



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROVA BRASIL: REFLETINDO EDUCAÇÃO E CULTURA EM ALGUNS USOS LINGUÍSTICOS

Vinicius Varella Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE viniciusvarella@ig.com.br

Apoio FACEPE

1. Introdução

O presente artigo apresenta a temática educação e cultura, objetivando analisar uma questão de Língua Portuguesa da Prova Brasil de 2009 aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Questão esta que apresenta particularidades linguísticas que conduzem o aluno a inferir sobre determinada cultura, todavia a Prova Brasil sendo um instrumento de avaliação classificado como de larga escala, deveria atender ao currículo básico – *Base Nacional Comum* (BRASIL, 2004) e não a conteúdos que remetam a uma cultura específica – *Parte Diversificada* (idem).

Neste sentido levantamos o seguinte problema: é adequado utilizar em instrumentos de avaliação de larga escala, como a Prova Brasil, questões que caracterizem a cultura de determinada região (currículo em sua parte diversificada)?

Este artigo é fundamentado teoricamente acerca dos temas sobre cultura, diferença cultural, cultura escolar, currículo, interrelacionados para dar conta do tema proposto de forma gradual e contínua.

Autores como: Forquin, 1993; Williams, 1979 e 1992; Weber 2009; Bhabha, 1998; Carvalho, 2009; Young, 2007 darão suporte a discussão teórica desta pesquisa. Alguns documentos foram importantes para os estudos aqui propostos, tais como: Matrizes PDE/Prova Brasil, 2008; Caderno de questões Prova Brasil, 2009; LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Utilizamos como metodologia a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2002) A escolha por esta metodologia se deu pela preocupação em construir, gradativamente, as ideias a respeito do tema educação e cultura com foco na discussão sobre uma questão pré-selecionada de Língua Portuguesa da Prova Brasil de 2009 que gerou a pesquisa.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Finalizamos propondo alguns questionamentos e constatações acerca do uso da questão elencada que impõe a cultura dominante como aquela que deve ser apreendida por todos.

2. Pressupostos Teóricos

2.1. Cultura: breve histórico a partir de Raymond Williams

Inicialmente o termo cultura (até o século XVIII) significava uma atividade, a cultura de alguma coisa, em geral animais e produtos agrícolas. A partir do período final do século XVIII é que o termo cultura passou a ser utilizado como correspondente ao termo civilização. Assim civilização era aceito como um estado realizado, originado de *civitas* (ordenado, educado), em oposição, portanto, ao estado desordenado (barbárie). Williams (1979) afirma que, nesse sentido, os termos cultura e civilização eram equivalentes.

Williams retomou a trajetória do termo cultura tido como ideia de cultivar alguma coisa (animais, colheitas, mentes), afirmando que, a partir do século XVIII, seu significado ampliara-se, passando a significar também conhecimento erudito, relacionado ao desenvolvimento e progresso sociais. Observa-se que Williams não se desfaz do significado anterior, ele apenas o amplia pensando em atender questões sociais. A mudança no conceito de cultura proposta por Williams pode ser percebida com mais precisão se associada às transformações econômicas e sociais pelas quais a Europa passava no mesmo período.

Nesta acepção a cultura passou a se apropriar de questões relacionadas à vida intelectual e as artes, bem como aos processos gerais, relacionados aos diferentes modos de vida. De acordo com Williams (1992) isto representou um problema, visto que a cultura passou a ser vista como algo dado, distinto e a parte da realidade social, como uma categoria estanque, assim como política, economia e sociedade.

A partir de então, Williams avançou na elaboração de uma teoria materialista da cultura, inclusive resgatando Gramsci, principalmente em sua concepção de hegemonia.

Seguimos até aqui apresentando um panorama histórico das ideias de Williams acerca do conceito de cultura. Não temos a pretensão e, tão pouco, conseguiremos dar conta de todo o percurso de Williams na concepção do termo cultura, mesmo porque o enfoque deste artigo é mais específico e propõe a discussão sobre a cultura mais voltada ao contexto escolar, a diversidade



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

linguística proposta em avaliações de larga escala como a Prova Brasil. Contudo, ressaltamos a importância da iniciativa dos estudos de Williams para que hoje, século XXI, possamos ter com mais clareza a noção da importância sobre os estudos de cultura e como este influencia tanto no âmbito social quanto, e consideravelmente, no contexto escolar.

2.2. Cultura escolar em uma concepção de Forquin

Ao tratar sobre o assunto cultura, nos deparamos com diversos autores (FORQUIN, 1993; WILLIAMS, 1979 e 1992; CEVASCO, 2003; KUPER, 2002; THOMPSON, 1998, COSTA, 2010). Identificamos que cada um busca entender como este fenômeno ocorre na sociedade e alguns se dedicam também a tentativa de entender sua relação com a educação. Forquin (1993) se interessa, também, sobre a cultura escolar.

Cultura escolar é definida por Forquin (1993, p.167), como

o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados” rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Neste sentido, concordando com Forquin, entendemos que a escola deve ter autonomia para desenvolver sua cultura. Uma cultura que leve em consideração o desenvolvimento integral do aluno, de tal forma que se possa entender que existe, de fato, uma relação extremamente íntima e interligada entre educação e cultura. Sob esta perspectiva Forquin (1993, p.10) afirma que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Desta forma, observamos que a cultura é vista, também, como transmissão de hábitos, costumes, conhecimentos e aprendizagens “de alguém”, transmitidos “para alguém”, como definiu Forquim (1993) acima.

Podemos afirmar que a cultura é conteúdo fundamental da educação: “a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (FORQUIN 1993, p.14). Reciprocamente, dizemos que é pela/na educação, que a cultura é transmitida e propagada continuamente: “a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (idem).

Ao refletirmos sobre a relação entre educação e cultura identificamos a necessidade de tratar sobre os conceitos de escola e diferença cultural, conforme abordado a seguir.

2.3. Escola e diferença cultural

A escola ao longo do tempo foi marcada como lugar onde se propaga a desigualdade social (no acesso e permanência do estudante; avaliações de rendimento; separação entre escola pública – para os pobres – e privada – para elite; entre outros aspectos).

Embora tenham sido criadas políticas públicas na tentativa de minimizar tais desigualdades como: o ensino fundamental obrigatório (LDB nº9394/96); políticas de desenvolvimento de escola de qualidade; reforma curricular; criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997); programas para diminuir o fracasso escolar (como: sistema de ciclos, classes de aceleração, Educação de Jovens e Adultos, telecentros), não foram, ainda suficientes para diminuir as desigualdades e diferenças sociais como aponta Weber (2009, p.28-29):

Alguns avanços são apontados no que se refere à permanência do aluno na escola e no tocante à produtividade escolar não havendo, todavia, indícios confirmadores da associação entre intervenção feita e resultados pedagógicos obtidos e tampouco a indicação de superação das desigualdades sociais e de disposição para a convivência com as diferenças, sejam elas de natureza étnica ou cultural.

Além de preocupar-se em combater as desigualdades sociais que assolam a escola, também é relevante a luta pela significação da diferença cultural, afinal a escola acolhe a diversidade cultural que possibilita a leitura sobre como podemos ser e estar no mundo, visto que a escola é o lugar de diversidades, inclusive e, principalmente, da diversidade cultural.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Neste sentido, nos apropriamos do conceito de Bhabha (1998, p.63) sobre diferença cultural como *“processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, de referência, aplicabilidade e capacidade”*.

Desta forma, observamos a importância de valorizar e respeitar as diferenças culturais, entendendo seu caráter de significação e representação de valores. Não nos cabe julgar se uma cultura é melhor do que outra, mas sim entendermos que há diferença, existe uma diversidade cultural que predomina em determinada sociedade.

Reforçando a ideia até aqui discutida sobre diferença cultural, Carvalho (2009, p.58) afirma que *“se considerarmos que o conceito de diferença é imprescindível para o reconhecimento da diversidade, precisamos, procurar entender as versões que tem, no discurso curricular construído, esse discurso da diferença”*.

Entendemos que a diferença cultural é essencial nas relações, nos processos discursivos e linguístico, todavia, esta não deve ser apontada como meio de exclusão ou seleção, mas para indicar as lutas de certos grupos sociais excluídos de diversos processos sociais e culturais (CARVALHO, 2009) e, ainda, para marcar a identidade (cultura) de cada povo, região, grupo social.

O que é transmitido por meio da cultura, origina de uma tradição peculiar a determinado povo, região, grupo social. Sendo assim, temos as variações, inclusive linguísticas em cada cultura. Por exemplo, no Rio de Janeiro quando queremos fazer canjica usamos os seguintes ingredientes: *500g de canjica, 1 litro de leite, 1 vidro de, leite de coco, 1 lata de leite condensado, 2 pedaços de canela em pau*; já em Pernambuco e na Paraíba quando se fala em canjica, toma-se os seguintes ingredientes: *canela em pó para polvilhar, 1 vidro (200 ml) de leite de coco, 1 lata de leite condensado, 2 xícaras (chá) de leite e 10 espigas de milho verde*. De fato, o que no Rio de Janeiro chamamos de canjica, em Pernambuco e na Paraíba é chamado de mugunzá.

Culturalmente, na região sudeste a canjica é parte da culinária, especificamente no período de inverno e São João, já no nordeste o mugunzá, a canjica e a pamonha são comidas típicas no cotidiano da população.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Estenderemos esta discussão a seguir, tratando especificamente sobre a concepção da Prova Brasil e, mais adiante faremos a análise de uma questão de Língua Portuguesa proposta como avaliação na Prova Brasil de 2009.

2.4. Currículo e Prova Brasil (Young e MEC)

A Prova Brasil, assim como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são avaliações para diagnóstico, em larga escala (âmbito nacional), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os estudantes, do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e, estudantes do 3º ano do Ensino Médio, devem responder proposições que versem sobre os conteúdos de Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre seu contexto social que podem estar associados ao desempenho.

A partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil, juntamente com as informações do Saeb, as redes municipais e estaduais, em concordância com o MEC traçam planos para o alcance da qualidade na educação.

Todavia cabe-nos um questionamento: se a Prova Brasil é um instrumento de avaliação de larga escala, de alcance nacional, quais tipos de questões devem ser apresentados neste instrumento? Que tipo de currículo deve ser contemplado por esta prova? São considerados os aspectos culturais de cada região, estado, cidade, escola na elaboração deste instrumento de avaliação? Ou será que esta avaliação deveria apenas conter conteúdos/questões que atendam a Base Nacional Comum (LDB nº. 9.394/96)?

Vejamos o que nos mostra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (*CAPÍTULO II - Da Educação Básica - Seção I - Das Disposições Gerais*), acerca do currículo a ser desenvolvido na educação:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2004)

Desta forma identificamos que a própria LDB nº. 9.394/96 propõe que o currículo apresente duas partes, onde uma delas atenda as peculiaridades sociais, inclusive.

Neste sentido, nos apoiamos nas ideias de Young (2007, p.1299) ao afirmar que “*o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo*”. Sendo assim, não podemos utilizar o currículo especificado como *parte diversificada* (LDB nº 9.394/96) em uma avaliação de larga escala, visto que este é de caráter particular, logo não podendo ser generalizado.

Observamos que a cultura expressa nas escolas propõe um currículo que, geralmente, não atende a esta parte diversificada, mesmo porque há uma preocupação com as avaliações impostas por órgãos educacionais superiores, como o MEC.

Young (2007) apresenta a expressão “educação como resultado”, e diz que “*nessa abordagem, à política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames*” (p.1293).

De acordo com o exposto até aqui, identificamos que a educação, hoje, tem como meta preparar o aluno para provas e exames que “medirão” a qualidade do ensino, como o caso da Prova Brasil. É inconcebível pensarmos em um instrumento de avaliação de larga escala, neste caso a Prova Brasil, que utiliza como recurso de avaliação abordagens que exijam conhecimento de determinada cultura, visto que este instrumento deverá avaliar a educação em seu currículo básico e não em suas particularidades.

Precisamos esclarecer que não somos desfavoráveis a Prova Brasil como instrumento de avaliação com vistas à busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem, mas neste artigo, questionamos a elaboração de questões que impõe a aquisição, pelos alunos, de uma cultura dominante.

3. Metodologia

Utilizamos nesta pesquisa a metodologia da *Análise de Conteúdos* de Bardin (2002):



I) Fase de pré-exploração (pré-análise) do material ou de leituras flutuantes – nesta fase foram levantadas leituras diversas de tal modo que pudéssemos construir a base teórica da pesquisa, selecionando e apontando ideias e teorias que dialogassem com o tema proposto: cultura e educação; **II) Seleção das unidades de análise (exploração do material)** – foram realizadas releituras dos textos selecionados como base teórica com o objetivo de organizar as unidades de análise, criando categorias que facilitassem a análise dos dados; **III) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação** – analisamos uma questão de Língua Portuguesa da Prova Brasil, buscando verificar as relações entre ela e a cultura no que tange a organização curricular. Verificamos o quadro de percentual de acertos (nível nacional) de cada alternativa e as justificativas dadas pela Matriz PDE/Prova Brasil para tais respostas, objetivando interpretar os dados e apontar os resultados de forma crítica.

3.1. Procedimentos de coleta de dados

O *corpus* observado foi o caderno da Prova Brasil do Ensino Fundamental (5º ano) aplicado no ano de 2009, na parte de Língua Portuguesa, uma vez que pretendíamos pesquisar sobre a área de Linguagem. A tarefa era a de verificar se todas as questões propostas estavam de acordo com o currículo básico. Nesta análise encontramos uma questão que estava diretamente relacionada a parte diversificada do currículo, logo, indicando a prevalência de determinada cultura em detrimento de outras. Tomamos esta questão para análise com o intuito de verificar o impacto da mesma sobre alunos de regiões/culturas diferentes tendo que responder sobre a mesma questão.

A escolha por esta questão, e não por outra, se deu ao verificarmos que se tratava de uma questão que propunha a variação linguística, levando em conta uma linguagem de determinada cultura. Tratava-se de propor ao aluno que fizesse inferência sobre o contexto a partir de uma *gíria*¹ “DA HORA”, prevista em determinadas regiões, ou seja, uma cultura específica e não geral. Chamou-nos a atenção como um instrumento que se caracteriza como avaliação de larga escala possa apresentar questão que verse sobre uma determinada cultura – currículo como parte diversificada (LDB nº 9.394/96) –, pois para responder a proposta o aluno necessariamente, como supracitado (BRASIL 2008, p. 27), deveria estabelecer relações com seus conhecimentos prévios.

¹ Segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008, p.637) o termo *gíria* significa: “Linguagem informal, característica de determinados grupos, geralmente marginalizados, a qual, por sua expressividade, pode estender-se à linguagem familiar de outros grupos sociais: alguns termos de *gíria* são efêmeros, mas outros têm registro duradouro na língua”.



Todavia, se esta linguagem não faz parte de sua cultura, como inferir sobre a mesma para escolher a alternativa correta da questão?

3.2. Procedimentos de análise e resultados

A questão selecionada para análise segue abaixo com suas respectivas opções de resposta.

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7526

Fonte: Prova Brasil 2009. Quadrinho retirado do Portal turma da Mônica: www.turmadamonica.com.br

No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “DA HORA” ela deu a entender que o desenho:

- (A) tinha acabado de ser feito.
- (B) durava somente uma hora.
- (C) era moda entre a turma.**
- (D) deveria ser usado na hora.

A seguir, na Tabela 1, temos os resultados das respostas dos alunos em percentual. Esclarecemos que este resultado está representado levando-se em consideração todo o território nacional.

Tabela 1

Opção de resposta	% de respostas às alternativas
A	34%
B	16%
C	31%
D	16%

Fonte: Matrizes do Ensino Fundamental (5º ano) da Prova Brasil de 2009 na parte de Língua Portuguesa.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Observamos que os itens A, B e D inferem sobre a ideia de tempo para o termo “DA HORA”, enquanto que apenas o item C, que é a resposta considerada correta, infere sobre a ideia de *moda*, de algo *maneiro*, *radical*, “DA HORA”. Com isso, 66% dos alunos (que responderam as questões A, B e D) erraram a questão, pois provavelmente entenderam que o termo em destaque referia-se a ideia de tempo e, conseqüentemente, não tinham experiências prévias (BRASIL, 2008) para inferir sobre um termo que marca o discurso de uma determinada cultura, povo, região, costumes.

Atividades que propõem a inferência de palavras ou expressões tornam-se mais complexas do que aquelas em que o aluno interpreta a partir do que está visivelmente exposto. No caso da questão em análise, não bastava o aluno inferir sobre a expressão destacada “DA HORA”, mas também precisaria ter conhecimentos prévios da expressão para que pudesse perceber que se tratava de uma linguagem culturalmente presente em determinada região brasileira, logo de acesso apenas a uma parcela dos alunos avaliados.

Desta forma, em uma avaliação de larga escala como a Prova Brasil, não se deve primar pela cultura de uma ou de outra região, visto que se trata de uma avaliação nacional.

Observamos que se o aluno não tem acesso a determinadas expressões regionais, gírias, palavras e expressões típicas de determinado local e cultura e, por isso, não conseguirá inferir sobre o sentido proposto no texto, visto que não tem conhecimentos prévios sobre a palavra/expressão que estará diante.

Segundo Young (2007, p.1299) “a estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer base para quaisquer princípios generalizáveis.”

Observamos que destes 66% de alunos que marcaram as opções que se relacionava com a ideia de tempo, 34% tomou essa expressão em seu sentido literal, isto é, considerou como certa a alternativa “tinha acabado de ser feito” (A). O termo não-padrão é variante que pode ocorrer por motivação social (status, idade, grupo social,) também chamada de *variante diastrática* (BECHARA, 1999) ou geográfica (regional) também chamada de *variante diatópica* (BECHARA, 1999). Logo, em um processo de avaliação nacional, não seria adequado utilizar tal estratégia.

Na análise apresentada pela Matriz do PDE/Prova Brasil (BRASIL 2008, p.28), é destacado que “é necessário ressaltar que este item deve levar em consideração a experiência de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

mundo do aluno, o que o caracteriza como um item de alta complexidade, pois a expressão “da hora” não se caracteriza como expressão idiomática de grupo”, o que consideramos como o primeiro equívoco, visto que analisando a questão o sentido desta expressão remete a determinado grupo, cultura.

Inclusive o próprio documento apresenta em trechos anteriores a ideia de que esta expressão seja uma gíria, logo se relaciona especificamente com determinada cultura. O segundo equívoco observado na análise da Matriz do PDE/Prova Brasil sobre a questão proposta neste artigo para análise, está relacionado à competência em leitura quando diz que “o gabarito contempla um aluno que responde ao item pela alta competência de leitura” (idem). Entendemos que a leitura é importante para que o aluno adquira conhecimentos, mas no caso desta questão, o aluno necessitaria de mais que simples e gerais leituras, ele precisaria de uma leitura e experiência de vida cultural específica para que conseguisse inferir sobre a ideia pretendida.

Desta forma, consideramos que a questão em análise seja inapropriada, inadequada de ser utilizada como avaliação na Prova Brasil por ser um instrumento de avaliação em larga escala, não podendo contemplar, por isso, as particularidades de determinada cultura.

4. Considerações finais

Muitas são as propostas e os trabalhos desenvolvidos para que, de fato, a cultura torne-se componente curricular obrigatório na escola. Contudo, não podemos banalizar os estudos culturais e os conceitos que giram ao seu redor, como se fosse apenas acrescentar no currículo datas comemorativas e estudar sobre hábitos e costumes de determinada região para afirmar que estamos inserindo cultura em nossos currículos, em nossas salas de aula.

A cultura e a educação estão fortemente interligadas na escola, visto a diversidade presente em sala de aula: sexo, etnia, religião, ideologia, linguística. A diferença cultural deve ser vista como forma de crescimento intelectual e pessoal, onde precisamos não só discutir sobre, mas e, principalmente, respeitar as diferenças culturais.

Neste sentido, não podemos impor uma ou outra cultura como se fosse superior, melhor ou mais sofisticada em detrimento de outras, visto que a escola está legitimada a reproduzir diversas



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

culturas, onde o aluno possa participar do processo de construção de sua própria cultura pela transmissão de conhecimentos.

Por isso, consideramos inadequado na Prova Brasil, o uso de questões que primem pela exposição de conteúdos que enfatizem uma determinada cultura, pois este instrumento de avaliação objetiva verificar a apropriação, pelos alunos, de conteúdos do currículo básico de todo o território nacional. Portanto, ao elencar conteúdos de determinada cultura em uma questão, esta se torna uma cultura dominante, ou seja, aquela em que os alunos deveriam considerar como a cultura “modelo” a ser seguida. Não defendemos a imposição de uma ou outra cultura, mas sim consideramos a existência de diferenças culturais e de conscientização do respeito as mesmas.

Sendo assim, é inaceitável que sejam utilizados conteúdos em questões de avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, que desenvolvam características específicas de determinada cultura.

5. Referências:

- BARDIN, Laurence. (2002). **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- BECHARA, Evanildo. (1999). **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BHABHA, Homi. (1998). **O local da cultura**. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASIL. (2004). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Rio de Janeiro: Roma Victor.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2008). **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. (2009). Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica. (p.41-63). *In*: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio (orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- CEVASCO, Maria Elisa. (2003). **Dez lições sobre o estudo cultural**. São Paulo: Boitempo Editorial.
- COSTA, Marisa Vorraber. (mai./ago. 2010). **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. *Educar, Curitiba, n. 37, p. 129-152*. Editora UFPR.
- FORQUIN, Jean-Claude. (1993). **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- KUPER, Adam. (2002) **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: Edusc.
- THOMPSON, Edward. P. (1998). **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia. das Letras.
- WEBER, Silke. (2009). Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. (p.21-40). *In*: WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1992.
- _____. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979
- YOUNG, Michael. (set./dez. 2007). **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, vol.28, nº 101, p. 1287-1302.