



Revista grifos

E-ISSN: 2175-0157

grifos@unochapeco.edu.br

Universidade Comunitária da Região de  
Chapecó  
Brasil

Eidt, Paulino; Werner Kummer, Cecilia Maria  
OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS NA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EM  
LARGA ESCALA

Revista grifos, vol. 23, núm. 36/37, 2014, pp. 97-115

Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
Chapecó, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572967127008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS NA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Paulino Eidt \*

Cecilia Maria Werner Kummer \*\*

## Resumo

O presente artigo organiza-se em torno dos fatores extramuros e seus impactos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis, no Oeste de Santa Catarina, considerando suas múltiplas significações e dimensões. Para tanto, apresenta o horizonte teórico-conceitual da temática e uma pesquisa empírica realizada por meio da coleta de Histórias de Vida com cinco professores aposentados que vivenciaram o processo de colonização e implantação da escola paroquial. Nessa perspectiva, o estudo pretende responder a seguinte questão: Os bons índices de desenvolvimento da Educação Básica medidos pela avaliação em larga escala também podem ser explicados pela trajetória histórica e cultural de um povo? A pesquisa também pretende contribuir para a crescente centralidade no quadro dos debates, das decisões e das práticas educativas nas escolas que questionam se: focar a prática pedagógica para as avaliações em larga escala ou respeitar a autonomia pedagógica dos docentes? A responsabilização do professor e da escola pelos índices bons ou deficitários é apenas mais uma face do movimento mais amplo na gestão pública. Nesse sentido, os índices passam a ser entendidos como um valor que deve guiar as políticas públicas para a educação, como uma forma de prestação de contas a sociedade. A responsabilização, a desautorização e a naturalização recebem uma importância cada vez maior nesse contexto, ignorando os fatores extramuros que impactam nos índices.

**Palavras-chave:** Avaliação. Responsabilização. Fatores extramuros. Práticas educativas.

\*Doutor em Ciências Sociais, Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: paulino.eidt@unoesc.edu.br

\*\* Mestre em Educação, Professora da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina. E-mail: ceciwkr@gmail.com

## Introdução

Nos últimos anos, vêm-se desenhando significativas mudanças no campo da avaliação, principalmente no que concerne aos seus aspectos macros. As avaliações nacionais e internacionais em larga escala, configuram uma nova relação professor/aluno e comunidade/escola. Na onda da privatização do destino humano e em uma acentuada naturalização das diferenças sociais, estabelecem-se projetos claramente individualistas no processo avaliativo das escolas.

Touraine (2005), ao defender a natureza social e o reconhecimento da historicidade, escreve que o período recente caracteriza-se pela ruptura dos principais laços sociais e pela perda de centralidade de muitas instituições e/ou agências, alimentando tendências claramente individualistas em detrimento de preocupações de cariz mais coletivo.

O processo de liquefação e do esfacelamento dos pressupostos éticos e morais, vão adentrando nos muros da escola e alterando aspectos tradicionais na relação escola e aluno. Pautadas no princípio de que os fins justificam os meios, as avaliações externas produzem um professor contemporâneo incerto e confuso quanto ao seu verdadeiro papel. Os exames nacionais em larga escala, embora possam ser aceitos como um avanço na educação brasileira, despertam, por outro lado, reflexões quanto à autonomia dos docentes.

As políticas públicas e a avaliação do Sistema Escolar no Brasil estão muito longe de desenvolverem-se de forma homogênea ou harmoniosa, pois suas contradições e antagonismos têm fontes complexas e diferenciadas. Ele é produto de uma gama de relações sociais, econômicas, políticas e culturais que dificultam sua unidade. Partindo desse pressuposto, o presente artigo pretende contribuir no entendimento dos fatores históricos e culturais na composição dos atuais índices de desenvolvimento da Educação Básica. Para tanto, apresenta o horizonte teórico-conceitual da temática e uma pesquisa empírica realizada por meio da coleta de Histórias de Vida com cinco professores aposentados que vivenciaram o processo de colonização e implantação da escola paroquial. Nessa perspectiva pretende responder a seguinte questão: Os bons índices de desenvolvimento da Educação Básica medidos pela avaliação em larga escala também podem ser explicados pela trajetória histórica e cultural de um povo? O

estudo também pretende contribuir para a crescente centralidade no quadro dos debates, das decisões e das práticas educativas nas escolas que questionam se: focar a prática pedagógica para as avaliações em larga escala ou respeitar a autonomia pedagógica dos docentes? A responsabilização do professor e da escola pelos índices bons ou deficitários é apenas mais uma face do movimento mais amplo na gestão pública.

### **Para que e onde aprendemos**

Sabemos que a Ecologia da aprendizagem é um sistema aberto e a maioria não passa pelo formato da escola. Por sua vez, há, conforme Saviani (2007), um estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação. O homem é um ser que se fez humano pelo trabalho e o trabalho é aprendido. Por um longo período, essa aprendizagem foi aleatória e não institucionalizada. A partir da primeira Revolução Industrial, ainda no século XVIII, os Sistemas Educativos assumem um cunho operacional e instrumental, culminando, na história recente, com a implementação do ensino técnico e profissionalizante. A aprendizagem encontra-se, assim, subordinada, preferencialmente, a uma funcionalidade do conhecimento e, sendo assim, deve ser mensurada e quantificada.

Vivemos o advento da impossibilidade de uma educação livre e desinteressada que cada vez mais assume um caráter utilitarista e de aplicabilidade na fase atual do capitalismo. A grande questão consiste, então, em: Como preservar a autonomia do professor na escola? No interior das práticas pedagógicas, ainda há espaços para pensar e criar? De que forma as relações comunitárias são atingidas a partir da adoção de modelos prontos? Preparar para a avaliação não significa desconhecer e desprestigiar as raízes históricas e culturais de um povo?

A aprendizagem tem origem nas interações sociais vivenciadas pelo indivíduo. O desenvolvimento é sempre mediado por agentes culturais (elemento externo). A aprendizagem significativa<sup>1</sup> e os conhecimentos herdados pela tradição e construídos no contexto social refletem no rendimento escolar. Quando inserida em uma região de colonização alemã com tradição na cultura escolar há a necessidade de uma reflexão crítica sobre os atuais índices desenvolvimento da educação básica na sua relação com a história local. Para tanto, formula-se a seguinte questão-chave: Os bons

1 Trata-se da aprendizagem significativa na visão clássica de David Ausubel descrita por MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

índices de desenvolvimento da Educação Básica medidos pela avaliação em larga escala também podem ser explicados pela trajetória histórica e cultural de um povo?

O *locus* do estudo caracteriza-se por três municípios situados geograficamente no oeste de Santa Catarina e que no passado compunham um projeto jesuítico pautado na homogeneidade étnica e confessional: alemães e católicos. O projeto, conhecido como “Porto Novo” e criado em 1926 pelos Padres da Companhia de Jesus, constituiu os atuais municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis.

Sob os auspícios dos Jesuítas, os alemães católicos que ocuparam a região sempre tiveram como fortes fundamentos da cultura: a escola, a leitura e a escrita. Em um período da história brasileira onde a escola pública e laica estava longe de ser uma realidade nacional, os municípios em estudo possuíam um organizado sistema escolar, pautado na chamada escola paroquial ou comunitária o qual praticamente erradicou o analfabetismo nesses espaços.

O professor e a escola como referência de conhecimento foram o alicerce desse modelo. Educadores imersos na comunidade, comprometidos e sintonizados com a história local constituíram, por longas décadas, os mestres únicos das comunidades de migrantes de origem europeia. O grande educador, Paulo Freire (2003), em suas reflexões, defende que o professor esteja imerso no meio sócio-histórico e cultural do aluno e, assim, seja conhecedor dos fatores objetivos e subjetivos que o envolvem no seu cotidiano. O perfil das escolas paroquiais tinha como objetivo aproximar a educação aos aspectos culturais, sociais e econômicos da população. A função do educador era, a partir da realidade, propor e refletir sobre os problemas e contradições básicas que desafiavam a comunidade, exigindo respostas tanto em nível intelectual como nas ações práticas.

Não é foco deste estudo, entender ou analisar a validade da avaliação em larga escala, e sim perceber unicamente elementos histórico-culturais como fatores que possam ou não impactar nos índices. O IDEB é um instrumento para monitorar a qualidade da educação no Brasil e considera dois fatores que interferem diretamente na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. Notadamente, para pais e alunos, os índices, quando divulgados, medem a qualidade da escola. A apresentação dos números gera

reações positivas ou negativas. Em caso negativo, passa a ser um instrumento de mobilização e de pressão social.

Desconsideram-se todos os aspectos extramuros (história, condição social, estabilidade do quadro docente e outros) na composição da avaliação. Assim sendo:

Embora o conceito de qualidade que se tornou hegemônico, no atual contexto das políticas neoliberais, tenha sido o de caráter gerencial, que teve como matriz os exemplos de eficiência, eficácia e produtividade da empresa privada, a qualidade da educação pode ser entendida de outra maneira; desta feita, tomando como pressupostos a vertente democrática de qualidade construída por educadores comprometidos com a escola pública. Essa noção está estritamente articulada ao combate das desigualdades, das dominações e das injustiças sociais. Nesse sentido, qualidade é um conceito político e não técnico; sociológico e não gerencial; crítico e não pragmático (CASTRO, 2009. p. 23).

Percebe-se o caráter sociológico que envolve a avaliação e suas dimensões no contexto de onde são subtraídas. Assim, é necessário considerar os reflexos do contexto social:

Sem considerar que há causas, fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como esta vem tratando suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhece-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí se situa o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar. (SOUZA, 1991, p. 103).

Demo (1999), em um contexto mais amplo, atribui a lógica classificatória à intencionalidade da avaliação. Para ele, essa intencionalidade classificatória não gira somente em torno da remanescente disputa capitalista que se imputa aos indivíduos em convívio social, mas, também, em todo o contexto escolar, em um nítido confronto de classes.

Os Exames Nacionais em Larga escala, embora possam ser aceitos como um avanço na educação brasileira, despertam, por outro lado, reflexões quanto à autonomia dos docentes. Tais processos suscitam questões como: até que ponto os professores podem tomar decisões e agir livremente no seu trabalho? No entanto, é preciso acreditar no papel do professor e nas suas

múltiplas possibilidades enquanto profissional e ser pensante. A mudança pode surgir do inesperado, segundo Morin (2001, p. 92),

Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.

Assim, emerge, na educação, a importância da autonomia, da inovação, das heranças simbólicas, das habilidades múltiplas e da capacidade criativa do ser humano ao longo da história. Na escola, o questionamento acerca do saber transmitido pela tradição e pela interação entre os indivíduos deve ser objeto de reflexão.

### **A historicidade e a Educação**

Refletir sobre os processos do ensino e da aprendizagem considerando sua historicidade torna-se imprescindível na delicada tarefa do ensinar. Nessa perspectiva, Freire (2005, p. 103) enfatiza:

Os homens [...], ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

O processo de conhecimento consolida-se a partir de informações com valor agregado, as quais são assimiladas pelos indivíduos ou pelas organizações e incorporadas às experiências e saberes construídos sistematicamente e historicamente. A esse respeito, Morin (2000, p. 54-55) destaca:

É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. [...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

As pessoas estão inseridas na sociedade por meio das relações que desenvolvem durante toda sua vida. Educar é um processo contínuo e recíproco entre os humanos. Vygotsky (2003, p. 76) observa que “[...] o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando”.

Como anteriormente descrito, o universo em estudo, caracterizado pelos municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis, foi pensado e estruturado pelos padres Jesuítas no século XX. Diferentemente de outros espaços destinados a frentes de colonização, o Projeto Porto Novo teve características que nortearam a Companhia de Jesus: disciplina, trabalho, religiosidade, leitura e escrita.

Na sequência apresentamos quadros comparativos com os índices de desenvolvimento da Educação Básica nas diferentes esferas, para, em seguida, demonstrar o cruzamento de dados com os municípios delimitados, com objetivo de entender e analisar a influência dos aspectos históricos e culturais na composição desses índices.

**Tabela 1: Dados sobre IDEB/ Brasil (2007-2011)**

Anos iniciais	2007	2009	2011
Total	4.2	4.6	5.0
Pública	4.0	4.4	4.7
Estadual	4.3	4.9	5.1
Municipal	4.0	4.4	4.7
Privada	6.0	6.4	6.5
Anos finais	2007	2009	2011
Total	3.8	4.0	4.1
Pública	3.5	3.7	3.9
Estadual	3.6	3.8	3.9
Municipal	3.4	3.6	3.8
Privada	5.8	5.9	6.0
Ensino Médio	2007	2009	2011
Total	3.5	3.6	3.7
Pública	3.2	3.4	3.4
Estadual	3.2	3.4	3.4
Privada	5.6	5.6	5.7

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados do INEP (2011)



**Tabela 2: Dados do IDEB de Santa Catarina (2007-2011)**

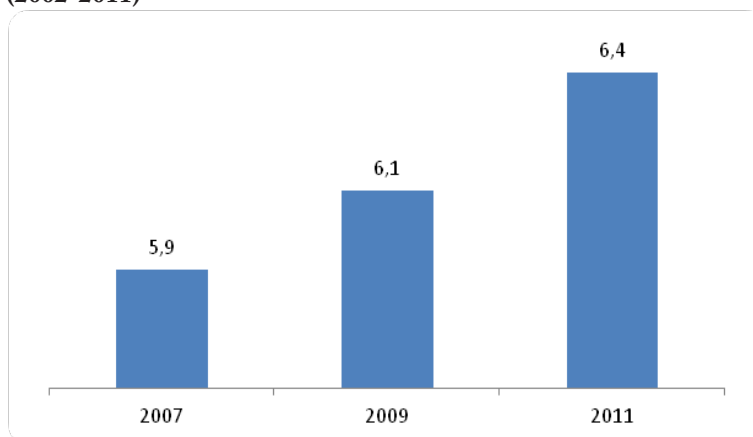
	2007	2009	2011
4ª série/ 5º ano	4.9	5.2	5.8
8ª série/ 9º ano	4.3	4.5	4.9
3ª série E. Médio	4.0	4.1	4.3

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados do INEP (2011)

**Tabela 3: Dados IDEB do município de São João do Oeste (2007-2011)**

São João do Oeste (rede municipal)	Ano	IDEB
	2007	5,9
	2009	6,1
	2011	6,4

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados do INEP (2011)

**Gráfico 1: Dados sobre IDEB do município de São João do Oeste (2002-2011)**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do INEP (2011)

São João do Oeste foi, por três vezes, considerado o município brasileiro com os melhores índices de alfabetização, apresentando menos de um por cento (1%) da população acima de 15 anos analfabeta. O alto índice educacional ficou comprovado pelo censo de 2000 do IBGE, que apontou a alfabetização de 99,2% da população.

A colonização teve início no século XX, mais precisamente a partir de 1926. A emancipação de São João do Oeste do município de Itapiranga aconteceu no ano de 1991 e a instalação oficial do município em 1993. O processo histórico e cultural certamente teve influência muito forte nos atuais índices de alfabetização. A

educação escolar foi prioridade ao longo da história e as políticas públicas municipais acompanharam essa tendência.

**Tabela 4: Dados do IDEB do município de Tunápolis (2007-2011)**

Tunápolis (rede municipal)	Ano	IDEB
	2007	6,0
	2009	6,2
	2011	7,2

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados do INEP (2011)

**Gráfico 2: Dados sobre IDEB do município de Tunápolis (2007-2011)**



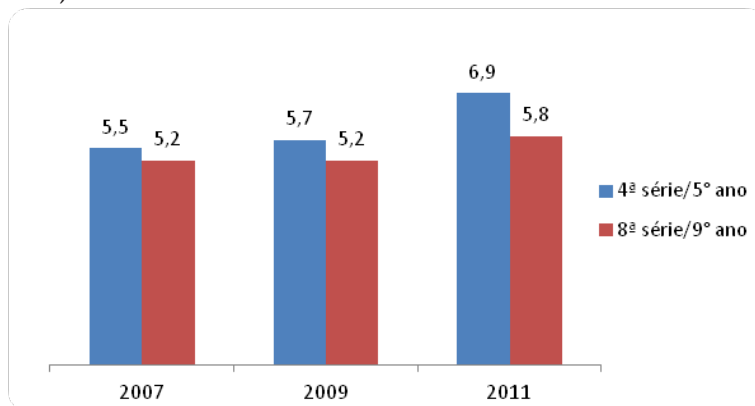
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do INEP (2011)

O município de Tunápolis, a exemplo de São João do Oeste, fez parte do Projeto Porto Novo, criado pelos Jesuítas na primeira metade do século XX. A Região de Tunápolis foi a última fronteira agrícola do projeto a ser efetivamente habitada. Seus pioneiros, oriundos das antigas “Colônias Velhas” do Rio Grande do Sul, ocuparam o espaço somente no início da segunda metade do século passado.

**Tabela 5: Dados do IDEB do município de Itapiranga (2007-2011)**

Rede municipal	Ano	4ª série/ 5º ano	8ª série/ 9º ano
	2007	5,4	4,8
	2009	5,6	4,9
	2011	6,8	-----
Rede pública estadual	Ano	4ª série/ 5º ano	8ª série/ 9º ano
	2007	5,5	5,2
	2009	5,7	5,2
	2011	6,9	5,8

Fonte: Fonte: Elaborada pelos autores a partir de dados do INEP (2011)

**Gráfico 3: Dados sobre IDEB do município de Itapiranga (2007-2011)**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do INEP (2011)

Itapiranga é o “município-mãe” dos três em estudo. Foi a “porta de entrada” dos migrantes gaúchos na terceira década do século XX. De forte influência jesuítica, teve suas bases pautadas na vivência comunitária, no trabalho e na disciplina. Por longos anos, a coordenação do Projeto Porto Novo foi uma mescla entre o poder religioso e civil, e as funções laicas sempre tiveram sustentação do pensamento jesuítico. Conforme pode ser observado, no município de Itapiranga os índices são muito superiores aos índices nacionais e estaduais.

### Cultura e identidade

A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Ela não pode ser vista como sendo um conjunto de valores fixos e imutáveis que definem o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte. Nesse entendimento, a identidade cultural sempre é relativa a um grupo social e cultural. Guareschi (2008, p. 142) define cultura como:

[...] a maneira de falar (língua), a maneira de vestir, de morar, de comer, de trabalhar, de rezar, de se comunicar etc. Essa cultura fica sendo a sua garantia, sua defesa. Quando essa cultura é destruída o povo fica desprotegido e facilmente pode ser dominado e até destruído. Todo o povo se afirma como povo na medida em que consegue produzir essa fortificação, que fica sendo a razão mesma

de seu existir. Por isso se diz que a cultura é a alma dum povo. Povo sem cultura é povo sem alma, sem identidade.

As identidades são efêmeras e sem definições rígidas. Dessa forma, os estudos vão contra à ideia de que uma população deve abraçar a sua cultura e garantir todas as formas possíveis de cristalizá-la. A cultura é um patrimônio importante de um povo, porque resulta dos conhecimentos compartilhados entre as pessoas de um lugar e vai passando, e sendo recriada, de geração em geração. Ela influencia os modos de ser e de estar no mundo; de agir, sentir e se relacionar com o natural e o social. A partir disso, Hall (2003, p. 70) define as identidades culturais da seguinte forma:

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa “lei de origem” sem problemas, transcendental.

A identidade cultural de um povo pode sofrer contatos pacíficos ou violentos, quando grupos humanos de distintas origens étnicas e culturais se encontram. Isso foi precisamente o que aconteceu com o fenômeno da imigração alemã e italiana para o sul do Brasil no século XIX e para o oeste Catarinense no século seguinte.

A ausência do Estado nas regiões colonizadas provocou certo grau de auto-organização das colônias naqueles itens que a cultura dos imigrantes mais valorizava, principalmente a organização da assistência religiosa e a implantação de um sistema de ensino, tudo com base na instalação de associações dos colonos e no acentuado espírito comunitário. O modelo escolar adotado no Brasil foi o mesmo das antigas escolas paroquiais que funcionavam na Alemanha antes da laicização do ensino.

A identidade teuto-brasileira consolidou-se por meio da escola, da religião, da família, da comunidade e da pequena propriedade de mão de obra familiar.

Havia nas colônias uma relação entre escola, religião e língua alemã que foi fundamental para a preservação do *Deutschtum*, fronteira ideológica que marca a etnicidade teuto-brasileira. A estes três elementos se soma um quarto, talvez considerado o mais funda-

mental, o lar (*Heim*), reduto íntimo da etnicidade pelo seu papel de preservação da língua alemã. (SEYFERTH, 2003, p. 33-34).

Em 1938, o Governo Brasileiro promulgou a Lei da Nacionalização, que proibia escolas particulares nas regiões de colonização europeia. As escolas e toda a estrutura administrativa e pedagógica passaram ao controle estatal, no entanto, o acompanhamento sistemático das ações da escola e do professor permaneceu em maior ou menor grau até hoje. Nessa direção, a pesquisa de campo com cinco professores aposentados e que vivenciaram o processo histórico da educação no município, nos permite entender os bons índices do IDEB e sua relação com aspectos culturais e históricos, aspectos que serão abordados na sequência.

### **Aspectos históricos e sua relevância nos atuais índices de avaliação em larga escala na voz dos professores comunitários**

A leitura dos índices positivos no IDEB dos três municípios da pesquisa e de sua relação com aspectos sócio-históricos é destacada pelos cinco professores da amostra. Há de se considerar que a escola, até o período da nacionalização estava totalmente no controle da igreja e das lideranças constituídas. A denominada Escola Paroquial “floresceu” e revigorou-se dentro do espírito comunitário que se instalou.

A formação de uma comunidade religiosa sempre vinha acompanhada da instalação de uma escola. Desde os primórdios da colonização os imigrantes teutos zelavam por uma instituição que se tornou característica das suas comunidades rurais, a escola paroquial ou comunitária. Tomou-se uma instituição singular, com mérito de suprir a ausência inicial das escolas públicas. (PAIVA, 1973, p.83)

Além da escola, os jornais e revistas de cunho religioso circularam entre a população e foram fonte de cultura e de sabedoria. Dessa forma, uma das questões-chave da pesquisa de campo foi se os entrevistados atribuíam os números positivos das avaliações em grande escala aos aspectos históricos e culturais da região em estudo.

Com relação à questão, o entrevistado e professor aposentado de 66 anos e que atuou por 33 anos no município de São

João do Oeste e Itapiranga, assim se posicionou: “Sim. Os nossos antepassados europeus trouxeram a escola como valor prioritário, se bem que se contentavam com uma alfabetização básica, mínima. Estudar, no geral, tinha o apoio da família”.

As escolas funcionaram como fio condutor que unia, orientava e exibia todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade cultural dos colonizadores que se aglutinavam em comunidades. Bauman (2005) defende que para além das instituições, as escolas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos e em uma ligação absoluta. A importância da escola para a cultura alemã também foi reforçada por outro professor que trabalhou na educação básica por 31 anos. Ele sustenta que:

Os atuais municípios do antigo “Porto Novo” herdaram seus principais fundamentos históricos e culturais da Europa, principalmente da Alemanha. Nas primeiras décadas de colonização a educação era coordenada por jesuítas alemães, cuja rigidez e dedicação ao estudo estavam sempre presente. Assim, a influência jesuítica tem muito a ver com os resultados positivos da educação de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Outro professor destaca a vivência comunitária como fator que impacta positivamente nas avaliações:

Os dados positivos registrados na Educação nos municípios pertencentes ao antigo Porto Novo são uma herança direta da preocupação dos primeiros moradores com relação à instalação imediata da escola/capela ou capela /escola nas comunidades recém-instaladas. Há de se ficar atento, no entanto, que o nível cultural atingido está decadente, fruto talvez da acomodação moderna e até pela “invasão” de outras culturas e religiões. Está se perdendo rapidamente o conceito de vida comunitária – tão característica das antigas gerações – e muitos apenas se preocupavam com o próprio “umbigo” cumprindo tão somente suas obrigações legais. Ainda existem grupos que procuram manter e aprimorar os antigos legados, mas até quando isto será possível?

A escola é uma instituição construída historicamente para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura. Ela sempre foi uma instituição zeladora para que às novas gerações pudessem ter acesso ao que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. A escola como instituição que preza e zela pelos valores culturais foi destaque dos entrevistados. Paulo Freire (1996, p. 24) tem destacado a historicidade da aprendizagem. Conforme o educador,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foram assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

As dezenas de instituições escolares particulares anteriores ao ensino público na região em estudo evidenciam que a marca da cultura letrada faz-se presente desde o momento inicial de história local. O processo de escolarização foi grandemente impulsionado pelos mentores da colonização e tem sido uma herança dos migrantes de descendência alemã.

Nessa acepção, o professor entende a escolarização como processo, e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. O controle comunitário sobre a família e suas ações também é apontado como mecanismo de certa forma coercitivo para a frequência escolar. Conforme destaca uma professora:

Desde o início da colonização, a educação escolar figurava como imperativo. *Não se admitia uma criança (não deficiente) não estar na escola no primário e lá estando precisava aprender a ler escrever e fazer cálculos. Havia rígido controle social pela sociedade organizada, especialmente comunidades religiosas.*

Os “antigos legados” ao que o professor se refere, certamente tratam do impacto direto ou indireto no conjunto da vida social. A esse respeito Chervel (1990) defende que a cultura escolar é uma autêntica e original cultura produzida pela escola, nada disso pode nos levar, no entanto, ao entendimento de que o que a escola

faz independe da sociedade na qual está inserida. A escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo.

Autonomia significa redescobrir, construir e ressignificar conhecimentos, com base nas suas realidades históricas, pessoais, sociais e existenciais. A construção de um saber junto ao educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social, à tradição da comunidade à qual ele trabalha para conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida. “Ensinar exige respeito aos saberes do educando. O ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). É um processo onde professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro.

O espaço da sala deve ser um espaço da construção coletiva e individual do conhecimento. A sociedade globalizada e cada vez mais pautada no individualismo impacta também negativamente na escola ao influenciar o pensamento do aluno que pretende, por meio da escola, atingir unicamente projetos individuais. Quando a sociedade e especificamente os pais preferem delegar unicamente à escola a educação de seus filhos, algo necessita ser repensado na educação brasileira.

## **Considerações finais**

A forte preocupação quanto aos índices institucionais que tratam a qualidade e o rendimento da aprendizagem escolar remete para uma cobrança na ação do professor no tratamento dos conteúdos trabalhados e nas políticas educacionais. A partir da publicação dos resultados, questiona-se a metodologia do professor, a quantidade de conteúdo trabalhado e, principalmente, o rendimento da classe frente aos instrumentos avaliativos.

Partimos do pressuposto que as avaliações devem ser contextualizadas e compreendidas dentro de um conjunto de fatores. A postura do docente e de sua formação inicial é apenas um desses fatores. Não há dúvida de que a formação inicial do professor torna-se momento importante em sua trajetória profissional, pois nessa fase passa a ter contato com educadores e pensadores que darão subsídios para constituir sua postura profissional. No entanto, a pesquisa visou também entender aspectos historicamente construídos.



Ao analisar um período histórico onde a estrutura administrativa e pedagógica tinha grande controle da comunidade escolar, não se pretende invocar um passado de forma saudosista, e sim refletir sobre questões que remetem à verdadeira missão da escola frente aos processos históricos de um espaço e de suas mudanças no contexto atual que, de maneira geral, recebe as influências das mudanças, passando a adquirir novos pressupostos, novos objetivos, novas concepções.

A escola comunitária, também conhecida como escola paroquial, teve um papel importantíssimo dentro do contexto migratório e na formação das comunidades. O Professor líder, com múltiplas funções extraclasse, mantido e pago pela comunidade foi um personagem estratégico dentro do universo pioneiro. A ação pedagógica, o conteúdo programático e as bases filosóficas da escola, estavam sob controle da comunidade.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que as iniciativas comunitárias foram benéficas na formação de uma cultura escolar. Ademais, fatores como a presença do professor no meio sociocultural dos alunos e da vivência no espaço destes, foram elementos positivos na construção do processo ensino e aprendizagem.

Um dos aspectos importantes destacados pelos professores aposentados quando descrevem a escola e sua relação com o meio sociocultural é o envolvimento que proporciona entrelaçamento da escola, comunidade e sociedade. Dessa forma, a influência sociocultural oferece oportunidades aos alunos de conhecerem suas origens, sua história como indivíduo participante de grupos culturais, propiciando a compreensão de seu valor e a elevação de sua autoestima enquanto ser humano digno e que merece respeito.

Nota-se um pensamento que acena para a “desconstrução da hegemonia cultural” que é imposta Brasil afora a partir das avaliações em larga escala, dando oportunidade às especificidades locais e regionais de serem conhecidas e reconhecidas, também como construtoras da identidade cultural do nosso país.

Os educadores, de forma unânime, reforçam a ideia que os índices bons na avaliação em larga escala são decorrentes do tipo de cultura que o aluno recebeu desde a sua origem, de sua condição cultural e da motivação que teve no processo ensino e aprendizagem.

Todavia, especificamente falando do atual estado da educação dos municípios em estudo, os professores aposentados

percebem grandes discrepâncias com relação ao passado recente. A tendência de queda nos índices da avaliação se comparado a outros municípios da região é vista com preocupação. Essa queda é atribuída à formação dos professores, ao descomprometimento destes com a cultura local e sua história e à perda da autoridade e do conhecimento. Para os educadores, é preciso que os professores voltem a ser participantes e protagonistas do universo sociocultural da criança para, assim, constituírem uma relação menos verticalizada no processo educacional.

Enfim, como afirma Paulo Freire (1996) em seus escritos, uma educação transformadora, com certeza, não é restrita a uma sala de aula, mas contempla uma educação cultural que é transmitida aos indivíduos de forma humana e social desde sua concepção.

### Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CASTRO, Alda M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna & BEZERRA, Maura C. (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 21-44.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, **Teoria e Educação**, 2, p.177-229, 1990.
- DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **À Sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.
- HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In. SOVIK, Liv (Org.). **Diáspora: identidades e mediações culturais**.

Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e a educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEYFERTH, G. A. conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

SOUZA, Clariza P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma: para compreender o mundo hoje**. Lisboa: Piaget, 2005.

## THE HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS IN RELATION TO THE EVALUATION LARGE SCALE

### Abstract

This paper is organized around the extramural factors and their impact on the municipalities of Basic Education Development Index (IDEB) Itapiranga, John West and Tunápolis in the west of Santa Catarina, considering its multiple meanings and dimensions. It presents the theoretical and conceptual horizon of thematic and empirical research through the Life Stories collection with five retired teachers and experienced the process of colonization and establishment of the parish school. In this perspective aims to answer the question: Good Basic Education Development Index measured by the large-scale evaluation can also be explained by the historical and cultural journey of a people? The study also aims to contribute to the growing centrality in the debates, decisions and educational practices in schools focus on teaching practice for large-scale assessments or respect the pedagogical autonomy of teachers? The accountability of the teacher and the school for good or deficit levels is just another face of the broader movement in public management. The indices are now understood as a value that should guide public policies for education, as a form of accountability to society. The accountability, disempowerment and naturalization receive an increasing importance in this context, ignoring the extramural factors that impact on the indices.

**Keywords:** Evaluation. Accountability. Extramural factors. Educational practices.