página. O leitor é capaz de procurar informação, baseando-se em instruções indiretas, e de localizar informação solicitada que não esteja em destaque no texto ou que esteja rodeada de informação acessória. Em alguns casos, um leitor neste nível consegue identificar a relação entre vários elementos de informação, tendo em consideração vários critérios. O leitor neste nível consegue refletir sobre um texto, ou um conjunto reduzido de textos, e comparar as perspectivas de vários autores a partir de informação explícita. Neste nível, a reflexão pode requerer que o leitor faça comparações ou apresente explicações ou que avalie um aspeto do texto. Nalguns casos, a reflexão requer que o leitor demonstre compreensão avançada de um texto sobre temas que lhe são familiares; noutros casos, requer a compreensão elementar de conteúdos menos familiares. As tarefas requerem que o leitor tenha em consideração vários aspetos ao comparar, distinguir ou categorizar informação. Frequentemente, a informação necessária não está evidente ou pode haver uma quantidade considerável de informação contraditória. Tipicamente, os textos podem incluir outros obstáculos, por exemplo, conter informação contrária ao que seria expectável ou redigida de forma negativa.</p>
<p>NÍVEL 2</p> <p>LIMITE INFERIOR DE PONTUAÇÃO</p>	<p>No nível 2, o leitor é capaz de identificar a ideia principal num texto moderadamente longo; é capaz de compreender relações ou de atribuir significado a uma parte específica de um texto em que a informação não é proeminente ou em que há informação acessória, fazendo inferências simples. Consegue selecionar e aceder a uma página de um conjunto de páginas, baseando-se em instruções explícitas, ainda que, por vezes, complexas, e de localizar um ou mais elementos de informação, baseando-se em vários critérios, parcialmente implícitos. Consegue, mediante indicações explícitas, refletir sobre a finalidade geral ou sobre a finalidade de um detalhe específico, em textos moderadamente longos; consegue, também, refletir sobre características visuais ou tipográficas simples; é capaz de comparar perspectivas e avaliar as razões que as</p>

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

407	suportam baseando-se em frases curtas e explícitas. As tarefas podem envolver comparações ou distinções baseadas num único aspeto do texto. As tarefas de reflexão típicas deste nível requerem que o leitor estabeleça comparações ou várias relações entre o texto e conhecimento exterior ao texto, baseando-se na experiência pessoal ou nas suas atitudes.
NÍVEL 1	1a
LIMITE INFERIOR DE PONTUAÇÃO	No Nível 1a, o leitor é capaz de compreender o significado literal de frases ou de pequenas passagens. Consegue identificar o tema principal ou a intenção do autor, num texto sobre um assunto que lhe seja familiar, e consegue estabelecer uma relação simples entre elementos de informação que estejam próximos, ou entre a informação dada e o seu próprio conhecimento. Consegue encontrar uma página relevante entre um conjunto reduzido de páginas, baseando-se em instruções simples, e localizar um ou mais fragmentos de informação em textos breves. Consegue refletir sobre a finalidade geral e a importância relativa da informação (p. ex., ideia principal vs. pormenores irrelevantes) em textos simples com indicações concretas. As tarefas, maioritariamente, apresentam indicações explícitas sobre o que é necessário fazer e como o fazer e, ainda, sobre em que parte(s) do texto(s) deve o leitor concentrar a sua atenção.
1a: 335	1b
	No Nível 1b, o leitor é capaz de avaliar o significado literal de frases simples; também consegue interpretar o significado literal de um texto, estabelecendo relações simples entre elementos de informação que estejam próximos, na questão ou no texto. O leitor é capaz de procurar e localizar um único elemento de informação explícita, em posição de destaque, numa frase, num texto breve ou numa lista simples. Consegue encontrar uma página relevante entre um conjunto reduzido de páginas, baseando-se em instruções simples e se forem dadas indicações concretas. As tarefas indicam explicitamente ao leitor os fatores que deve considerar na tarefa ou no texto. Normalmente, o texto é breve e ajuda o leitor através da repetição de informação, de imagens ou de símbolos com os quais o leitor está familiarizado. A informação contraditória é mínima.
1b: 262	1c
	No Nível 1c, o leitor é capaz de compreender e de afirmar o significado literal de frases curtas e sintaticamente simples; além disso, consegue ler tendo em vista uma finalidade clara e simples num tempo limitado. As tarefas assentam em estruturas simples, quer quanto ao vocabulário, quer quanto à sintaxe.
1c: 189	

Nota: OCDE (2019).

A cada resultado de edição do PISA a OCDE divulga o *Ranking* da Educação mundial. O Quadro 14 representa as posições dos países de acordo com seus respectivos desempenhos pelas médias adquiridas no domínio do letramento em leitura.

Quadro 14

Ranking PISA – 2009 e 2018

A Proficiência em Leitura na Educação Básica no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

RANKING PISA 2009		RANKING PISA 2018	
TOTAL DE PAÍSES PARTICIPANTES: 67		TOTAL DE PAÍSES PARTICIPANTES: 79	
DOMÍNIO LEITURA		DOMÍNIO LEITURA	
PAÍS	PONTUAÇÃO MÉDIA	PAÍS	PONTUAÇÃO MÉDIA
1º. XANGAI (CHINA)	556	1º. PEQUIM (XANGAI, JIANGSU, GUANGDONG)	555
2º. COREIA DO SUL	539	2º. SINGAPURA	549
3º. FINLÂNDIA	536	3º. MACAU (CHINA)	525
4º. HONG KONG	533	4º. HONG KONG (CHINA)	524
5º. SINGAPURA	526	5º. ESTÔNIA	523
6º. CANADÁ	524	6º. CANADÁ	520
7º. NOVA ZELÂNDIA	521	7º. FINLÂNDIA	520
8º. JAPÃO	520	8º. IRLANDA	518
9º. AUSTRÁLIA	515	9º. COREIA	514
10º. HOLANDA	508	10º. POLÔNIA	512
27º PORTUGAL	489	25º PORTUGAL	492
53º BRASIL	412	58º BRASIL	413

Nota: Autoria (2022), com base na OCDE.

No domínio da leitura (2018), o Brasil apresenta-se classificado na 58ª posição, atingiu 413 pontos, um ponto a mais que em 2009 e permanece abaixo da média da OCDE (487). Portugal aparece classificado na 25ª posição, com 492 pontos, três pontos a mais que em 2009 e acima da média da OCDE. Considera a OCDE (2019) que, tanto o Brasil quanto Portugal nessa comparação de notas médias dos ciclos de 2009 e 2018 não se encontram estagnados, porém, o desempenho é muito abaixo do que se esperava para ambos países. Conclui a OCDE (2019) que Brasil e Portugal são países que continuam evoluindo em melhorias educacionais.

Apresentamos no Quadro 15 a série histórica da avaliação do PISA com as categorias identificadas nas notas e domínios de foco por edição. O PISA totaliza 7 avaliações efetivadas. Destas 7 edições, 3 a leitura foi evidenciada com análise e questões mais “privilegiadas”. No Quadro em estudo estão as notas de desempenho no domínio da leitura do Brasil e de Portugal e para uma melhor análise comparativa também as médias de leitura da OCDE. Comparando os dados do Quadro 15 é possível constatar oscilações para mais e para menos em pontuação para a OCDE, Portugal e Brasil. É perceptível um avanço nos resultados apresentados tanto para o Brasil quanto para Portugal. Considerando nosso foco no desempenho dos estudantes na proficiência em leitura, primeiramente, comparamos que os estudantes portugueses estão melhores em posição de nota e letramento em leitura, matriz referencial do PISA, do que os estudantes brasileiros.

Os dois países desde a primeira edição em 2000 vêm tendo avanços com seus estudantes. O Brasil demonstra um crescimento um pouco mais instável, ora sobe, ora desce, ao passo que Portugal, a cada avaliação, cresce em pontuação e em desempenho, na escala de nível de letramento. Evidencia-se que na avaliação de 2018, Portugal supera com 5 pontos a média dos países da OCDE.

O que devemos sempre ter em atenção é quanto ao valor da nota na avaliação equiparado a nota na escala da matriz de referência, pois ainda que a nota média avance no resultado final em pontuação nem sempre esta pontuação altera o nível de desempenho do aluno na escala da matriz de letramento para proficiência leitora.

Evidencia-se em 2018 que os estudantes brasileiros e portugueses obtiveram pontos crescentes em relação ao ciclo do ano de 2009. Brasil com subida de 1 ponto e Portugal com mais 3 pontos, contudo essa diferença de progressão não alterou as posições de desempenho dos alunos quanto a elevação do nível de proficiência em leitura na matriz referencial, ou seja, Brasil permanece no nível 2 e Portugal no nível 3 desde a 4ª edição do PISA em 2009.

Quadro 15

Diferenças de pontos entre o Brasil, Portugal e a OCDE em Leitura

EDIÇÕES	BRASIL		OCDE		PORTUGAL
2009-LEITURA	412	-78	490	-1	489
2018-LEITURA	413	-74	487	+5	492

Nota: Aatoria (2022), com base no relatório da OCDE 2019.

Embora as notas dos anos em que o domínio principal foi a leitura tenham apresentado diferenças aparentes, para os anos analisado, tanto no Brasil quanto em Portugal, é importante compreender que tais resultados estão relacionados a amostras de alunos submetidos a avaliação do PISA, necessitando utilizar procedimentos estatísticos para verificar se os resultados constatados nas amostras dos dois países, se repetiam nas suas respectivas populações. Para tal, foi utilizado o teste estatístico conhecido como Teste t para comparação de médias de duas amostras, inicialmente para comparar as médias de Portugal e Brasil no ano 2009, e posteriormente para também comparar as médias dos dois países, agora no ano de 2018.

Testou-se inicialmente a hipótese de que as notas médias no PISA para os dois países no ano de 2009, não diferiam significativamente. Para tal, trabalhou-se com o número de estudantes submetidos às avaliações, nos dois países, suas notas médias e, por meio do erro padrão, obtiveram-se

os respectivos desvios padrões, gerando um valor de $t(24418) = -26,81$, $p = 0,000$, levando à rejeição da hipótese nula. Dessa forma, pode-se afirmar com 95% de confiança, que as médias obtidas pelos alunos no ano de 2009, diferem significativamente entre Portugal e Brasil.

Quadro 16

Valores de t para o desempenho estudantil do Brasil e de Portugal em 2009

Desempenho dos Alunos	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Brasil	20.127	412	383		
-				-26,81	0,00
Portugal	6.298	489	77,7		

Nota: p < 0,05 (N – Número de participantes; M – Nota média; DP – Desvio padrão; t – teste t-Student ; p- nível de confiança)

O mesmo procedimento foi realizado para as notas dos dois países, referentes aos resultados do PISA em 2018, testando-se igualmente, a hipótese de que as notas médias para os dois países no ano 2018, não diferiam significativamente. Utilizando os mesmos procedimentos elencados para o ano de 2009, obteve-se o valor da estatística $t(13952) = -24,78$; $p = 0,000$, levando à rejeição da hipótese nula. Assim, pode-se afirmar com 95% de confiança, que as médias obtidas pelos alunos no ano de 2018, diferem significativamente entre Portugal e Brasil. Os testes estatísticos realizados mostram que o desempenho dos alunos portugueses diferem estatisticamente do desempenho dos alunos brasileiros, sendo os portugueses constituídos por alunos com melhores desempenhos que os brasileiros.

Quadro 17

Valores de t para o desempenho estudantil do Brasil e de Portugal em 2018

Desempenho dos Alunos	N	M	DP	t	p
Brasil	20.127	412	383		
.				-26,81	0,00
Portugal	6.298	489	77,7		

Nota: p < 0,05 (N – Número de participantes; M – Nota média; DP – Desvio padrão; t – teste t-Student ; p- nível de confiança)

Podemos observar no Quadro 18 os percentuais quantitativos de estudantes brasileiros e portugueses nos níveis de desempenho proficientes estabelecidos na matriz referencial para o letramento em leitura. Constatam-se os dois países com maior quantidade de estudantes nos níveis 3 (Portugal) e 2 (Brasil), o que classificam-nos com o desempenho padrão em processo para a intermediária proficiência leitora. Na matriz de leitura de 2000 o nível limite de pontuação finalizava no nível 1, mas com a predominância de alunos com resultados abaixo de 335 pontos, em 2009 a matriz é ajustada com a inclusão de mais um nível, o 1b (262 pontos limites). Em razão de uma quantidade elevada com médias abaixo do nível 1b a matriz pela terceira vez em 2018, é adequada até o nível 1c (189 pontos limites). Ao analisarmos o desempenho do Brasil e Portugal nos níveis da matriz verificamos que existe percentual de estudantes em todos os níveis e comparando os dois países, Portugal encontra-se em maior destaque e desempenho com a maioria dos estudantes distribuídos a partir do nível 3, 56,5% em 2018 e com a nota média de 492 enquadrada no nível 3, enquanto o Brasil apresenta-se com a maioria de seus estudantes abaixo do nível 3, 74,4% na avaliação de 2018, e com nota média de 413 que o fixa no nível 2.

É relevante mencionar que essa comparação está sendo na análise da totalidade e não significa que pequenas porcentagens de alunos não tenham atingido os níveis mais elevados na matriz de proficiência em Leitura, como podemos verificar na Tabela 5.

Quadro 18

Matriz de Leitura e Desempenho dos Estudantes nos Níveis de Proficiência 2009 e 2018

NÍVEL 6 LIMITE DE PONTUAÇÃO	NÍVEL 5 LIMITE DE PONTUAÇÃO	NÍVEL 4 LIMITE DE PONTUAÇÃO	NÍVEL 3 LIMITE DE PONTUAÇÃO	NÍVEL 2 LIMITE DE PONTUAÇÃO	NÍVEL 1 LIMITE DE PONTUAÇÃO
698	626	553	480	407	O 1a: 335 1b: 262 1c: 189
2009 OCDE: 0,8% BRASIL: 0,1% PORTUGAL: 0,7%	2009 OCDE: 6,8% BRASIL: 1,2% PORTUGAL: 4,1%	2009 OCDE: 20,7% BRASIL: 6,1% PORTUGAL: 18%	2009 OCDE: 28,9% BRASIL: 15,9% PORTUGAL: 23,2%	2009 OCDE: 24,0% BRASIL: 27,1% PORTUGAL: 36,4%	2009 OCDE 1a: 13,1%; 1b: 4,6% BRASIL: 1a: 28,6%, 1b: 16,0% 1c: 0,5 PORTUGAL 1a: 17,6%
2018 OCDE: 1,3% BRASIL: 0,2% PORTUGAL: 0,8%	2018 OCDE: 7,4% BRASIL: 1,7% PORTUGAL: 6,5%	2018 OCDE: 18,9% BRASIL: 7,4% PORTUGAL: 21%	2018 OCDE: 26,0% BRASIL: 16,3% PORTUGAL: 28,2%	2018 OCDE: 23,7% BRASIL: 24,5% PORTUGAL: 23,3%	2018 OCDE 1a: 15%; 1b: 6,2%; 1c: 1,5%. BRASIL 1a: 26,7%; 1b: 17,7%; 1c: 5,3%; 1d: 0,2%. PORTUGAL 1a: 14,3%; 1b: 5%; 1c: 0,9%

Nota: Autoria (2022) com base nos Relatórios OCDE 2009/2018

Comparando acumuladamente os três primeiros níveis com os três últimos, para os dois anos analisados, constata-se que enquanto para o ano 2009 Portugal apresentava um percentual acumulado de 77,2% para os três primeiros níveis, no ano de 2018 esse percentual passou a ser 71,7%. Por outro lado, para os três últimos níveis o país saltou de 22,8% em 2009 para 28,3% em 2018, caracterizando evolução no desempenho dos estudantes, a partir do momento em que passaram a se concentrar mais nos níveis mais elevados no ano de 2018, quando comparado com o ano 2009. Na prática, os alunos saíram dos menores níveis de proficiência e passaram a compor com maior percentual, os níveis mais elevados de proficiências.

De mesmo modo comparando acumuladamente os três primeiros níveis com os três últimos, para os dois anos analisados, constata-se que enquanto para o ano 2009, Brasil apresentava um

percentual acumulado de 92,6 para os três primeiros níveis, no ano de 2018 esse percentual passou a ser 90,7%. Por outro lado, para os três últimos níveis o país saltou de 7,4% em 2009 para 9,3% em 2018, caracterizando evolução no desempenho dos estudantes, a partir do momento em que passaram a se concentrar mais nos níveis mais elevados no ano de 2018, quando comparado com o ano 2009. Na prática, os alunos saíram dos menores níveis de proficiência, e passaram a compor com maior percentual, os níveis mais elevados de proficiências.

4.2 Discussão de Resultados

Percorrido todos os aspectos pesquisados, expostos e estudados nesta tese e relacionando-os para a análise comparativa entre os países, Brasil e Portugal, constatamos que apesar dos dois países apresentarem evolução na escala da matriz de referência do letramento para a leitura, verificamos que os resultados popularizados tanto no Brasil quanto em Portugal, ainda, vêm sendo motivo preocupante para os órgãos oficiais que procuram responder pela fomentação da leitura. Para isso, nesta última década, é observável um contínuo investimento na aquisição e distribuição de livros nas escolas dos dois países (PNL, 2006, PNLL, 2005). Brasil e Portugal, hoje, disponibilizam de materiais de leitura variados e com um acervo de livros de literatura diversificado, contudo, o que os falta é a eficiência em como desenvolver meios para este acervo ser bem utilizado nas escolas e principalmente mediadores capacitados que conduzam os estudantes à compreensão leitora e ao hábito da leitura.

Com base na matriz de referência do letramento em leitura 2018, constatamos que os estudantes portugueses participantes do PISA diferenciam-se dos estudantes brasileiros em nível de desempenho em razão de se apresentarem em sua maioria no nível 3, ou seja, conseguem “refletir sobre um trecho de texto ou em um pequeno conjunto de textos e comparar e contrastar os pontos de vista de vários autores com base em informações explícitas” (INEP, 2019, p. 75), ao passo que os brasileiros estão qualificados no nível 2 e “conseguem, quando explicitamente informados, refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado. Eles conseguem refletir sobre características visuais ou tipográficas simples” (INEP, 2019, p. 76).

Como a maioria dos mediadores da prática leitora é o próprio professor titular da escola, necessário é que o educador esteja capacitado para desenvolver tal atividade. “Partindo da premissa de que, para verdadeiramente gerar o aprendizado dos alunos, é preciso que ele saiba aprender e ensinar, e de que, para ensinar, deve ele primeiro aprender, para que depois ensine” (Souza, 2009, p. 19). Seria possível supor que somente aquele que lê e compreende o universo da leitura conseguirá

formar leitores. Esta afirmação nos conduz a refletir a respeito das necessidades práticas e objetivas da prática da leitura dos educadores e a questionar a formação dos mesmos. E aqui expomos as condições do Brasil e Portugal que enfrentam o desafio para qualificar os seus respectivos quadros de servidores da educação básica (LDB, 1996, LBSE, 2009).

O PISA para aferir o desempenho dos alunos leitores em suas avaliações utiliza uma tipologia textual, bem ampliado na forma da prosa narrativa, argumentativa e expositiva. É Justificável esta variação de texto com base no alicerce do letramento, pois os estudantes no desenvolver de sua vida acadêmica e social encontram na sala de aula e no meio social uma enorme quantidade de textos escritos. Mas evidencia-se que na maioria das aulas de língua portuguesa a prática pedagógica não tem essa variedade para ser trabalhada (Souza, 2006).

Segundo Machado (2010, p. 41), “a escolha dos estudantes de 15 anos para o teste não é nada gratuita, tendo em vista que a intenção do programa é avaliar competências consideradas básicas para o mundo do trabalho que não correspondem necessariamente ao currículo específico de cada país”. Observamos que em sua postura comparativa e internacional a OCDE tem incentivado “implicações” – notadamente “na gestão dos sistemas e no conceito de qualidade - nas políticas educacionais dos países participantes e seus resultados têm servido para avaliações isoladas e parciais dos sistemas de ensino, apenas com base no rendimento estudantil” (Machado, 2010, p. 41).

Pontua a OCDE (2017, p. 23) que o PISA é denominado como um “indicativo de possibilidades educacionais. Essa avaliação se configura como estratégia para construir como indicadores de qualidade e melhorias em educação, comparáveis periodicamente, dentre os vários países participantes”. Há duas décadas, deste século, o PISA tem mostrado como a educação se apresenta no contexto mundial e apesar deste longo tempo tanto o Brasil quanto Portugal não “compreendem” as orientações de estratégias indicadas para avançar com seus respectivos sistemas a uma melhor educação no Brasil e Portugal criaram e desenvolvem similares políticas de leitura, planos nacionais de leitura, programas e projetos destinados a motivar para a leitura, contribuir para desenvolver leitores confiantes e competentes, financiar e apoiar a ampliação e qualificação de acervos, de bibliotecas públicas e escolares. Evidentemente que é preciso considerar as diferenças históricas, territoriais, culturais, educacionais e econômicas que distinguem Brasil de Portugal.

Produzindo uma análise comparativa entre os dois Programas nacionais de leitura o PNLL (Brasil) e o PNL (Portugal) sinalizamos que ambos apresentam especificidades que os aproximam e que os distanciam. No Quadro 3 (p. 52.) verificamos essas relações em termos de influência e motivação, objetivos, metas, expectativa e valor atribuído à leitura.

Os dois planos objetivam garantir e democratizar o acesso à leitura e aos livros a todos os cidadãos, alicerçados na compreensão que a leitura é um instrumento essencial em plena modernidade a serviço do homem ao desenvolvimento de competências e capacidades seja no individual ou seja no coletivo.

Os documentos analisados permitem diversas considerações na perspectiva de algumas questões gerais e outras específicas. A primeira consideração diz respeito à nomenclatura utilizada. O documento brasileiro denomina-se de Plano Nacional do Livro e da Leitura, enquanto o português, Plano Nacional da Leitura. A hipótese para essa configuração talvez decorra do fato de que os representantes da Câmara Brasileira do Livro participam do Conselho Nacional do PNLL, o que não ocorre no Plano português, pois não há representante dos comerciantes do setor do livro. Os dois programas nacionais possuem contextos de influência similares. Brasil e Portugal movimentam a política de leitura com propósitos semelhantes e metas convergentes. Isso, provavelmente, em decorrência das políticas globais que o estado da performatividade - no sentido do conceito formulado por Ball (2013) - vem operando em diferentes países.

Nos dois últimos marcadores (valor e expectativa da leitura), há diferenças significativas. Enquanto o Plano brasileiro dialoga com a necessidade de inclusão, a fim de possibilitar o acesso da população a bens, serviços e cultura, bem como diminuir as desigualdades sociais, o Plano português atribui importância no fator de desenvolvimento e progresso nacional. Por isso, devem ser assumidos como política prioritária.

A leitura, na visão dessas políticas, é um objeto de desejo nacional, com finalidades específicas, o que não representa uma novidade em termos de discurso que reconhece a importância da leitura e da palavra escrita nas sociedades ocidentais. Mas, na prática, há muitas barreiras e problemas a serem enfrentados para alcançar esse ideal de política de qualidade à leitura aos países.

Constatamos a partir dos resultados de 2009 e 2018 e pelos estudos realizados nos relatórios disponibilizados pela OCDE que o Brasil apresenta uma excelente participação no PISA e tem avançado no desempenho de seus alunos, porém, com um avanço muito insignificante diante do que tem se proposto fazer a gestão do governo federal.

As políticas públicas educacionais no Brasil são muitas e os programas para o incentivo à leitura, também são bastantes. Então, onde estão os “verdadeiros entraves” para a melhoria da qualidade educacional, no Brasil? O que mais é prioridade realizar? Qual sujeira debaixo do tapete é necessária varrer? Enfim, o que não podemos é nos acomodar e aceitar que recursos sejam investidos e não se tenha resultados positivos a partir deles, inclusive essa gama de recursos pagos a OCDE para aferir a qualidade da educação brasileira.

Portugal encontra-se bem mais equilibrado e com melhores resultados de desempenho na

área educacional. As categorias docentes e discentes tem avançado positivamente diante das políticas públicas implementadas para a melhoria da qualidade da educação. Evidenciamos a partir do resultado do PISA 2018 que, Portugal deu grande salto na educação, ainda que sua nota média de 489 pontos não tenha ultrapassado o limite para a elevação para o nível 4 na escala da matriz de leitura é fato que a maioria dos seus alunos estão enquadrados em níveis mais elevados da proficiência em leitura.

Síntese

Neste último capítulo buscamos cumprir com nossos objetivos por meio da metodologia escolhida para este estudo. As categorias definidas nas três variáveis nos conduziram para melhor exposição das amostras e a partir delas o processo de análise comparativa acerca do desempenho dos estudantes na proficiência leitora aferida pela avaliação do PISA para os países de Portugal e Brasil. Podemos pontuar de modo geral que o maior determinante para uma educação com qualidade está relacionado aos recursos adequados investidos com competência nela.

Discorreremos sobre os resultados das duas edições, 2009 e 2018, por meio deles analisamos o desempenho dos estudantes brasileiros e portugueses. Pelas tabelas e quadros apresentados conseguimos desenvolver o comparativo entre os dois países quanto o nível de proficiência leitora e chegamos a constatação que Brasil e Portugal têm tido avanços para a compreensão leitora.

CONCLUSÃO

Os constantes discursos por uma educação de qualidade tem estado no centro do debate nas mais variadas categorias humanas. Avaliações externas sejam elas nacionais ou internacionais com os seus números, suas estatísticas, seus resultados da educação doméstica ou mundial tem impulsionado pesquisas de diversas ordens e natureza e a cada popularização dos resultados invadem as mídias e provocam discussões sobre a temática: todos pela educação de qualidade. Modelos de ensino de outros países considerados “melhores” são implementados naqueles vistos como “ultrapassados e insuficientes”. Estamos no terceiro milênio, na era da globalização, na era digital. Somos aliciados a cultivar com uma mão o ceticismo e com a outra, a utopia. O ceticismo que nos vem da consciência de saber que a educação é sempre um dos espaços sociais nos quais se produz a desigualdade e a discriminação frente aos outros.

O desafio de estender à cobertura do ensino médio no Brasil e do ensino secundário em Portugal paralelamente ao processo de reformas radicais que a educação básica vem impulsionando no mundo todo, nas suas estruturas organizacionais e nas suas áreas curriculares e, em atenção ao alinhamento com a última tendência de reformas mundiais, Brasil e Portugal expressam a modernidade em seus projetos educacionais, com a ousadia de serem prospectivos. Nessa perspectiva, entende-se que a fundamental missão de um país que se preza em priorizar a educação consiste em contribuir com cada cidadão para ele atingir o seu potencial favorável em desenvolvimento e assim transforme-se em um indivíduo completo e não um objeto qualquer da economia.

Em respostas aos nossos objetivos e a questão norteadora desta tese, constatamos que os resultados demonstram que os dois países seguem progredindo na escala de desempenho para o letramento em leitura, contudo, uma progressão tímida e com mínima expressividade à comunidade acadêmica brasileira, ao contrário de Portugal que se apresenta com bastante expressividade frente ao Brasil e demais países.

Quanto as políticas públicas de fomento à leitura evidenciamos que tanto o Brasil quanto Portugal têm implementado e buscado programas e estratégias com foco a melhorar o perfil leitor de suas respectivas populações. Rememora-se, que as dificuldades existentes, hoje, para um melhor desempenho dos alunos portugueses e brasileiros no aspecto para uma compreensão leitora proficiente, é em consequência de uma cultura que se prolonga há anos pela falta do hábito de ler e pela precariedade de condições ao acesso às literaturas à sociedade (Souza, 2010).

Nestes últimos anos o avanço das tecnologias vem modificando a forma de ler. O formato de leitura digital desafia o domínio para as novas competências do ensino- aprendizagem, por isso, verifica-se a necessidade para uma revisão acerca do conceito de compreensão leitora (OCDE, 2020).

Destaca a OCDE (2019) estudantes a ler pelo prazer conseguem ter, em média, desempenho melhor em leitura. O hábito da leitura e o desempenho para as práticas leitoras estão mutuamente conectados e dependentes. Os leitores fluentes têm mais condições de evoluir na leitura. Ao passo que, os estudantes com maior dificuldade para ler e que detém uma percepção de si como incompetente leitor são os menos motivados ao prazer da leitura.

Diante dos resultados expostos das duas edições do PISA, do Brasil e de Portugal, constatamos a evidência de que as competências leitoras desenvolvidas pelos estudantes, embora tenham avançados tanto na nota média quanto na quantidade dos percentuais dos níveis mais elevados da matriz de letramento da leitura, elas não assumem a forma de suficientes. Estes resultados conduzem a uma necessidade dos descritores, para que sejam explorados, em sala de aula, pelas diferentes práticas pedagógicas, que ultrapassem os modelos da avaliação do PISA, de modo que os estudantes ampliem suas competências e habilidades discursivas quanto a compreender o que ler.

Para Noaksson e Jacobsson (2003, p. 42) “o objetivo a que se propõe o PISA, de avaliar o ensino obrigatório, não é atendido em virtude da distorção idade-série”. A partir do estudo realizado nos relatórios finais divulgados pela OCDE, PISA, IAVE e INEP de todas as edições da avaliação externa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018) pontuamos predicativos sobre o programa quanto às questões pertinentes de reflexão acerca da avaliação do PISA: a) O *ranking* “mundial” da educação popularizado pela OCDE é impreciso, uma vez que apenas parte dos países participam das avaliações do programa e é contraditório definir um *ranking* mundial se não há participação da totalidade; b) A amostra da população alvo (estudantes/ano escolar) dos países participantes não se assemelham nos aspectos: a quantidade de alunos por país difere e ano escolar dos participantes são divergentes; c) Os países têm liberdade para a exclusão de até 5% do total de alunos validados à avaliação (não se encontra um documento oficial que informe e justifique esta exclusão); d) a realidade do Brasil e Portugal quanto a idade de 15 e 16 anos para os alunos que o PISA pressupõe estarem concluindo a educação básica é irreal (com esta idade a maioria dos estudantes está possivelmente terminando o 9º ano); e) É injusta a comparação entre países “ricos” e “pobres” (é contraditório comparar países desenvolvidos com os que ainda estão em processo de

desenvolvimento); f) Retenção por parte da OCDE das maiorias dos itens/questões da avaliação (somente algumas questões são disponibilizadas à sociedade); g) Os questionários são tendenciosos, a OCDE no resultado de 2018 para o Brasil afirma que cerca de 41% dos estudantes avaliados responderam a uma questão no questionário para o aluno que, em todas as aulas ou maioria delas os educadores aguardam por muito tempo para que os estudantes tenham disciplina e só a partir daí conseguem iniciar as aulas (inabilitam os professores por falta de disciplina na sala de aula) OCDE (2019).

Com base nesta investigação, pontuamos as necessidades por implementação de estratégias mais eficazes para ensinar os alunos com baixo desempenho educacional, pois, espera-se de cada governo a prioridade para as políticas públicas mais eficientes e conectadas com a comunidade acadêmica que é de onde se aguarda melhor prática pedagógica. A melhoria do ensino passa pela linha de ação fundamentada na formação continuada dos professores, pois uma pedagogia docente qualificada tende a contribuir muito mais para as mudanças de desempenho dos alunos e conseqüentemente com uma melhora na educação aos estudantes (Noaksson & Jacobsson, 2003).

Portugal avança em melhoria consistente em leitura no PISA de 2018; Brasil permanece em nível de proficiência em leitura insatisfatório; Pisa atua com uma visão ampla de letramento e concepção de leitura; Políticas públicas brasileiras e resultados do PISA não se conectam para a melhoria da Educação; Políticas públicas em Portugal têm contribuído para a qualificação educacional; A tendência evidenciada nos resultados do PISA de 2009 e de 2018 para Portugal é de melhoria qualitativa do desempenho em leitura. Em 2018, há mais alunos cujo desempenho correspondem aos níveis máximos de proficiência; Brasil é caracterizado com melhoria em seu processo de evolução no desempenho de seus estudantes, a partir do momento em que passaram a se concentrar mais nos níveis elevados no ano de 2018, quando comparado com o ano 2009.

Evidenciamos a relevância da prática de um ensino pautado em processos de compreensão leitora com início na educação infantil nos dois sistemas de ensino, especificamente, um trabalho centrado na compreensão, inferência e apreensão de ideias implícitas nos textos com estratégias a construir variadas inferências em diversos textos. Estes textos devem ser todos aqueles que possivelmente o sujeito leitor se depara em seu dia a dia, assim, a mensuração dos saberes leitores eficientes ficará mais evidente a serem trabalhados.

Para Barros (2005, p. 60) “O processo para a aquisição satisfatória do letramento em leitura, atualmente, tem sido muito debatido pelos estudiosos e pela comunidade acadêmica em geral. É através dos livros que podemos entender melhor o mundo inteiro e a realidade ao seu redor”. "Letrar-

se é aprender a agregar duas atribuições bastante distintas: algo que conduza a distinguir os vocábulos escritos e outra que direcione a compreensão ao sentido do texto" (Sousa, 2015, p. 70).

Ressalta-se que interna ou externamente à sala de aula a aprendizagem continua sendo uma prática permanente. Os PCNs (1997) evidenciam ser pertinente a formação de indivíduos com competência a compreender o que foi lido pelo leitor; que o mesmo tenha a capacidade para inferir o que está nas entrelinhas e “que determine vínculos através do texto que lê e outrem já lidos; que compreenda que muitos aspectos podem ser concedidos a uma obra; que consiga ter a aptidão para justificar e legitimar os elementos discursivos em sua leitura” (p. 54).

Diante dessas correspondências de Portugal e Brasil, a leitura não pode ser estudada como prática isolada, mas oferecida como atividade integrada a outras linguagens. Assim, mediados pelos professores, os estudantes devem buscar construir com coerências a partir de literaturas autênticas. Evidencia-se que nas escolas dos países em estudo, ainda se configuram os livros didáticos como o maior suporte para a prática leitora, sendo estes, um dos entraves para o acesso de textos literários nas turmas escolares. Observa-se que maior parte dos professores sem o apoio do livro didático se mostram, muitas vezes, incapazes de trabalhar com textos e muito particularmente com textos literários (Souza, 2010). Sugere Souza (2010) que nas dependências escolares alunos e professores pratiquem as atividades de leitura todos os dias como algo prazeroso e como um momento de lazer.

É relevante abordar as dificuldades encontradas para a concretização desta pesquisa: Pandemia pelo SARS-CoV-2; Impossibilidade à investigação qualitativa; Suspensão de estudos aprovados na Plataforma Brasil; Emergência de desafios pelas novas tecnologias fomentados pela pandemia; Reorganização de pesquisa e atividades qualitativas; Dificuldades ao acesso às informações na íntegra do PISA. Muito embora a OCDE, O IAVE e o INEP disponibilizem em seus *sites* todos os relatórios de resultados de todas as edições do PISA, como pesquisadoras enfrentamos muitos desafios para o desenvolvimento desta investigação. Os relatórios traduzidos por Portugal e pelo Brasil trazem literalmente os dados dos resultados emitidos pela OCDE e as informações, na totalidade, de todo o processo é retida. Algumas informações trazem incoerências e ambiguidades quanto ao desempenho dos estudantes, principalmente sobre os aspectos em que os alunos não conseguiram corresponder para o acerto de determinada questão avaliativa. Quantas questões eles deixaram de responder por falta de mais tempo? Os textos para a avaliação da leitura são condizentes com a experiência do aluno? Onde encontrar a tabulação de pontos por questões? Como é feita a distribuição dos pontos para o grau de valor a cada questão? São muitas as situações questionáveis quanto ao processo de avaliação do PISA.

Estamos certos de nossa contribuição à sociedade com este estudo, mas recomendamos que muitas outras investigações sejam realizadas nesta área e com temáticas equivalentes. Propomos, ainda, que não somente os resultados do PISA cheguem as escolas, mas, prioritariamente, que a comunidade saiba onde acessar e compreender o processo desta avaliação.

Propomos como meio de superação a esse desafio (entrave) que a leitura deva ser praticada diariamente em sala de aula. Que o professor e o aluno possam experimentar juntos o prazer pelo hábito da leitura, que o professor organize todo o processo para a aquisição pelo gosto da leitura utilizando diferentes estratégias de leitura como teatro da leitura, leitura dramatizada, leitura silenciosa, o conta e desenha, etc., que conduza o aluno a ter o incentivo para o ato de ler.

Esperamos que essa pesquisa possibilite à promoção de novas discussões acerca da proficiência leitora e da formação do leitor para que se favoreça condições de elevar os níveis de leitura, cada vez mais.

Apoiamo-nos em Sousa (2006) para nos posicionarmos quanto a necessidade de mudança de concepção no currículo dos cursos de formação docente, pois acreditamos que a prática leitora do educador influencia para a metodologia pedagógica em sala de aula, e assim o ensino-aprendizagem terá mais qualidade para o letramento de seus estudantes.

Portanto, é preciso desenvolver mais pesquisas que abordem temas voltados para a formação integral do aluno, um aluno social, reflexivo, atuante, crítico e competente para interagir dialogicamente, bem como dotado de habilidades para as diversas formas de avaliação da leitura, uma vez que o ensino para a prática leitora deve ser reavaliado regularmente e é necessário que todos tenham o domínio da leitura, assim se viverá dotado de autonomia e de competência para reflexão de si próprio e do outro, para a garantia de atitudes face à complexidade da vida atual e para praticar a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amora, D. (2011). *Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa?* In W. Freire (Org.), *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Wak.
- Arredondo, S.C. Diago, J.C. (2009). *Avaliação educacional e promoção escolar*. Ibpex, Curitiba and Unesp.
- Bakhtin, M. [1979] (2003) *Estética da criação verbal*. 4. ed. Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Questões de literatura e de estética*. Ática.
- Barreto, R. (2009). *Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC*. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 271–286.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (70ª ed.).
- Barros, D. (2005). *Teoria Semiótica do texto*. (5ª ed.). Ática.
- Boletim de Filosofia. (1984). *Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia*.
- Bourdieu, P. (1998). *Os excluídos do interior*. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 217–227). Vozes.
- Brasil (1996). Lei n.º 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Diário Oficial da União.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. MEC/SEF.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. MEC/SEF.
- Brasil (2007). Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Ministério da Educação.
- Brasil (2007). Ministério da Educação – MEC.
- Brasil (2009). *O PROLER: concepções e diretrizes*.
- Brasil (2017). Ministério da Educação – MEC.
- Brasil (2014). Lei n.º 13.005. Plano Nacional de Educação. Reformulado. Câmara dos Deputados.
- Brasil Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

- Brasil (2016). Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017.
- Brasil (2017). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>. Acessado em 21/11/2021.
- Brasil (1948). Resolução ONU nº 217- A de 10/12/1948.
- Brasil (1948). Resolução ONU nº 217- A de 10/12/1948.
- Cagliari, L. C. (1989). *A leitura: alfabetização e linguística*. Scipione.
- Campos, M. H. (1994). *Para Ler as Letras*. In G. Paulino, & Walty, I. (Orgs.), Teoria da literatura na escola. Editora Lê.
- Carvalho, P. A. (1983). *Antiguidade do Brasil*. Livraria Avenida.
- Carvalho, L. M. (2019). *Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação*. Educação e Sociedade, 30(109), 1009–1036.
- Ciavatta, M. (2009). *Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade*. Ciências do comportamento, 6, 4217–4233.
- Colares, M. L. I. S., Cardozo, M. J., & Arruda, E. P. (2021). *Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 16(3), 1529–1546.
- Costa, A. F. S. (2012). *Uma medida de política pública: escola a tempo inteiro: estudo de caso do agrupamento de escolas de Miraflores*. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Técnica de Lisboa.
- Cury, C. R. J. (2014) *Do direito de aprender: base do direito à Educação*. In: ABMP, Todos pela educação (org). Justiça pela qualidade na educação. Saraiva.
- Cruz, C. C. (2014). *Desbravando a tecnologia*. Scientle Studia, 12(3), 601–605.
- Dale, R. (1999). *Especificando os efeitos da globalização na política nacional: um foco nos mecanismos*. Ática.
- Dale, R. (2004). *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?* Educ. Soc., 25(87), 423–460.
- Daniel, J. (2003). *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. UNESCO do Brasil.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Demo, P. (1999). *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. (5ª ed.). Autores Associados.

- Depresbiteris, L., & Tavares, R. M. (2009). *Diversificaré preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. Senac.
- Dionísio, A. P. (2014.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Pipa Comunicação.
- Dowbor, L. (1988). *A reprodução social*. Vozes, 1998.
- Ferreira, A. B. de H. (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Nova Fronteira.
- Ferreira, A. G. (1999). *Educação Comparada*. S. A. (Orgs.).
- Ferreira, F. I., Oliveira, J. M. (2007). *Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. Perspectiva*. v. 25, n. 1, 105-126.
- Ferreira, A. G. (2008). *O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. Educação, 31(2), 124–138.
- Ferreira, A. G. (2009). *O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. In: Souza, D. B.; Martinez, S. A. (Orgs.). Educação comparada: rotas de além-mar. Xamã, p. 137-166.
- Freire, P. (1996). *O que é método Paulo Freire*. (20ª ed.). Primeiros Passos.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do Oprimido*. (11ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2011). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. (3.ed.) Vozes.
- Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. (5.ª ed.). Autores Associados.
- Geraldi, João W. (2003). *Portos de passagem*. 4. ed. Martins Fontes.
- Geraldi, João W. (2006). *O texto na sala de aula*. 4. ed. Ática.
- Geraldi, João W. (2011). *A aula como acontecimento*. Pedro & João Editores.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.
- Gonçalves, J. L. (2015). *Combate ao insucesso e abandono escolares. Semanário Ecclesia*.
- Goulemot, G. M. (2001). *Da leitura como produção de sentidos*. In R. Chartier (Org.), Práticas de Leitura (2ª ed.). Estação Liberdade.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1982). *Avaliação eficaz*. Jossey Bass Editores.

- Hauy, A. B. (2008). Origem e Formação da Língua Portuguesa. In S. Spina (org.), História da língua portuguesa (pp. 22–33). Ateliê Editorial.
- Hoffmann, J. (2009). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Mediação.
- Huberman, D. G. (2017). *Levantes*. (ed. 1^a).
- IAVE (2000). PISA 2000 – PORTUGAL. Relatório Nacional.
- IAVE (2015). PISA 2009 – PORTUGAL. Relatório Nacional.
- IAVE (2018). PISA 2015 – PORTUGAL. Relatório Nacional.
- IAVE (2019). PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional.
- INEP (2001). PISA 2000: Relatório Nacional..
- INEP (2009). Projeto Básico – PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
- INEP (2012a). Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): resultados nacionais – PISA 2009.
- INEP (2012b). Projeto Básico – PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
- INEP (2015). Projeto Básico – PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos..
- INEP (2019). Projeto Básico – PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
- IPL (2020). Instituto da Língua Portuguesa.
- Kleiman, A. (2000). *Ação e Mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In A. Kleiman, & I. Signorini (Orgs.), O ensino e a formação de professores. Artes Médicas sul.
- Kleiman, A. B. (2003). *Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura*. In V. M. Ribeiro (Org.), Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. Global.
- Kleiman, A. (2004). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Pontes.
- Koch, I. V.; Elias, V. (2009) *Escrever e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- Kopp, R. (2001). *Novas tecnologias da comunicação: interfaces a serviço de quem?* In M. Silva (Org.), Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação. Autêntica.
- Lopes, B. C., (2016). *Técnicas de Pesquisa em Relações Públicas: pesquisa qualitativa*.
- Luckesi, C.C. (2009) *Avaliação da aprendizagem escolar*. (ed.15^a). Cortez.

- Machado, V. R. (2010). *Práticas escolares de leitura: relação das concepções de leitura do PISA e as práticas na escola* [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
- Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura*. Companhia das Letras.
- Marcuschi, A. L. (2008). *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. (3ª ed.). Parábola Editorial.
- Neto, S. (1979). *História da Língua Portuguesa*. (3ª ed.). Presença Edições.
- Neves, S. (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar - um estudo de caso em alunos no final do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Noakson, N., Jacobsson, K. (2003). *A produção de ideias e conhecimento especializado na OCDE: a estratégia de emprego da OCDE em contraste com a estratégia de emprego da UE*. Stocolm: Score.
- OCDE (2000). PISA 2000 results: ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs. OECD Publishing.
- OCDE (2002). PISA 2000 Technical Report. OECD Publishing.
- OECD (2013). Trends shaping education. Paris: OCDE.
- OCDE (2017). PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics and financial literacy. OECD Publishing.
- OCDE (2018). PISA 2018 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy. OECD Publishing.
- OCDE (2019). PISA 2018 results: excellence and equity in education. OECD Publishing.
- Oliveira, Â. A. (2011). *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. FUNLEC-IESF.
- Oliveira, M. M. (2013). *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Vozes.
- Oliveira, C.M. (2018). *Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica*. UniCesumar.
- ONU (1945). *Carta das Nações Unidas*.
- Pelandré, N. (2005). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. (ed. 2ª). Cortez.
- Perboni, F. (2016). *Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros* [Tese de doutoramento, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista.

- Pereira, B. (2013). *Nativos Digitais: eles andam aí*. Maiseducativa.
- Pereira, R. S. (2016). *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília.
- Pires, C. A. A. (2012). *Escola a tempo inteiro – operacionalização de uma política para o 1º ciclo do ensino básico: uma abordagem pela “análise das políticas públicas”* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
- Portugal (2020). Plano Nacional de Leitura.
- Portugal (1986). CNE - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Portugal (2009). CNE - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- REIS, C. (2008). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*.
- Saviani, D., Goergen, P. (2000). *Formação de Professores: a Experiência Internacional sob o Olhar Brasileiro*. (2ª ed.). Autores Associados.
- Roldão, M.C. (2008). *A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular*. In Atas do III Colóquio luso-brasileiro das questões curriculares.
- Saviani, D. (2002). *Do senso comum a consciência filosófica*. (14.ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados.
- Soares, M. (2014). *Letramento: um tema em três Gêneros* (3ª ed.). Autêntica Editora.
- Soares, M. (2014). *Ler, verbo intransitivo*. In A. Paiva (Orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos*. Autêntica.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (ed. 6ª). Artmed.
- Sousa, J. P. de. (2006). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. (ed. 2ª).
- Souza, R. (2009). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Mercado das Letras.
- Sousa, A. C. (2005). *A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para leitura*.
- Tedesco, J. C. (1995). *Sociologia da Educação*. (ed. 4ª). Autores associados.
- Torres, R. M. (2001). *Educação para todos: uma tarefa por fazer*. Artmed.
- UNESCO (1945). *Educação para Todos*. Constituição da UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.

UNESCO (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. UNESCO, CONSED, Ação Educativa.

UNESCO (2013). Relatório Anual da UNESCO no Brasil.

UNESCO (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*. Resumo de Políticas 7 do UIL. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO (2020). Relatório Anual da UNESCO no Brasil.

ANEXOS

Anexo 1 – As Dez Metas do ODS 4

Metas do Objetivo 4
4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes
4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário
4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade
4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo
4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade
4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática
4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável
4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos
4.b Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento
4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

Fonte: [Plataforma Agenda 2030](#)

Anexo 2 – Pilares do conhecimento e da formação continuada

Aprender a conhecer – Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas "pensar pensamentos", pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Aprender a fazer – É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional. Hoje, o importante na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Existem hoje perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 profissões oferecidas pelas universidades. Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para um trabalho.

Aprender a viver junto – a viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. Essa é a tendência. No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns.

Aprender a ser – Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística. Precisa ser integral.

Anexo 3 – Hierarquia do desempenho no domínio da leitura em seis níveis de proficiência – PISA 2018

MATRIZ DE AVALIAÇÃO DE LEITURA

A avaliação de leitura foi o foco das edições de 2000 e 2009 do PISA. Não ocorreram grandes alterações na matriz de avaliação para a edição de 2012, basicamente foi incluída a avaliação de leitura eletrônica e a elaboração de constructos relacionados ao engajamento em leitura e metacognição. Para o ano de 2012 foi adotada a seguinte definição de letramento em leitura:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade. (OECD, 2013)

Letramento em Leitura inclui um largo conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Ela também inclui competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos. A Leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir das ideias e experiências próprias.

Os textos escritos estão incluídos na avaliação em todas as linguagens em suas formas impressas ou digitais, podendo ser expostas em mapas, tabelas, pinturas, filmes e outros portadores. Os textos digitais são diferentes dos textos impressos em diversas características, como a quantidade de texto visível disponível, como as partes de diferentes textos se conectam através de diferentes *links* de hipertextos. Os leitores digitais traçam um diferente caminho nos textos digitais.

Espera-se que o letramento em leitura permita que as pessoas contribuam ativamente para a sociedade como cidadãos, bem como atendam as suas próprias necessidades.

I.1 O DOMÍNIO DE LEITURA

A representação do domínio de Leitura é fundamental por determinar o formato do teste e as proficiências do estudante que serão avaliadas e reportadas. A avaliação do letramento em leitura é realizada através de três principais características: Situação (Contexto), Texto, e Aspectos. Esses elementos são utilizados pelos elaboradores de itens para construir as atividades que compõem a prova. Alguns elementos também são utilizados para a construção de escalas e subescalas, procurando garantir que a avaliação contenha todas as áreas do Letramento em Leitura.

I.2 Situação ou Contexto

O PISA distingue quatro tipos de situação de leitura, considerando principalmente o propósito com que o texto foi elaborado: pessoal, público, educação e ocupacional. Essa

finalidade prevalece sobre o uso que é feito do texto, por exemplo, um texto literário normalmente é caracterizado como pessoal, embora seja amplamente utilizado no ambiente escolar. Por sua vez textos didáticos são considerados como educacionais.

- **Pessoal:** este tipo de leitura atende aos interesses dos indivíduos, tanto em termos intelectuais quanto práticos. Os conteúdos típicos incluem cartas pessoais, textos de ficção, biografias e informativos lidos por curiosidade, como parte de atividades de lazer ou recreativas. No meio digital inclui a troca de emails, mensagens instantâneas, e blogs pessoais.
- **Público:** Este tipo de leitura permite a participação em atividades mais amplas na sociedade. Inclui documentos oficiais, assim como informações sobre eventos públicos, notícias de interesse da coletividade, e sítios de notícias públicas. Em geral, essas tarefas estão associadas a contatos mais ou menos anônimos com outras pessoas.
- **Educacional:** textos desenhados especificamente para uso no ambiente escolar com o propósito instrucional. Materiais que não são escolhidos naturalmente pelo leitor, mas principalmente por professor ou instrutor. Podem ser livros didáticos ou *softwares* educacionais. As atividades destes textos normalmente são voltadas para aquisição de informação como parte de um processo de aprendizagem mais amplo.
- **Ocupacional:** textos associados ao local de trabalho, voltados ao "ler para fazer". Podem estar associados a uma tarefa imediata a ser realizada, ou a uma seção de anúncios de emprego em um jornal.

Sabendo que existem textos que podem abordar uma ou mais situações descritas conjuntamente, o objetivo desta categorização é obter a maior variabilidade de textos na avaliação, não sendo uma variável especificamente a ser tratada no exame. Abaixo é possível observar como ficou a distribuição das situações segundo os escores de pontuação que foram distribuídos na avaliação.

1.3 Textos

Um elemento importante do PISA é a utilização de diferentes tipos e formatos de texto. O texto apresentado deve ser coerente dentro da sua lógica, ou seja, não deve ser necessário acrescentar nenhum outro material para que ele faça sentido ao leitor proficiente. Desde 2009 os textos são agrupados em quatro principais classificações: Meio, Ambiente, Formato e Tipo.

1.3.1 Meio

Texto impresso: pode vir na forma de uma simples folha, caderno, livros ou revistas, por exemplo. O seu formato favorece uma aproximação do leitor em uma sequência particular; eles são estáticos em sua essência, além disso, sua extensão é imediatamente visível ao leitor.

Texto digital: um texto ou hipertexto com ferramentas de navegação (barras de rolagem, botões, menus, etc.) que permitem uma leitura não sequencial. Textos dinâmicos nos quais, normalmente, apenas uma fração é visualizada pelo leitor. As atividades propostas podem ser mais ou menos difíceis de acordo com o número de ferramentas de navegação necessárias a serem utilizadas.

A distinção dos meios auxiliou na criação duas escalas diferentes de leitura no PISA 2009.

1.3.2 Ambiente

Essa classificação é aplicada exclusivamente aos textos em formato digital, que podem ser de autoria ou baseado em mensagens. A distinção está no fato do estudante (leitor) poder

ou não alterar o texto, todavia podem ocorrer locais onde os dois tipos de ambiente sejam encontrados conjuntamente, neste caso ele é classificado como *misto*.

Autoria: O leitor é receptivo e o texto não pode ser modificado. O texto pode ser produzido por empresas, governos, organizações, instituições ou pessoas. Esses textos são procurados basicamente para obtenção de informação.

Baseado em Mensagem: é um texto mais interativo e colaborativo, no qual o leitor pode adicionar ou alterar o conteúdo. Normalmente estes textos são mensagens eletrônicas; blogs; formulários online etc. Neste tipo de texto as contribuições do leitor podem não ser compreendidas caso ele não tenha compreendido o texto previamente.

I.3.3 Formatos

Textos contínuos: compostos normalmente por frases que, por sua vez, organizam-se em parágrafos e podem ser enquadradas em estruturas mais amplas, tais como seções, capítulos ou livros.

Textos não-contínuos: organizam a informação de maneira diversa e podem apresentar-se de diferentes formas como gráficos, mapas, formulários, diagramas, tabelas, listas, fotos, desenhos, etc.

Textos combinados: apresentam partes contínuas e partes não-contínuas. São os textos em que o autor lança mão de gráficos ou outro tipo de texto não-contínuo juntamente com outras informações dadas em um texto contínuo. Páginas de internet e páginas de algumas revistas podem ser típicos textos combinados.

Textos múltiplos: nada mais são do que dois ou mais textos diferentes justapostos. Podem conter informações complementares ou podem ser textos contraditórios, com o fim de provocar a capacidade de reflexão do estudante.

I.3.4 Tipos

Descritivo: texto no qual as informações se referem a propriedades de objetos no espaço.

Narrativo: texto no qual as informações se referem a propriedades de objetos no tempo e normalmente respondem a perguntas do tipo “quando” ou “em qual sequência”.

Expositivo: texto no qual as informações são apresentadas como conceitos complexos, construtos mentais, ou elementos por meio dos quais conceitos ou construtos mentais podem ser analisados. O texto fornece uma explicação sobre de que maneira os elementos componentes se inter-relacionam em um todo significativo e, normalmente, responde a perguntas do tipo “como”.

Argumentativo: texto que apresenta proposições que se referem à relação entre conceitos ou outras proposições. Textos argumentativos frequentemente oferecem respostas a perguntas do tipo “por quê”.

Prescritivo ou instrutivo: texto que fornece orientações quanto ao que fazer, apresenta normas de comportamentos que levam a realização de uma atividade.

Interativo: permite troca de informação com o leitor e a localização de informações específicas presentes no texto; podem ser pesquisas, questionários, cartas, mensagens eletrônicas, etc.

I.4 Aspectos

Aspectos são as estratégias mentais, propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com o(s) texto(s). Evidentemente a classificação destes aspectos é dificultada quando se entende que eles são inter-relacionados e interdependentes, todavia, para efeitos de avaliação o PISA distingue itens que focam um ou outro aspecto com mais ênfase. Foram agrupados três principais aspectos que compõem as subescalas de Leitura, e um quarto aspecto (complexo) combina e depende desses três.

- Localizar e recuperar informação

Enquanto *recuperar* descreve o processo de selecionar uma informação solicitada, *localizar* descreve o processo de encontrar o espaço onde a informação está localizada. A dificuldade pode estar relacionada a diversos fatores como o número de parágrafos, páginas, links a serem utilizados, a quantidade de informação a ser processada em qualquer local, bem como a especificidade e o quão explícita estão as diretrizes da atividade.

- Integrar e interpretar

Este aspecto requer que os leitores demonstrem uma compreensão mais completa e específica daquilo que leram. *Integrar* seria a conexão de diversas partes de textos – ou diferentes textos – para que adquiram significado; e *Interpretar* seria o processo de construir significado a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele. Os dois aspectos juntos são necessários para a construção de uma ampla compreensão do texto.

Como atividades que podem ser usadas para avaliar este aspecto estão incluídas a comparação e o contraste de informação – integrando dois ou mais trechos do texto.

Pode-se solicitar ao estudante que elabore uma interpretação global do texto, que identifique o tema abordado, que compreenda a mensagem transmitida, que deduza a intenção do autor. Pode, também, ser solicitado que interprete uma parte específica do texto.

- Refletir e analisar

Envolve a elaboração de conhecimento, ideias ou atitudes para além do texto visando relacionar informação presente dentro do texto com seus próprios quadros de referências de conceitos e experimentos. *Refletir* pode ser pensado como o ato do leitor consultar suas próprias experiências para comparar, contrastar ou traçar hipóteses. *Analisar* seria realizar julgamentos elaborados a partir de padrões que vão além do texto apresentado.

Atividades de refletir e analisar podem solicitar que os estudantes conectem informações do texto com conhecimentos provenientes de outras fontes. Frequentemente leitores podem ser chamados a defender seu próprio ponto de vista, para realizá-lo eles devem estar aptos a desenvolver e compreender o que está presente no texto e qual o seu propósito.

- Complexo

Como visto anteriormente, os itens da avaliação podem ter ênfase em um ou outro aspecto identificável; mas algumas atividades de texto digital foram classificadas como complexas devido à maior liberdade que esse meio permite e cujas atividades não são facilmente definidas. Como a organização do texto é mais fluida que a de papel, o leitor pode definir sua própria sequência para realizar a atividade disponibilizada, mobilizando os três diferentes aspectos indicados acima sem uma ordem lógica.

1.4.1 LEITURA IMPRESSA

A escala de leitura impressa é praticamente a mesma desde a edição de 2000, os níveis 2, 3, 4 e 5 não se alteraram. Em 2009 foram criados outros níveis para identificar o que os estudantes de mais alto e mais baixo desempenho poderiam fazer. Assim criou-se o nível 6 que é o mais alto de todos, o nível 1A que corresponde ao antigo nível 1, e o nível 1B que diz respeito ao antigo “abaixo do nível 1”. A escala de Leitura foi baseada na média dos países da OCDE no PISA 2000, estipulando-se essa média como 500 pontos com desvio padrão de 100 pontos. A escala é dividida em níveis através de princípios estatísticos, com descrições de conhecimentos e habilidades atribuídas a cada nível. O quadro abaixo representa os níveis da escala de Leitura e as características solicitadas nas diversas atividades realizadas pelos estudantes na aplicação.

Quadro 1 – Descrição resumida dos sete níveis de proficiência em Leitura em material impresso

Nív	Limite	Características das atividades
-----	--------	--------------------------------

el	inferior de pontos	
6	698	Atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Atividades que requerem que o leitor lide com idéias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de <i>Refletir e Avaliar</i> requerem que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de <i>Acessar e Recuperar</i> neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5	626	Atividades de recuperar informações neste nível requerem que leitor localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de <i>Refletir</i> requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipótese, baseadas em conhecimento especializado. As atividades de <i>interpretar e refletir</i> requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos de leitura, atividades neste nível tipicamente envolvem lidar com conceitos que são contrários às expectativas.
4	553	Atividades neste nível que envolvam <i>recuperar</i> informações requerem que o leitor localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto. Algumas atividades deste nível requerem interpretar o significado de nuances de linguagens em um segmento de texto levando em consideração o texto como um todo. Outras atividades de interpretação requerem compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Atividades de reflexão neste nível requerem leitores que usem conhecimento formal ou público para delinear hipóteses ou avaliar criticamente um texto. Leitores devem demonstrar uma acurada compreensão de textos longos e complexos cujo conteúdo ou forma pode ser pouco familiar.
3	480	Atividades neste nível requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições. Atividades de Interpretação requerem que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma idéia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características em comparação, contraste ou categorização. Frequentemente as informações requeridas não são relevantes ou competem com diversas outras informações, podendo haver outros obstáculos no texto, cujas idéias são contrárias às expectativas ou redigidas de forma negativa. Atividades de <i>reflexão</i> podem requerer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas atividades de <i>reflexão</i> requerem a fina compreensão do texto em relação ao conhecimento cotidiano e familiar. Outras atividades não requerem compreensão detalhada do texto, mas que o leitor considere um mínimo de conhecimento comum.
2	407	Algumas atividades nesse nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a idéia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades nesse nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.
1a	335	Atividades neste nível requerem que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar; ou realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano. A informação requerida é evidente no texto, com pouca informação competindo com ela. O leitor é dirigido para considerar informações relevantes no texto e na atividade.
1b	262	Atividades neste nível requerem que o leitor localize uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou símbolos e imagens familiares. Há um mínimo de informação que compete com a requerida. Nas tarefas de interpretação o leitor necessita realizar simples conexões entre fragmentos complementares de textos.
Abaixo de 1b		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas

Fonte: OCDE, 2013.

Anexo 4 – Itens disponibilizados da Avaliação em Leitura pela OCDE de 2018



Ciclicamente, a OCDE e o consórcio responsável pelo PISA divulgam unidades de avaliação – conjunto de itens baseados numa situação que contextualiza e serve de estímulo às perguntas – tendo estas feito parte de ciclos anteriores do estudo. Os exemplos apresentados estão entre essas unidades. Cada item foi classificado quanto às dimensões que organizam o domínio da leitura.

O Exemplo 1 – *Leite de Vaca* – faz parte das tarefas apresentadas no relatório nacional do PISA 2018. Os restantes exemplos integraram o relatório nacional do PISA 2015 e foram classificados em função da organização do quadro conceptual desse ciclo do PISA.¹

Exemplo 1 – *Leite de Vaca*

Leite de vaca
Questão 1 / 3

Considere a informação em «Quinta dos Laticínios», apresentada à direita. Para responder à questão, selecione uma opção.

Segundo a AIPL, os principais profissionais e organizações de saúde estão de acordo com qual das afirmações?

- Consumir leite e produtos lácteos contribui para a obesidade.
- O leite é uma boa fonte de vitaminas e de minerais essenciais.
- O leite contém mais vitaminas do que minerais.
- Beber leite é uma das causas principais da osteoporose.

Quinta dos Laticínios
www.quintadoslaticinios.com

QUINTA DOS LATICÍNIOS
Quem somos | Produtos | Nutrição

O valor nutricional do leite: inúmeros benefícios!

Os produtos lácteos da Quinta dos Laticínios contêm nutrientes indispensáveis: cálcio, proteínas, vitamina D, vitamina B12, riboflavina e potássio. Estas vitaminas e minerais fazem com que os produtos lácteos da Quinta dos Laticínios sejam elementos importantes numa dieta saudável. Consumir diariamente os produtos lácteos da Quinta dos Laticínios é uma excelente forma de assegurar que o seu corpo obtém as vitaminas e os minerais de que necessita.

Consumir produtos lácteos da Quinta dos Laticínios contribui para emagrecer, ajudando a manter um peso saudável. O leite aumenta a resistência e a densidade óssea. Além disso, melhora a saúde cardiovascular e ajuda a prevenir o cancro. Um copo de leite é um concentrado de vitaminas, de minerais e de valiosos benefícios para a saúde.

Segundo o Dr. Bill Sears, Professor Associado de Pediatria Clínica na Universidade da Califórnia, em Irvine, o leite contém vários nutrientes importantes num único alimento. Esta ideia é também defendida pela Associação Internacional de Produtos Lácteos (AIPL). Aliás, a AIPL, refere que muitos profissionais de saúde e grupos do sector também estarão de acordo.

O leite contém um conjunto nutricional completo que inclui nove nutrientes essenciais. Para além de ser uma excelente fonte de cálcio e de vitamina D, é uma boa fonte de vitamina A, de proteínas e de potássio. Os laticínios são recomendados pelos médicos. O papel dos laticínios numa dieta saudável há muito tempo que foi reconhecido pela comunidade nutricional e científica, nomeadamente a Fundação Nacional contra a Osteoporose, a Direcção-Geral da Saúde, os Institutos Nacionais de Saúde, o Conselho para os Assuntos Científicos da Associação Médica Americana e muitas outras organizações de saúde de primeira linha nos Estados Unidos.

Associação Internacional de Produtos Lácteos, 27 de setembro de 2007.

Tipo de item: Seleção
Processo: Compreender o significado literal
Texto: Contínuo – Expositivo
Situação: Pública
Nível: 1a – 323



Leite de vaca

Questão 4/9

Considera a informação em «Diga não ao leite de vaca!», apresentada à direita. Para responderes à questão, seleciona as opções na tabela.

Estas afirmações estão de acordo com a intenção do Dr. Garcia ao escrever o artigo? Seleciona Sim ou Não para cada afirmação.

Esta afirmação está de acordo com a intenção do artigo?	Sim	Não
Pôr em causa o benefício dos laticínios na saúde em geral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentar conclusões de várias investigações sobre o leite de vaca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicar que o leite e outros laticínios não foram estudados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tipo de item: Seleção complexa

Processo: Refletir sobre conteúdo e forma

Texto: Contínuo – Expositivo

Situação: Pública

Nível: 3 – 539

Quinta dos Laticínios Diga não

www.artigosdasaude.com/leite

ARTIGOS DO DIA SOBRE SAÚDE

DIGA «NÃO» AO LEITE DE VACA!



Por Dr. R. Garcia, repórter para assuntos de saúde

O leite de vaca tem um papel importante na vida de muitas pessoas nos Estados Unidos. Os bebés bebem leite de vaca pelos biberões. As crianças comem os cereais misturados com leite de vaca. Até os adultos apreciam o seu copo de leite fresco de vez em quando. É verdade, o leite de vaca tem um papel importantíssimo na dieta dos seres humanos pelo mundo fora. No entanto, há cada vez mais investigação a sugerir que o leite poderá não ser «tão bom para o corpo», como se anuncia num célebre slogan publicitário americano.

O Ministério da Agricultura dos Estados Unidos, o Conselho Americano de Laticínios, a corporação Dairy Management e outras organizações há muitos anos que vêm multiplicando esforços para promover o leite. Incentivam os adultos a beber pelo menos três copos de leite por dia. No entanto, ao longo da última década, vários estudos têm vindo a pôr em causa o poder que o leite tem no fortalecimento dos ossos e outras afirmações acerca dos benefícios do leite para a saúde. As conclusões talvez o surpreendam.

Um dos estudos mais recentes e mais importantes sobre os efeitos do consumo de leite foi publicado na revista *British Medical Journal*, em outubro de 2014. Os resultados desse estudo permitiram retirar algumas conclusões muito sólidas relativamente ao consumo de leite. Nesse estudo, conduzido na Suécia, mais de 100 000 pessoas foram seguidas durante períodos de 20 a 30 anos. Os investigadores concluíram que as mulheres consumidoras de leite tinham mais fraturas ósseas. Por outro lado, os consumidores de leite de ambos os sexos tinham maior probabilidade de sofrer de doenças cardíacas e de cancro. Estas desconcertantes conclusões são semelhantes aos resultados de outros estudos.

O Comité de Médicos por uma Medicina Responsável, o CMMR (*Physicians Committee for Responsible Medicine, PCRM*), pronunciou-se sobre alguns dos problemas de saúde relacionados com o consumo de leite. Segundo esta organização, o leite e os laticínios «têm poucos ou nenhuns efeitos benéficos nos ossos». O CMMR vai ainda mais longe, apontando alguns problemas concretos associados ao leite:

«As proteínas do leite, o açúcar do leite, a gordura e a gordura saturada dos laticínios apresentam riscos para a saúde das crianças e potenciam o desenvolvimento da obesidade, da diabetes e de doenças cardíacas».

São afirmações muito sérias e são necessários mais estudos que confirmem estas conclusões. No entanto, há cada vez mais provas de que beber leite de vaca pode ser menos benéfico para a nossa saúde do que inicialmente se pensava. Se essas afirmações se tornarem factos indiscutíveis, talvez seja altura de dizer «não» ao leite de vaca.

Exemplo 2 – Aviso no Supermercado

PISA 2015

Aviso no Supermercado

Questão 2 / 5

Considera o «Aviso no supermercado», apresentado à direita. Escreve a resposta à questão.

Qual é o nome da empresa que fez estas bolachas?

Tipo de item: Construção
Estratégia: Localizar e recuperar
Formato – Tipo de texto: Não-contínuo – Instrucional
Situação: Pública

AVISO NO SUPERMERCADO

Alerta: Alergia aos amendoins
Bolachas com Recheio de Limão

Data do alerta: 04 de Fevereiro
Nome do fabricante: Fine Foods, Lda.
Informações sobre o produto: embalagens de 125g de Bolachas com recheio de limão (Lote a consumir antes de 18 de Junho e Lote a consumir antes de 01 de Julho)
Atenção: Algumas bolachas destes lotes podem conter pedaços de amendoim que não constam na lista de ingredientes. Quem for alérgico aos amendoins não deve comer estas bolachas.
Conselho ao consumidor: Se comprou estas bolachas, pode devolvê-las no local onde as adquiriu para ser reembolsado. Para mais informações ligue para 800 034 241.

Exemplo 3 – Macondo

PISA 2015

Macondo

Questão 3 / 5

Considera o excerto «Macondo» apresentado à direita. Para responderes à questão, seleciona uma opção.

Porque é que as pessoas de Macondo decidiram não voltar a pôr os pés no cinema?

- Queriam divertimento e distração, mas acharam os filmes realistas e deprimentes.
- Não podiam pagar o preço dos bilhetes.
- Preferiam guardar as emoções para os momentos da vida real
- Procuravam emoções, mas os filmes eram aborrecidos, pouco convincentes e de má qualidade.

Tipo de item: Seleção
Estratégia: Integrar e interpretar
Formato – Tipo de texto: Contínuo – Narrativo
Situação: Individual

MACONDO

Deslumbradas por tantas invenções, e todas tão maravilhosas, as gentes de Macondo nem sabiam por qual delas começar. Passaram noites em claro a contemplar pálidas lâmpadas elétricas, alimentadas pelo gerador que Aureliano Triste trouxera da sua segunda viagem de comboio, e a cujo obaessivo tum-tum só com o tempo e a muito custo se conseguiram habituar. Indignaram-se com as imagens vivas que o próspero comerciante Dom Bruno Crespi projetava no teatro com bilheterias em forma de bocarras de leão, ao verem que uma personagem morta e enterrada num filme, e por cuja desgraça tinham derramado lágrimas amargas, reaparecia viva e transformada em árabe no filme seguinte. O público, que pagara dois centavos para partilhar as desventuras dos atores, não tolerou tão inqualificável fraude e partiu as cadeiras. O alcaide, a pedido de Dom Bruno Crespi, viu-se obrigado a fazer uma proclamação oficial para explicar que o cinema era apenas uma máquina de ilusões e, como tal, não merecia os excessos emocionais do público. Ao ouvirem tão desoladora explicação, muitos sentiram que estavam a ser vítimas de um novo e espetacular negócio de ciganos, pelo que decidiram não voltar a pôr os pés no cinema, considerando que os seus próprios problemas já lhes chegavam, para ainda terem de chorar as falsas desgraças de seres imaginários.

ANEXOS

Anexo 5 – Brasil – Resenha dos Principais Resultados



O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo trienal, conduzido com estudantes de 15 anos de idade ao redor do mundo, que avalia em que medida eles adquiriram os principais conhecimentos e habilidades necessários à plena participação social. A avaliação se concentra na proficiência em Leitura, Matemática, Ciências e em um domínio inovador – em 2018, o domínio inovador foi a Competência Global –, bem como no bem-estar dos estudantes.

Brasil

Principais resultados

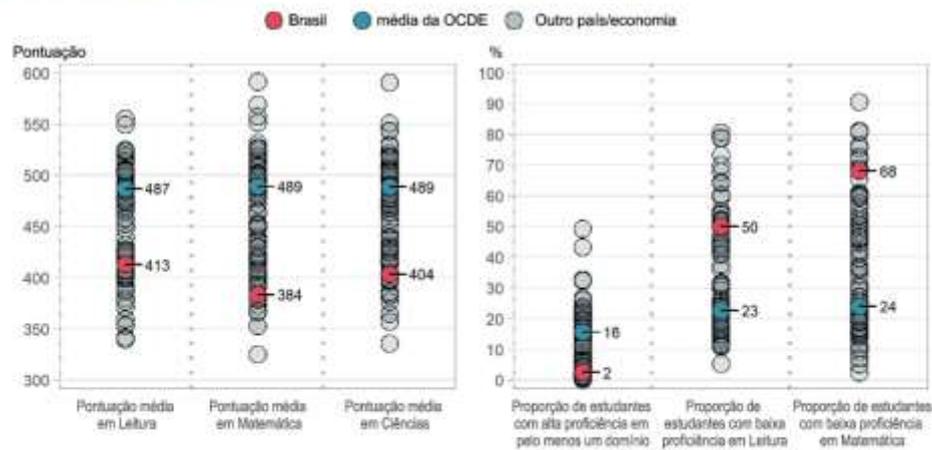
- No Pisa 2018, os estudantes brasileiros obtiveram uma pontuação abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Leitura, Matemática e Ciências. Apenas 2% dos estudantes alcançaram os níveis mais altos de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos um domínio (média da OCDE: 16%), e 43% dos estudantes obtiveram uma pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência (Nível 2) em todos os três domínios (média da OCDE: 13%).
- No Brasil, o desempenho médio em Matemática evoluiu entre 2003 e 2018, no entanto, no entanto, essa evolução se concentrou nos ciclos iniciais do Pisa. Depois de 2009, o desempenho médio nesse domínio, assim como em Leitura e Ciências, não mudou significativamente.
- O nível socioeconômico foi um forte preditor do desempenho em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Em Leitura, o desempenho de estudantes em vantagem socioeconômica superou em 97 pontos (média da OCDE: 89 pontos) o desempenho de estudantes em desvantagem socioeconômica. No Pisa 2009, a lacuna no desempenho em Leitura, relacionada ao nível socioeconômico, foi de 84 pontos no Brasil (média da OCDE: 87 pontos).
- Cerca de 10% dos estudantes em desvantagem socioeconômica no Brasil obtiveram um desempenho em Leitura dentro do quarto superior (média da OCDE: 11%), o que indica que a o baixo nível socioeconômico não é um fator decisivo.
- No Brasil, em comparação com a média da OCDE, a concentração de estudantes de baixa proficiência em determinadas escolas é menos frequente, ao passo que a concentração de estudantes de alta proficiência em determinadas escolas é mais frequente. Verificou-se que há, em média, 18% de chance de um estudante em desvantagem socioeconômica estar matriculado na mesma escola frequentada por estudantes cujos desempenhos em Leitura se enquadravam no quarto superior (média da OCDE: 17% de chance).
- Cerca de 17% dos estudantes no Brasil matriculados em uma escola em desvantagem socioeconômica (média da OCDE: 34%) e 8% dos estudantes matriculados em uma escola em vantagem socioeconômica (média da OCDE: 18%) frequentam uma escola em que o diretor apontou a falta de professores como um fator prejudicial, ainda que parcialmente, à capacidade de instruir da escola.
- No Brasil, entre estudantes de alta proficiência, aproximadamente 1 em cada 10 estudantes em desvantagem socioeconômica – mas 1 em cada 25 estudantes em vantagem socioeconômica – não acredita que concluirá o ensino superior.
- As meninas obtiveram um desempenho superior ao dos meninos em Leitura, superando-os em 26 pontos (média da OCDE: 30 pontos). Em contrapartida, os meninos obtiveram um desempenho superior ao das meninas em Matemática, superando-as em 9 pontos (média da OCDE: 5 pontos).

Em Ciências, meninas e meninos obtiveram desempenhos similares no Brasil (média da OCDE: meninas superaram os meninos por uma estreita margem de 2 pontos).

- No Brasil, entre os estudantes com alta proficiência em Matemática ou Ciências, aproximadamente um em cada três meninos espera estar trabalhando como engenheiro ou profissional da área de Ciências aos 30 anos de idade, enquanto apenas uma em cada cinco meninas espera fazer o mesmo. Ainda entre estudantes de alta proficiência, aproximadamente duas em cada cinco meninas espera trabalhar em profissões relacionadas à saúde, em comparação a somente um em cada quatro meninos. Somente 4% dos meninos e quase nenhuma menina esperam trabalhar em profissões relacionadas a Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).
- No Brasil, 29% dos estudantes relataram ter sofrido *bullying* pelo menos algumas vezes no mês (média da OCDE: 23%). Ainda, 85% dos estudantes no Brasil concordaram ou concordaram totalmente que é bom ajudar estudantes que não podem se defender sozinhos (média da OCDE: 88%).
- Cerca de 41% dos estudantes no Brasil relataram que, em todas ou na maioria das aulas de Português, seus professores tiveram que aguardar por um longo tempo para que os estudantes ficassem quietos (média da OCDE: 26%). No Brasil, os estudantes que relataram que em todas ou na maioria das aulas o professor teve que aguardar por um longo tempo para que os estudantes ficassem quietos obtiveram 19 pontos a menos em Leitura em comparação aos estudantes que relataram que isso nunca aconteceu ou que aconteceu apenas em algumas aulas, após se considerar o nível socioeconômico.
- No Brasil, nas duas semanas anteriores à aplicação do teste do Pisa, 50% dos estudantes faltaram à escola por um dia (média da OCDE: 21%), e 44% dos estudantes se atrasaram para a aula (média da OCDE: 48%).
- Cerca de 48% dos estudantes no Brasil relataram que seus colegas cooperam uns com os outros (média da OCDE: 62%), e 57% relataram que eles competem entre si (média da OCDE: 50%).
- Aproximadamente 23% dos estudantes no Brasil concordaram ou concordaram totalmente que se sentem sozinhos na escola (média da OCDE: 16%).
- No Brasil, 77% dos estudantes concordaram ou concordaram totalmente que normalmente conseguem encontrar uma saída para situações difíceis (média da OCDE: 84%).

O que os estudantes de 15 anos de idade no Brasil sabem e conseguem fazer

Figura 1 – Resumo do desempenho em Leitura, Matemática e Ciências



Nota: São apresentados somente países e economias com dados disponíveis.
Fonte: OCDE, Base de dados Pisa 2018, Tabelas I.1 e I.10.1.

- Estudantes no Brasil obtiveram uma pontuação abaixo da média da OCDE em Leitura, Matemática e Ciências.
- Comparada à média da OCDE, uma pequena parcela dos estudantes no Brasil alcançou os níveis mais altos de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos um domínio; ao mesmo tempo em que uma pequena parcela de estudantes alcançou um nível mínimo de proficiência (Nível 2 ou acima) em pelo menos um domínio.

O que os estudantes sabem e conseguem fazer no domínio Leitura

- No Brasil, 50% dos estudantes atingiram pelo menos o Nível 2 de proficiência em Leitura (média da OCDE: 77%). Esses estudantes conseguem, no mínimo, identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo.
- Cerca de 2% dos estudantes obtiveram o No Brasil, cerca de s melhores desempenhos em Leitura, o que significa que atingiram o Nível 5 ou 6 no teste de Leitura do Pisa (média da OCDE: 9%). Nesses níveis, os estudantes conseguem compreender textos extensos, lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas no conteúdo ou na fonte da informação. Em 20 sistemas educacionais, incluindo 15 países da OCDE, mais de 10% dos estudantes de 15 anos de idade obtiveram os melhores desempenhos.

O que os estudantes sabem e conseguem fazer no domínio Matemática

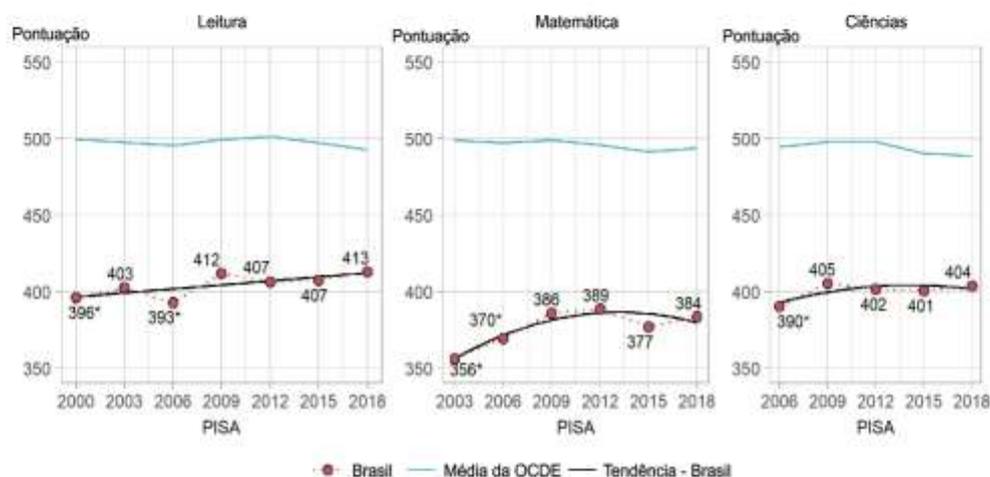
- No Brasil, cerca de 32% dos estudantes no Brasil atingiram pelo menos o Nível 2 em Matemática (média da OCDE: 76%). Esses estudantes conseguem no mínimo interpretar e reconhecer, sem instruções diretas, como uma situação (simples) pode ser representada matematicamente (ex.: a comparação da distância total entre duas rotas alternativas ou a conversão de preços em uma moeda diferente). A proporção de estudantes de 15 anos que atingiram os níveis mínimos de proficiência em Matemática (Nível 2 ou acima) variou amplamente – de 98% em Pequim, Xangai, Jiangsu e Zhejiang (China) a apenas 2% na Zâmbia, que participou da avaliação do Pisa para o Desenvolvimento em 2017. Em média, entre os países da OCDE, 76% dos estudantes atingiram pelo menos o Nível 2 de proficiência em Matemática.
- No Brasil, cerca de 1% dos estudantes atingiram o Nível 5 ou acima em Matemática (média da OCDE: 11%). Nesse sentido, seis países e economias asiáticas tiveram a maior proporção de estudantes que chegaram nesse desempenho: Pequim, Xangai, Jiangsu e Zhejiang (China) – 44% –; Singapura (37%); Hong Kong (China) – 29% –; Macau (China) – 28% –; Taipé Chinesa (23%); e Coreia (21%). Esses estudantes conseguem modelar situações complexas matematicamente e podem selecionar, comparar e avaliar estratégias apropriadas de resolução de problemas a fim de lidar com elas.

O que os estudantes sabem e conseguem fazer no domínio Ciências

- Cerca de 45% dos estudantes no Brasil atingiram pelo menos o Nível 2 em Ciências (média da OCDE: 78%). Esses estudantes conseguem, no mínimo, identificar a explicação correta para fenômenos científicos conhecidos e podem usar esse conhecimento para identificar, em casos simples, se uma conclusão é válida com base nos dados fornecidos.
- No Brasil, 1% dos estudantes obtiveram os melhores desempenhos em Ciências, o que significa que atingiram o Nível 5 ou 6 (média da OCDE: 7%). Esses estudantes conseguem aplicar de forma criativa e autônoma seus conhecimentos de e sobre Ciências em uma ampla variedade de situações, inclusive as não familiares.

Tendências de desempenho

Figura 2 – Tendências de desempenho em Leitura, Matemática e Ciências

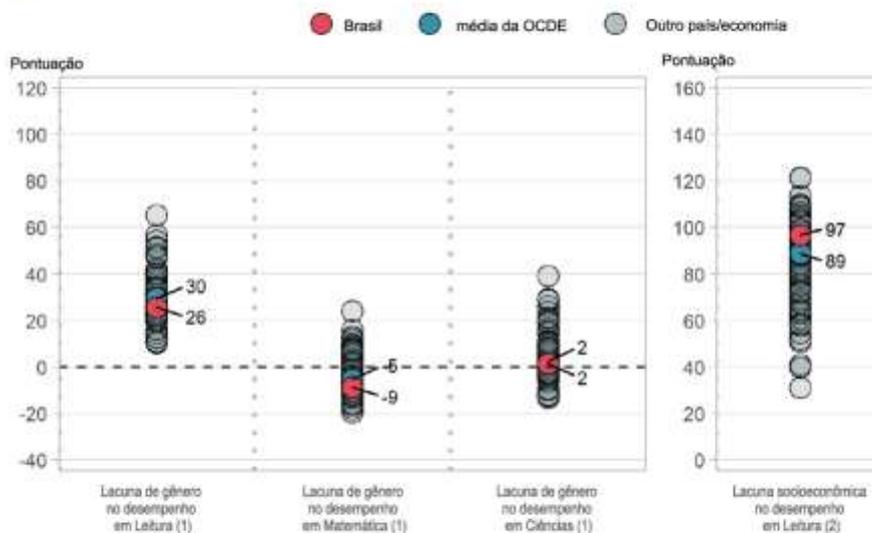


Nota: *indica estimativas de desempenho médio que estão, no que tange à estatística, significativamente acima ou abaixo das estimativas do Pisa 2018. A linha azul indica o desempenho médio entre os países da OCDE com dados válidos em todas as avaliações do Pisa. A linha pontilhada vermelha indica o desempenho médio no Brasil. A linha preta representa a linha de tendência para o Brasil (linha de melhor ajuste).
Fonte: OCDE, Base de dados Pisa 2018, Tabelas I. B1.10, I. B1.11 e I. B1.12.

- No Brasil, o desempenho médio em Matemática evoluiu no período entre 2003 e 2018, mas a maior parte desse progresso ocorreu nos ciclos iniciais. Depois de 2009, em Matemática, assim como em Leitura e Ciências, o desempenho médio pareceu flutuar em uma tendência linear.
- A tendência inicial positiva (2000 a 2012) foi observada dentro de um período de rápida expansão do ensino médio. Entre 2003 e 2012, o Brasil ampliou em mais de 500.000 a população total de estudantes de 15 anos de idade elegíveis para participar do Pisa. A proporção de estudantes de 15 anos de idade cobertos pela amostra do Pisa aumentou de aproximadamente 55%, em 2003, para 70%, em 2012. É provável que essa expansão das oportunidades em educação tenha atenuado uma tendência subjacente ainda mais positiva no desempenho dos estudantes. De fato, uma simulação que pressupõe que os 25% dos estudantes de 15 anos de idade com pontuação mais alta eram elegíveis para realizar o teste em qualquer ano mostra uma tendência positiva nessa população, não apenas em Matemática (2003-2018), mas também em Ciências (2006-2018).

Onde todos os estudantes podem ter sucesso

Figura 3 – Diferenças de desempenho em relação às características pessoais



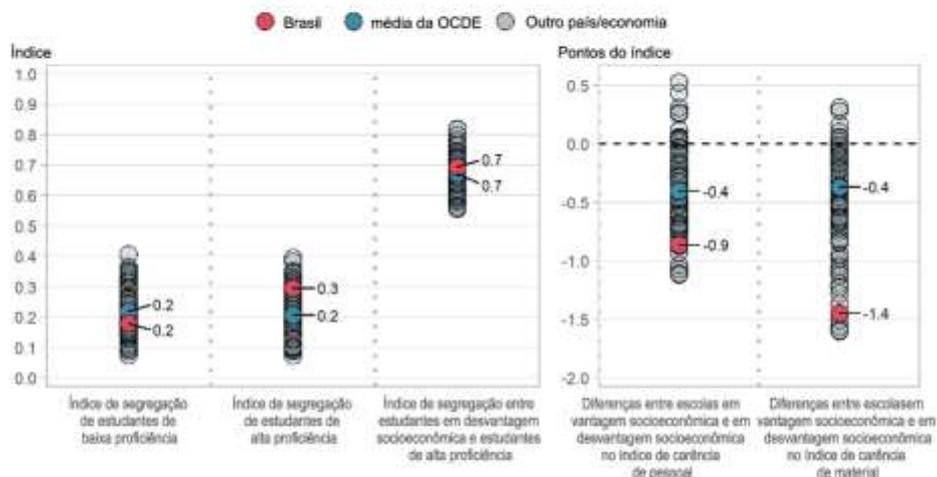
Nota: São apresentados somente países e economias com dados disponíveis. (1) Desempenho de meninas menos meninos; (2) Desempenho de estudantes em vantagem socioeconômica menos estudantes em desvantagem socioeconômica.

Fonte: OCDE, Base de dados Pisa 2018, Tabelas IL.B1.2.3, IL.B1.7.1 e IL.B1.9.3.

Equidade relacionada ao nível socioeconômico

- No Brasil, estudantes em vantagem socioeconômica superaram em 97 pontos os estudantes em desvantagem socioeconômica no domínio Leitura no Pisa 2018. Isso não diverge significativamente da diferença média entre os dois grupos (89 pontos) entre os países da OCDE. No Pisa 2009, a lacuna de desempenho relacionada ao nível socioeconômico foi de 84 pontos no Brasil (e 87 pontos em média entre os países da OCDE).
- Cerca de 8% dos estudantes em vantagem socioeconômica no Brasil, mas 0% dos estudantes em desvantagem socioeconômica, obtiveram os melhores desempenhos em Leitura no Pisa 2018. Em média, entre os países da OCDE, 17% dos estudantes em vantagem socioeconômica e 3% dos estudantes em desvantagem socioeconômica obtiveram os melhores desempenhos em Leitura.
- O nível socioeconômico também foi um forte preditor do desempenho em Matemática e Ciências em todos os países participantes do Pisa. Isso explica 16% da variação no desempenho em Matemática no Pisa 2018 no Brasil (comparado à média de 14% entre os países da OCDE) e 16% da variação no desempenho em Ciências (comparado à média da OCDE de 13% de variação).
- Cerca de 10% dos estudantes em desvantagem socioeconômica no Brasil obtiveram um desempenho em Leitura compatível com o alcançado pelos estudantes no quarto superior da distribuição do desempenho em Leitura no Brasil, o que indica que o baixo nível socioeconômico não é um fator decisivo. Entre os países da OCDE, em média, 11% dos estudantes em desvantagem socioeconômica ficaram entre aqueles de melhor desempenho em Leitura em seus países.

Figura 4 – Segregação escolar e carência de material e de pessoal entre escolas com mais e menos vantagem socioeconômica



Nota: São apresentados somente países e economias com dados disponíveis. Os índices de segregação, que variam de 0 (sem segregação) a 1 (segregação total), medem se estudantes de alta/baixa proficiência ou estudantes em desvantagem socioeconômica estão concentrados em certas escolas com maior ou menor frequência. Para uma descrição detalhada dos índices, ver Capítulo 4 do Volume II.
Fonte: OCDE, Base de dados Pisa 2018, Tabelas II.B1.4.1, II.B1.4.8, II.B1.5.13 e II.B1.5.14.

- No Brasil, a concentração de estudantes de baixa proficiência em certas escolas acontece com menor frequência do que a média da OCDE, ao passo que a concentração de estudantes de alta proficiência em certas escolas acontece com maior frequência. Os estudantes em desvantagem socioeconômica têm, em média, 18% de chance de estarem matriculados em uma escola com aqueles que obtiveram um desempenho em Leitura dentro do quarto superior (média da OCDE: 17% de chance).
- Se comparada à média da OCDE, diretores de escolas no Brasil relataram uma menor carência de pessoal e um nível semelhante de carência de material; e diretores de escolas em desvantagem socioeconômica relataram carência de pessoal com mais frequência que os diretores das escolas em vantagem socioeconômica. No Brasil, 17% dos estudantes matriculados em escolas em desvantagem socioeconômica e 8% dos estudantes matriculados em escolas em vantagem socioeconômica frequentam instituições em que o diretor apresentou a falta de professores como fator prejudicial, ao menos em parte, à capacidade de instruir da escola. Entre os países da OCDE, em média, 34% dos estudantes de escolas em desvantagem socioeconômica e 18% dos estudantes de escolas em vantagem socioeconômica frequentam escolas como essas.
- De acordo com os diretores das escolas, no Brasil, 87% dos professores das escolas em vantagem socioeconômica e 98% dos professores das escolas em desvantagem socioeconômica têm certificação completa. A proporção de professores com, no mínimo, mestrado é maior em escolas em vantagem socioeconômica do que nas em desvantagem socioeconômica. No Brasil, 18% dos professores em escolas em desvantagem socioeconômica enquanto 15% dos professores em escolas em vantagem socioeconômica têm menos de cinco anos de experiência profissional (a diferença não é estatisticamente significativa).
- Muitos estudantes, especialmente os em desvantagem socioeconômica, nutrem ambições menores do que as esperadas diante do seu desempenho acadêmico. No Brasil, entre estudantes de alta

Principais características do PISA 2018

Conteúdo

- O estudo do PISA 2018 teve como foco Leitura, sendo que Matemática, Ciências e Competência Global foram áreas de menor foco na avaliação; o Brasil não participou da avaliação de Competência Global. O PISA 2018 também incluiu uma avaliação do Letramento Financeiro de pessoas jovens, oferecido opcionalmente aos países e economias. Os resultados para Leitura, Matemática e Ciências foram divulgados em 3 de dezembro de 2019 e os resultados de Competência Global e Letramento Financeiro em 2020.

Estudantes

- Cerca de 600.000 estudantes participaram da avaliação em 2018, representando aproximadamente 32 milhões de estudantes de 15 anos de idade nas escolas dos 79 países e economias participantes. No Brasil, 10.691 estudantes, em 638 escolas, participaram da avaliação, representando 2.036.861 de estudantes de 15 anos de idade (65% da população total de 15 anos de idade).

Avaliação

- Na maioria dos países, os testes foram aplicados em computador, com um tempo total de aplicação de duas horas. Em Leitura, foi empregada uma abordagem adaptativa de múltiplos estágios nos testes em computador, na qual os estudantes receberam um bloco de itens de acordo com o seu desempenho nos blocos anteriores.
- Os itens foram uma mistura de questões de múltipla-escolha e questões que exigiam que os estudantes construíssem suas respostas. Os itens foram organizados em grupos com base em uma passagem de texto descrevendo uma situação da vida real. Mais de 15 horas de itens de Leitura, Matemática, Ciências e Competência Global foram cobertas, sendo que para diferentes estudantes foram designadas diferentes combinações de itens.
- Os estudantes também responderam a um questionário contextual, que demandava cerca de 35 minutos para ser respondido. O questionário coletava informações sobre os próprios estudantes, suas atitudes, tendências e crenças, suas casas e suas experiências na escola e de aprendizado. Os diretores das escolas responderam a um questionário que abrangeu a gestão e a organização da escola, bem como o ambiente de aprendizagem.
- Alguns países/economias aplicaram também questionários adicionais para coletar mais informações: em 19 países/economias, um questionário para os professores com perguntas sobre eles próprios e suas práticas de ensino; e em 17 países/economias, um questionário para os pais pedindo-lhes que fornecessem informações sobre suas percepções e seu envolvimento na escola e no aprendizado dos seus filhos.
- Os países e as economias também tinham a opção de aplicar três outros questionários para os estudantes: 52 países/economias aplicaram um questionário sobre a familiaridade dos estudantes com computadores; 32 países/economias aplicaram um questionário sobre a expectativa dos estudantes em relação à continuidade dos estudos; e 9 países/economias aplicaram um questionário, desenvolvido para o PISA 2018, sobre o bem-estar dos estudantes.

Referências

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Mapa dos países e economias do Pisa



Países membros da OCDE

Alemanha
 Austrália
 Áustria
 Bélgica
 Canadá
 Chile
 Colômbia
 Coreia
 Dinamarca
 Eslováquia (República Eslovaca)
 Estônia
 Espanha
 Estados Unidos*
 Estônia
 Finlândia
 França
 Grécia
 Holanda
 Hungria
 Irlanda

Economias e países parceiros no Pisa 2018

Abânia
 Arábia Saudita
 Argentina
 Azerbeijão (sujeito a verificação)
 Bielorrússia
 Bósnia e Herzegovina
 Brasil
 Brunei Darussalam
 B-S-J-Z (China)**
 Bulgária
 Catar
 Cazaquistão
 Chipre**
 Costa Rica
 Croácia
 Emirados Árabes Unidos
 Filipinas
 Geórgia
 Hong Kong (China)
 Indonésia
 Jordânia
 Kosovo
 Líbano
 Macau (China)
 (Resúmenes de) Macedônia do Norte
 Malásia
 Malta
 Marrocos
 (República de) Moldávia
 Montenegro
 Panamá
 Peru
 República Dominicana
 Romênia
 Rússia (Federação Russa)
 Sérvia
 Singapura
 Tailândia
 Taipé Chinesa
 Ucrânia
 Uruguai
 Vietnã

Economias e países parceiros em ciclos anteriores

Argélia
 Azerbeijão
 Guangdong (China)
 Himachal Pradesh (Índia)
 Lichtenstein
 Maurício
 Miranda (Venezuela)
 Quirguistão
 Tamil Nadu (Índia)
 Trindade e Tobago
 Tunísia

*Porto Rico participou da avaliação do Pisa 2015 (se condição de território não-incorporado aos Estados Unidos).
 **B-S-J-Z (China) se refere às quatro províncias chinesas participantes do Pisa 2018: Beijing, Shanghai, Jiangsu e Zhejiang. Do Pisa 2015, participaram Beijing, Shanghai, Jiangsu e Quanguang.
 1. Sobre a Turquia: A informação referente ao "Chipre" neste documento diz respeito à parte sul da ilha. Não existe uma autoridade única que represente tanto cipriotas gregos quanto cipriotas turcos na ilha. A Turquia reconhece a República Turca do Norte do Chipre (TRNC). Até que seja encontrada uma solução justa e duradoura dentro do contexto das Nações Unidas, a Turquia preservará sua posição no que diz respeito à "questão cipriota".
 Sobre todos os países da União Europeia membros da OCDE e sobre a União Europeia: A República de Chipre é reconhecida por todos os membros das Nações Unidas, com exceção da Turquia. As informações neste documento se referem à região que está efetivamente sob o controle do governo da República do Chipre.

Este trabalho é publicado sob responsabilidade do Secretário-Geral da OCDE. As opiniões expressas e os argumentos empregados aqui não necessariamente refletem a visão oficial dos países membros da OCDE.

Este documento, assim como qualquer dado ou mapa incluído aqui, não prejudica o status ou a soberania sobre qualquer território, a delimitação de fronteiras, os limites internacionais e o nome de qualquer território, cidade ou área.

Para mais informações sobre o Pisa 2018 visite <http://www.oecd.org/pisa/>

Os dados também podem ser encontrados on-line, seguindo o [StatLinks](#) abaixo das tabelas e gráficos na publicação.

Explore, compare e visualize mais dados e análises usando: <http://gpseducation.oecd.org/>.

<p>Dúvidas podem ser enviadas para: PISA team Directorate for Education and Skills edu.pisa@oecd.org</p>	<p>"Esta é uma adaptação de uma obra original da OCDE. As opiniões expressas e os argumentos empregados nesta adaptação são de responsabilidade exclusiva do autor ou autores da adaptação e não devem ser referidos como representando as opiniões oficiais da OCDE ou de seus países-membros". Tradução, Revisão e Diagramação: Coordenação de Editoração e Publicações da Diretoria de Estudos Educacionais - Inep/MEC - Brasil</p>
---	---

Anexo 6 – Portugal – Resenha dos Principais Resultados



O que é que os alunos conseguem fazer em leitura?

- Portugal foi um dos países que apresentou uma melhoria consistente dos resultados em *literacia de leitura* desde o início do PISA.
- Portugal, Alemanha, Eslovénia, Bélgica, França, República Checa e Holanda fazem parte do mesmo grupo de países quando se compara o desempenho dos seus alunos em leitura.
- Em Portugal, atualmente, há mais alunos do que havia em 2000 com níveis de proficiência elevados em leitura e menos alunos com o nível mais baixo de proficiência.
- As raparigas são melhores em leitura do que os rapazes.

Em leitura...

No PISA 2018, a *literacia de leitura* foi domínio principal de avaliação. Portugal obteve uma pontuação média de **492 pontos**, cinco pontos acima da média da OCDE (487 pontos), embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

Em 2000 e 2009, a leitura também foi domínio principal. Comparativamente a 2000, a média nacional aumentou 22 pontos; o que representa um variação média de 4,3 pontos a cada três anos (na OCDE esta variação é de 0,4); relativamente a 2009 a diferença não é estatisticamente significativa.

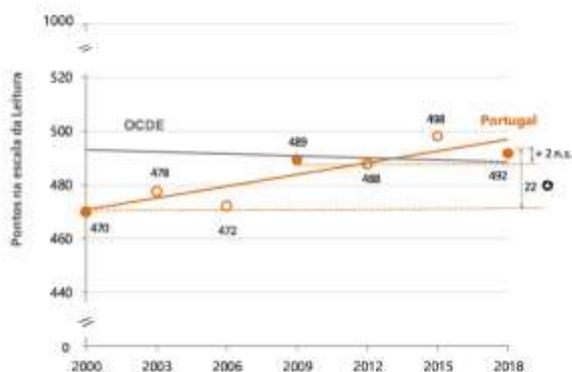


Figura 4.1 Evolução dos Resultados Médios Nacionais em Leitura entre 2000 e 2018
Alguns resultados podem parecer inconsistentes devido a arredondamentos.
● a diferença é positiva e significativa n.s. a diferença não é significativa
(in relatório nacional, Capítulo 4)

Na lista ordenada do desempenho em leitura, Portugal ocupa a 19.^a posição entre os países membros da OCDE e a 24.^a posição no conjunto de todos os países e economias participantes¹. A pontuação nacional não é significativamente diferente da alcançada pela Alemanha (498 pontos), pela Eslovénia (495 pontos), pela Bélgica (493 pontos), pela França (493 pontos), pela República Checa (490 pontos) e pela Holanda (485 pontos).

¹ A pontuação média de Portugal não difere estatisticamente da pontuação média alcançada pelos países da OCDE que estão entre a 15.^a e a 21.^a posição, também não difere dos que estão entre a 20.^a e a 26.^a posição no grupo de todos os participantes.

Os quatro países que apresentaram as pontuações mais elevadas em leitura pertencem ao continente asiático e todos têm mais de 520 pontos: China (B-S-J-Z) – 555, Singapura – 549, Macau – 525 e Hong Kong – 524. A Estónia é o país europeu com melhor desempenho em leitura – 523 pontos (Cf. relatório nacional; capítulo 4, Tabela 4.1).

Quais são as competências em leitura dos alunos de 15 anos? Os resultados globais em literacia de leitura, apresentados numa escala numérica que varia entre 0 e 1000 pontos, têm uma tradução qualitativa por *níveis de proficiência*. Para a leitura estão definidos **6 níveis de proficiência**, elaborados num grau crescente de dificuldade e de complexidade. Dessa forma, os alunos cujo desempenho se situa nos níveis mais baixos são os que demonstram menor proficiência em leitura – *low achievers* – e os que se situam nos níveis mais elevados são os que demonstram maior proficiência no domínio – *top performers*.

A tendência observada a longo prazo é de melhoria qualitativa do desempenho em leitura. Em 2018, há mais alunos em Portugal cujo desempenho corresponde aos níveis máximos de proficiência – *top performers* – do que havia em 2000; por outro lado, há menos alunos cujo desempenho se situa no

mínimo da escala – *low achievers* – do que havia em 2000. Ainda assim, importa reter que a diminuição do número de alunos com pior desempenho entre 2000 e 2009 não se repetiu entre 2009 e 2018, e Portugal alinhou a tendência da OCDE contrariamente ao que se observa a longo prazo.

Figura 4.7 Percentagem de Alunos por Nível de Proficiência em Leitura (Portugal e OCDE) (in relatório nacional; capítulo 4)

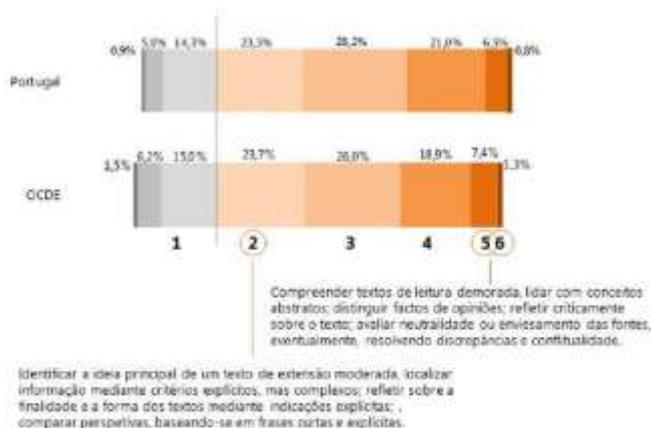
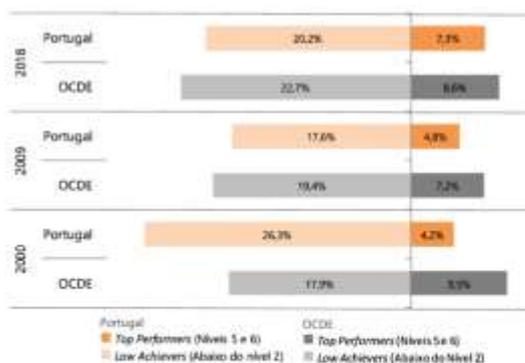


Figura 4.8 Percentagem de Top Performers e de Low Achievers em Leitura (2000, 2009 e 2018) (in relatório nacional; capítulo 4)



Em Portugal, aproximadamente, 80% dos alunos têm proficiência pelo menos de nível 2 em leitura, ou seja, oito em cada dez alunos estão acima da *linha de água* estabelecida para o PISA. Quase metade dos alunos resolve com sucesso as tarefas correspondentes aos níveis 3 ou 4². As tarefas dos níveis máximos de proficiência, são resolvidas por 7% dos alunos.

Ler requer a mobilização de vários *processos cognitivos* – localizar informação, compreender, avaliar e refletir – e a manipulação de textos com características diferentes, entre elas a *fonte*, entendida como uma unidade de texto, que pode ser *única* ou *múltipla*³. No PISA, processos cognitivos e composição das fontes de texto servem de base à elaboração de subescalas de análise mais fina dos resultados.

Em Portugal, os alunos são melhores a «Avaliar e refletir» (494 pontos) do que a «Localizar informação» (489 pontos) ou a «Compreender» (489 pontos). Os resultados nacionais nas subescalas de avaliação da leitura seguem a tendência internacional – melhor desempenho a «Avaliar e refletir» – e são superiores aos verificados para o conjunto dos membros da OCDE, embora as diferenças não sejam significativas. A pontuação média obtida por Portugal em qualquer das subescalas da leitura corresponde ao nível 3 de proficiência.

Os alunos portugueses obtêm melhores desempenhos nos itens com textos múltiplos (494 pontos) do que nos de texto único (487 pontos), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, desempenham acima da média dos países da OCDE, independentemente da fonte de texto ser múltipla ou única.

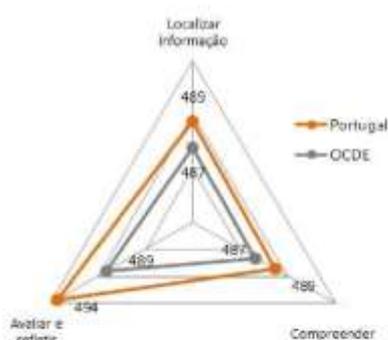


Figura 4.11 Desempenho Médio em Leitura na Subescala de Processos Cognitivos [in relatório nacional, capítulo 4]



Figura 4.12 Desempenho Médio em Leitura por Fontes do Texto [in relatório nacional, capítulo 4]

² Cf. capítulo 3 do relatório nacional, para uma descrição mais aprofundada dos níveis de proficiência.

³ Cf. capítulo 3 do relatório nacional, para uma descrição mais aprofundada dos processos cognitivos e das características dos textos utilizados no PISA.

Rapazes e raparigas têm atitudes diferentes perante a leitura: em Portugal e nos restantes países, são as raparigas que gostam mais de ler⁴. Também são as raparigas que têm um desempenho melhor em leitura.

Em 2018, tal como nos ciclos anteriores, a média das pontuações obtidas pelas raparigas – 504 pontos – é significativamente superior à média das pontuações alcançadas pelos rapazes – 480 pontos – e está acima da média nacional (492 pontos). A tendência é igual nos países da OCDE, mas a diferença entre rapazes e raparigas é menor em Portugal.

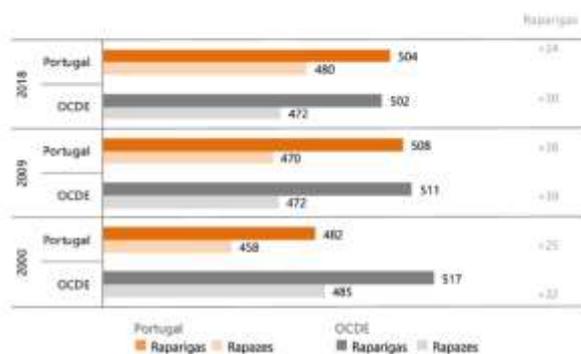


Figura 4.3 Resultados em Leitura por Género (2000, 2009 e 2018) [in relatório nacional; capítulo 4]

Comparando os ciclos em que a leitura foi domínio principal de avaliação, em Portugal, mais de metade dos alunos com desempenho elevado – *top performers* – são raparigas. Entre os alunos com desempenho mais baixo, um em cada três é uma rapariga. (Cf. relatório nacional; capítulo 4).

Como veem a leitura os jovens de 15 anos? Independentemente de serem rapazes ou raparigas, os jovens de 15 anos, em Portugal e no conjunto dos países da OCDE, perderam interesse pela leitura na última década.



Figura 5.13 Opinião dos Alunos Relativamente a Práticas de Leitura [in relatório nacional; capítulo 5]

⁴ Em Portugal, e no conjunto dos países da OCDE, a diferença é estatisticamente significativa (Cf. relatório nacional; capítulo 5).

Atualmente, há mais alunos do em 2009 que só se dedicam à leitura se forem obrigados ou que consideram a leitura uma perda de tempo. Ainda assim, a leitura é o passatempo preferido de aproximadamente um terço dos alunos portugueses, tal como era em 2009, mas agora são menos os gostam de conversar sobre livros. A leitura como um prazer, como entretenimento, perdeu expressão relativamente a 2009, mas ganhou importância como forma de encontrar informação.

Que relação existe entre o estatuto socioeconómico e cultural dos alunos de 15 anos e o seu desempenho em leitura no PISA 2018? No PISA, o estatuto socioeconómico e cultural de um aluno é estimado através do índice do *Estatuto Económico, Social e Cultural* (ESCS), que deriva da combinação de várias variáveis relacionadas com o meio familiar do aluno: nível de escolaridade e profissão dos pais, um conjunto de bens domésticos que podem ser considerados como indicadores de riqueza material e o número de livros e outros recursos educativos disponíveis em casa.

Em Portugal, os alunos com estatuto socioeconómico e cultural mais elevado têm melhor desempenho em leitura; estes obtiveram, em média, mais 95 pontos do que os alunos com estatuto mais baixo, sendo que 13,5% dessa variação pode ser explicada pelo ESCS dos alunos. No conjunto de países da OCDE a diferença média é de 88 pontos, sendo 12% da variação explicada pelo estatuto.

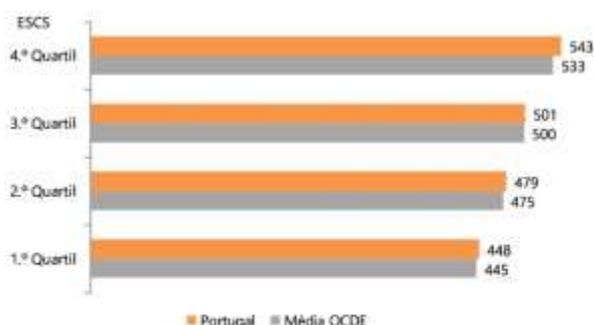
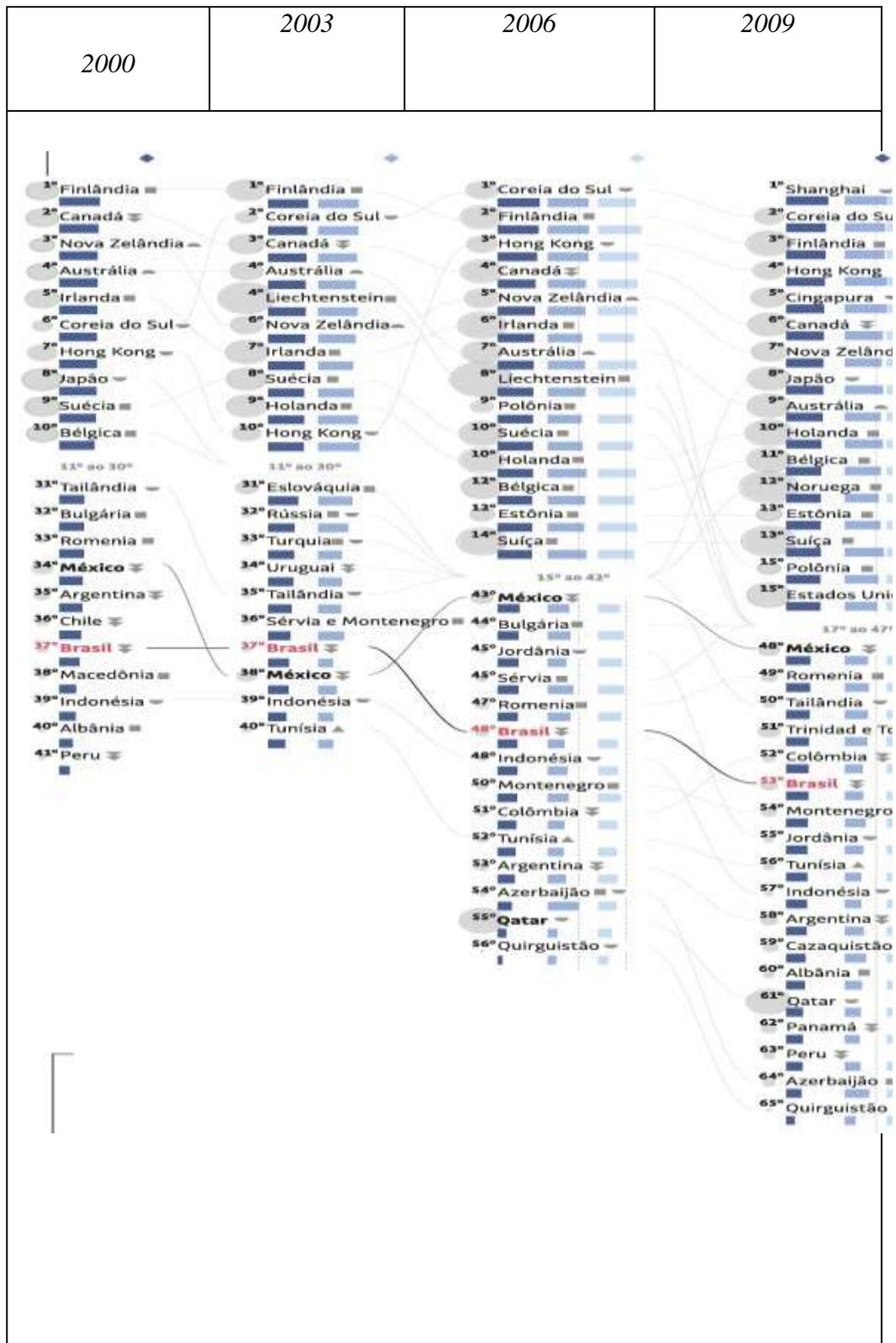


Figura 5.4 Nível Médio de Desempenho pelo Estatuto Económico, Social e Cultural dos Alunos (in relatório nacional; capítulo 5)

Analisando o desempenho, mas em termos de níveis de proficiência, em Portugal, a probabilidade de um aluno no quartil inferior da distribuição do estatuto socioeconómico e cultural (os 25% com ESCS mais baixo) ter um desempenho abaixo do nível 2 da escala de proficiência em leitura é aproximadamente três vezes maior do que a de um aluno com estatuto socioeconómico e cultural no quartil superior (os 25% com ESCS mais elevado) ter um desempenho desse nível (Cf. relatório nacional; capítulo 5).

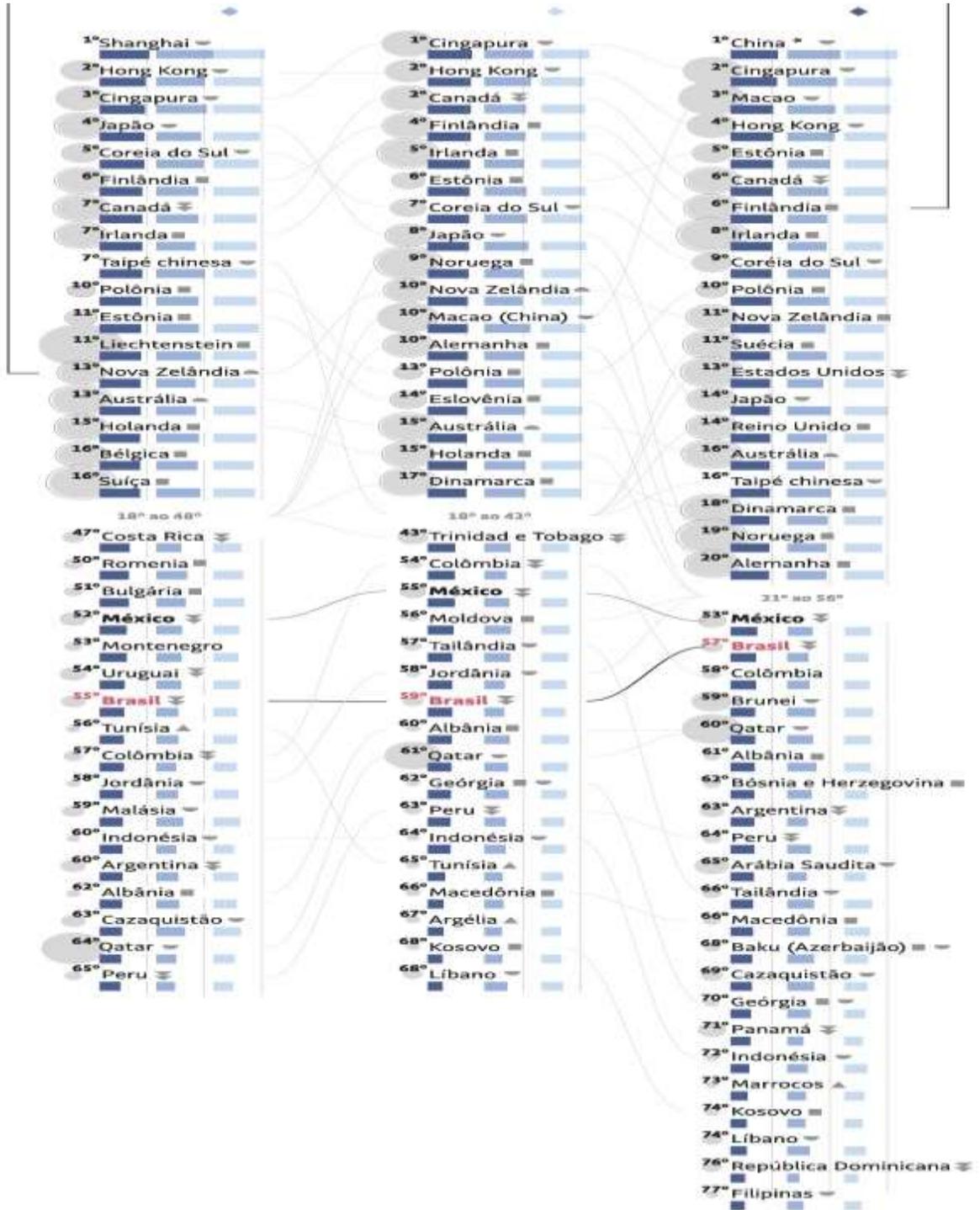
Anexo 7 - Ranking PISA - Brasil 2000 – 2018



2012

2015

2018



Anexo 8 - Países e economias participantes do PISA 2009 e 2018

PISA 2009		PISA 2018	
Países membros da OCDE	Países/economias parceiras	Países membros da OCDE	Países/economias parceiras
1. Alemanha	35. Albânia	1. Alemanha	38. Albânia
2. Estônia	36. Dubai (EAU)	2. Austrália	39. Arábia Saudita
3. México	37. Quirguistão	3. Áustria	40. Argentina
4. Austrália	38. Argentina	4. Bélgica	41. Azerbaijão(Cap. Baku)
5. Finlândia	39. China (Hong Kong)	5. Canadá	42. Bielorrússia
6. Noruega	40. Romênia	6. Chile	43. Bósnia-Herzegovina
7. Áustria	41. Azerbaijão	7. Colômbia	44. Brasil
8. França	42. Indonésia	8. Coreia	45. Brunei Darussalam
9. Nova Zelândia	43. Rússia	9. Dinamarca	46. Bulgária
10. Bélgica	44. Brasil	10. Eslováquia	47. Catar
11. Grécia	45. Jordânia	11. Eslovênia	48. Cazaquistão
12. Polónia	46. Sérvia	12. Espanha	49. B-S-J-Z (China)*
13. Canadá	47. Bulgária	13. Estados Unidos	50. Costa Rica
14. Holanda	48. Letônia	14. Estônia	51. Croácia
15. Portugal	49. Tailândia	15. Finlândia	52. Emirados(Árabes Unidos)
16. Chile	50. Catar	16. França	53. Escócia
17. Hungria	51. Liechtenstein	17. Grécia	54. Filipinas
18. Reino Unido	52. Trindade e Tobago	18. Holanda	55. Geórgia
19. Coreia	53. Tobago	19. Hungria	56. Hong Kong (China)
20. Irlanda	54. Cazaquistão	20. Irlanda	57. Indonésia
21. Rep. Tcheca	55. Lituânia	21. Islândia	58. Jordânia
22. Dinamarca	56. Tunísia	22. Israel	59. Kosovo
23. Islândia	57. China (Taiwan)	23. Itália	60. Líbano
24. Suécia	58. Macau	24. Japão	61. Macau (China)
25. Eslováquia	59. Uruguai	25. Letônia	62. Rep. Da Macedônia do Norte
26. Israel	60. China (Xangai)	26. Lituânia	63. Malásia
27. Suíça	61. Macedônia	27. Luxemburgo	64. Malta
28. Eslovênia	62. Cingapura	28. México	65. Marrocos
29. Itália	63. Montenegro	29. Noruega	66.(República) Moldávia
30. Turquia	64. Colômbia	30. Nova Zelândia	67. Montenegro
31. Espanha	65. Panamá	31. Polónia	68. Panamá
32. Japão	66. Croácia	32. Portugal	69. Peru
33. Estados Unidos	67. Peru	33. Reino Unido	70. República Dominicana
34. Luxemburgo		34. República Tcheca	71. Romênia
		35. Suécia	72. Rússia (Fed. Russa)
		36. Suíça	73. Sérvia
		37. Turquia.	74. Singapura
			75. Tailândia
			76. Taipé Chinesa
			77. Ucrânia
			78. Uruguai
			79. Vietnã.