



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS/AS ALUNOS E ALUNAS “BRASIGUAIOS” NA REGIÃO DE TRÍPLICE FRONTEIRA

Denise Rosana da Silva Moraes 1
Andreia Nakamura Bondezan²
Teresa Kazuko Teruya³

Esta investigação tem como objeto a avaliação da aprendizagem dos alunos e alunas dos anos iniciais da Educação Fundamental, na região denominada Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná.

Apresenta uma reflexão dos dados da avaliação da aprendizagem escolar dos/as alunos/as provenientes do Paraguai, os chamados brasiguaios. Qual o rendimento escolar dos/as alunos/as que freqüentam as escolas na região da Tríplice Fronteira? Neste artigo refletimos a relação entre a avaliação e a cultura, especialmente os focos da avaliação que se entrecruzam no cotidiano escolar, são eles: avaliação da aprendizagem; avaliação do desempenho dos/as alunos/as; e a discussão sobre o enfrentamento dos resultados da avaliação pelos/as professores/as municipais e gestores escolares.

O texto está organizado da seguinte maneira: primeiramente apresentamos uma breve introdução sobre a perspectiva da avaliação na Educação Básica, sua atual configuração pontuando a necessidade de uma avaliação numa perspectiva dialógica e emancipatória; em seguida, analisamos a avaliação da aprendizagem das crianças oriundas do Paraguai e, por fim, defendemos a importância da formação continuada de professores/as e de políticas públicas que dêem suporte para a diversidade na escola, possibilitando uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independente de sua classe social, deficiência, nacionalidade, etc.

A avaliação da educação básica no Brasil: da tradicional à emancipatória

A efetivação da educação pública brasileira resulta de uma especificidade de políticas formuladas e concretizadas em diferentes instâncias dos sistemas educacionais, por meio de

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: denisepedagoga@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista PTI C&T/FPTI-BR. E-mail: an.bondezan@hotmail.com

³ Pós-doutoranda pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: tkteruya@gmail.com



projetos, programas e práticas focados em distintas necessidades. Por isso, essa característica não deve e não pode ser ignorada quando se trata do tema avaliação (SOUSA, 2010).

Nas décadas de 1930-70, no Brasil de acordo com Sousa (2010), a produção do conhecimento na área da educação e no campo da avaliação centrava-se na medida de habilidades e aptidões dos alunos, agregando-se gradualmente a esta concepção o germe da idéia da avaliação relacionada ao planejamento, objetivando a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem, conhecida como avaliação tradicional.

Durante a década de oitenta (1980) a discussão sobre a avaliação focou com predominância a aprendizagem dos alunos. Ainda nessa década e na década de 90, as pesquisas realizadas no Brasil se voltavam para o desvelamento de práticas e concepções de avaliação que até então eram determinantes no espaço escolar. Anunciava-se com esses estudos a tendência a considerar a escola como um espaço contraditório, que ao mesmo tempo efetivava práticas classificatórias de avaliação e práticas emancipatórias de avaliação.

As pesquisas sobre avaliação realizadas por Luckesi (2002), Vasconcellos (2003), Sousa (2010) entre outros, estão voltadas para análise e reflexão do significado da avaliação e tem apontado que na maioria dos casos a materialidade da avaliação está fortemente atrelada a uma instância classificatória, tendo como pano de fundo a aprovação ou reprovação. Estes estudos têm mostrado que a repetência dos alunos/as é usualmente compreendida no cotidiano escolar como uma medida que corrobora um sistema educacional de qualidade, assumindo-se a seletividade e exclusão como inerentes à prática da avaliação escolar. A aplicação da prova ainda é o modelo de avaliação mais utilizado para comprovar o desempenho escolar dos/as alunos/as. Este critério identifica aquele que deve ser promovido para a série seguinte ou ser retido.

Esse modelo de avaliação caracteriza a pedagogia da repetência. Para além das condições sociais dos alunos/as a escola se organiza por meio de seguidas reprovações, induzindo ao fracasso escolar. Esta concepção de avaliação como um dos mecanismos de controle da escola cumpre a função de legitimar a seletividade no espaço escolar.

A realidade é por vezes, também contraditória, pois ao mesmo tempo em que a escola classifica, rotula, seguindo a lógica da pedagogia da repetência, existem casos em que os professores/as e gestores/as da escola pública vêm tentando viabilizar a permanência das crianças em seu interior, com a preocupação da garantia de acesso, permanência e conclusão com qualidade.

Concordamos com Luckesi (2002) quando explicita a intencionalidade da avaliação como prática transformadora:



Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situa-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de postamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada coma educação como mecanismo de transformação social⁴.

Entretanto, e isso faz com que continuemos a refletir sobre a avaliação brasileira, segundo um estudo recente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que tem se debruçado a analisar os avanços e desafios da educação brasileira desde a Constituição Federal de 1988, conclui que:

No que se refere à ampliação do acesso, os avanços ocorridos nos últimos 20 anos e, sobretudo, a partir de meados da década de 1990, não foram suficientes para equiparar o Brasil inclusive a países que se encontram em estágio de desenvolvimento semelhante ao brasileiro. Em grande medida, isto se deve ao caráter seletivo e excludente do processo educacional brasileiro que se verifica a partir da baixa cobertura escolar na faixa etária de 0 a 3 anos – creche – seguida pelo baixíssimo índice de escolaridade obrigatória (ensino fundamental) e, conseqüentemente, da baixa freqüência ao ensino médio⁵.

Este estudo aponta que mesmo com tantos estudos e debates acerca da avaliação como prática, dialógica, no sentido freireano do termo, a educação brasileira continua perpetuando práticas de exclusão e controle pelo viés da avaliação. As práticas avaliativas oficiais e a atenção desdobrada ao aumento do desempenho no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem provocado conflitos na âmbito da escola. Por um lado as taxas de repetência e evasão caíram abruptamente, por outro lado, isso não tem significado melhoria na qualidade de ensino e da aprendizagem.

No caso específico das crianças que moram em Foz do Iguaçu, dentre elas as brasiguaias, os índices de reprovação são preocupantes. De acordo com a estatística da SMED (Secretaria Municipal de Educação) de Foz do Iguaçu, em 2006, foram reprovados 22.6% dos alunos matriculados no primeiro ano, num total de 1.344 reprovações. Os dados indicam que ano após ano essas crianças continuam a apresentar dificuldades de aprendizagem. Se tomarmos como referência o baixo e persistente rendimento apresentado pelos/as alunos/as nas avaliações escolares frente ao desempenho esperado no decorrer da escola básica, concluiremos o quanto é fundamental a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas para este nível de ensino. Significa ainda, que independentemente de como sejam os resultados das avaliações, a escola, assolada por determinações oficiais de aumento do índice de qualidade da educação que oferta, tem dificuldade de auxiliar às crianças que estão necessitando de apoio e formação pedagógica mais específica.

⁴ LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 28.

⁵ IPEA. Vinte anos da Constituição Federal. Políticas Sociais: acompanhamento e análise, n. 17, v. 2, Especial, Brasília, DF, 2009, p. 73.



O ranking de desempenho oficial é outro problema que afeta a reorganização da escola e as crianças naturalmente são cobradas na avaliação para serem favorecidas. Essa dinâmica incentiva o investimento mais intenso nos/as alunos/as que são selecionados por terem maior potencial de aprendizagem e de habilidade para obtenção de pontuações nas provas externas. Essas medidas que se desenham para a escola, a partir das cobranças externas, propicia o acirramento das competições e ainda promovem uma reorganização das classes homogêneas que separam os alunos fortes dos alunos fracos.

A avaliação externa, proposta como exame e articulada numa perspectiva classificatória vêm ressaltando fundamentalmente as dimensões de controle e de coerção que compõem o processo de avaliação. Controle dos processos, resultados, comportamentos, competências, das relações, dos procedimentos, modos de pensar e de fazer, movimentos de inserção no mundo e de expressão de singularidade. A avaliação com uma tecnologia de poder disciplinar comprometida com a normalização e treinamento de corpos e mentes, para delimitar espaços ocupados pelos sujeitos, orientados por uma lógica de subordinação. Entretanto, em meio a esses processos, outros também podem ser anunciados ou invisível e silenciosamente tramados, processos que entretecidos ao movimento social hegemônico produzem contra-poderes e neles se produzem⁶.

Se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, é necessário e urgente investir em propostas de avaliação que partam de outros princípios, que não se baseiam em ranking. A avaliação precisa ser refletida e discutida em todos os âmbitos, entretanto, sem perder de vista o horizonte dessa discussão que é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública. Este movimento exige ouvir a voz dos que estão efetivamente nesse exercício diário, que são os professores e professoras, os gestores e funcionários das escolas.

Em uma perspectiva dialética, as discussões sobre avaliação precisam ser inseridas no espaço pedagógico escolar como parte do Projeto Político-Pedagógico refletido no projeto social mais amplo. Segundo Freire (1994), a dialética está na superação de uma forma de pensar totalizadora da vida, pois ele busca construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador. Freire retoma a dialética em suas origens gregas e reafirma a relação entre dialética e diálogo. Ele aponta de novo em sua concepção dialética que é a compreensão de história e do papel fundamental da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado.

Vasconcellos (2003) corrobora Freire e aponta algumas questões sobre a avaliação que precisam fazer parte do cotidiano das escolas e das reflexões dos/as educadores/as. Para o autor é urgente à necessidade de se fazerem questionamentos em torno do que se quer da avaliação. Como fazer a travessia? De uma prática autoritária de avaliação (numa linha ingênua ou reprodutora) para uma prática crítica e dialógica? O que fazer para superar as práticas autoritárias de avaliação, para

⁶ (ESTEBAN, Maria T. Diferença e desigualdade: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: XIII. ENDIPE, 2006. p.1-10).



uma mudança de ação maior? Como avançar para além do discurso e traduzir em ações a nova visão da avaliação? O autor questiona a própria formação dos educadores que em sua grande maioria foram marcadas (os) pelo viés tecnicista e que, por esse motivo, foi deixada para plano secundário a necessária dimensão técnica do trabalho do/a professor/a.

Luckesi (2002) conclui que a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, está a serviço de uma pedagogia dominante, que acaba servindo a um modelo social também dominante. O discurso é de igualdade de oportunidades, no qual “o individuo pode e deve por seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da sociedade privada e dos bens” (LUCKESI, 2002, p.29).

Nesse modelo social conservador e suas pedagogias respectivas, de acordo com o autor, permitem e procedem renovações internas ao sistema, mas não autorizam e nem ao mesmo propõem para a sua superação. Daí é que decorrem as definições pedagógicas, como se deve dar a relação entre educador e educando, como deve ser executado o processo de ensino e de aprendizagem (visto que a elaboração é organizada por outro, que não os professores/as) e como deve ser realizada a avaliação.

Acreditamos ser necessária a articulação de práticas fortalecedoras, valorização das práticas inovadoras existentes para que não sejam efêmeras, que tenham uma duração tal que permitam o resgate da esperança na mudança, bem como possam servir de referência a quem está querendo mudar. Criar novas práticas, descobrir outras alternativas, superar equívocos, radicalizar as opções na direção emancipatória.

Sobre os alunos “brasiguaios”

Sprandel (2006), explica que os brasiguaios são um grupo social formado por centenas de milhares de camponeses brasileiros (as estimativas mais razoáveis variam de trezentas a quinhentas mil pessoas), que se transferiram para a fronteira leste do Paraguai na década de 1970, expulsos pela monocultura da soja e pela construção de Itaipu.

De acordo com Santos e Cavalcanti (2008), num estudo sobre lingüística intitulado: Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" a discussão proposta é sobre a condição do aluno brasiguai. As identidades híbridas são características da atualidade que se expressam na velocidade das mudanças, existe uma diluição das fronteiras, tornando o mundo cada vez mais conectado e integrado. Entretanto, esses mesmos meios que integram, o fazem de forma parcial, contribuindo assim para a separação, a marginalização e a exclusão. Isso vem causando



impactos sem precedentes sobre a humanidade, que não encontra correspondência com a força unificadora, nem ancoragem em mitos como um povo, uma etnia, uma nação, uma língua, uma cultura.

Como afirma Hall (2003, p. 62) "as nações modernas são culturais". É nesse amplo cenário que se insere a questão da identidade do aluno "brasiguaiio".

[...] a construção simplificadora dessa identidade torna-se problemática, primeiro porque desconsidera as questões políticas, sociais e históricas que a denominação recobre, apagando a sua construção simbólica e ideológica. Segundo, vai depender também de quem se inclui/exclui na/da denominação. E, por fim, o termo faz pressupor a homogeneização, o que conduz a uma representação unificadora de identidade, que é apresentada como inerente e constitutiva de um grupo. Rotulados de "brasiguaios" são transformados em minorias/grupos subalternos e marginalizados⁷.

Essa visão reducionista da identidade "brasiguaiia" como um grupo uno e homogêneo tem favorecido, segundo as pesquisadoras a construção de um estereótipo negativo, com implicações principalmente para alunos "brasiguaios", no cenário escolar sociolinguisticamente complexo de fronteira.

Os alunos "brasiguaios" têm como primeira língua, geralmente, alguma variedade (muitas vezes não prestigiada) do português e/ou outra língua (alemão, italiano, polonês). São alfabetizados no país vizinho em castelhano, fazendo parte do currículo escolar também o guarani. Ao retornarem, deparam-se na escola brasileira com a língua portuguesa escrita. Até começarem a escrever. Na escola, são vistos como alunos comuns, pois, aparentemente, a língua que falam não difere dos outros alunos. Os primeiros textos apresentados chamam a atenção do professor porque apresentam uma língua(gem) híbrida, altamente estigmatizada pela escola, cuja política educacional se apóia no monolinguismo. Parece ser esse o passo primeiro para a rotulação dessas crianças como alunos "brasiguaios". A adoção do estereótipo "brasiguaiio" faz com que sejam antecipadamente considerados alunos 'fracos', o que contribui para que desenvolvam uma baixa auto-estima e construam para si uma identificação com o fracasso escolar⁸.

Uma das questões apresentadas pelas pesquisadoras e que se evidenciou também em nosso estudo foi a situação que mais preocupa os/as professores/as em relação ao desempenho escolar dos/as "brasiguaios", justamente em relação à língua(gem) híbrida que quase sempre estes apresentam. Os/as professores/as acostumados a uma política lingüística voltada para o monolinguismo, para uma nação os usos lingüísticos são vistos como um erro que deve ser eliminado, sendo muitas vezes atribuído à incapacidade cognitiva. Essa atitude, segundo elas, tem contribuído para a construção de uma imagem negativa em relação ao seu próprio desempenho, resultando em uma grande insegurança quanto à capacidade de escrita e ao sucesso escolar.

As autoras concluem que, desta maneira, se, por um lado, os alunos "brasiguaios" focalizados se posicionam em conformidade com a estabilidade e a homogeneidade esperadas, por

⁷ SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Marilda Do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 2, dez. p.p.429-446. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200010&lng=pt&nrm=iso>.

⁸ Idem.



outro, a escola perde a oportunidade de possibilitar ao aluno a ampliação do domínio da língua portuguesa de prestígio e também da língua castelhana, tão importante, não só no contexto do Mercosul, mas como uma possibilidade a mais tanto de criação como de inserção em contextos sociais mais amplos.

Mas como o/a professor/a pode contribuir para que esta realidade seja modificada? Existem mobilizações para que este fim? Estas mobilizações têm alcançado os objetivos esperados?

Na escola a mediação que acontece entre professor-aluno e aluno-aluno possibilita o desenvolvimento do educando, Vigotsky (1998, p. 117-118), postula que “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Diante desta responsabilidade é preciso que o professor/a tenha um suporte para que a aprendizagem de todos os seus alunos ocorra. No caso, específico, do atendimento aos alunos brasiguaios, não existe uma política, que contemple esta especificidade. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, elaborou um programa denominado PROMAA – Programa Municipal de Aceleração da Aprendizagem, que tem como objetivo auxiliar a aprendizagem dos alunos com dificuldades, devido ao alto índice de repetência e evasão, como anteriormente exposto. Este programa atende a todos os alunos brasiguaios ou não.

O texto inicial desse documento o PROMAA faz uma recomendação aos professores e professoras, vejamos o que diz na íntegra:

Professor(a)... Lembramos que este Programa tem por finalidade resgatar a aprendizagem dos alunos com dificuldades para que possam continuar seus estudos com segurança e tranquilidade. Para isso, torna-se necessário uma rotina segura e coerente para criar um clima diferente na escola, na sala de aula, adotar estratégias diferenciadas, para que o aluno tenha oportunidade de obter sucesso em sua aprendizagem e, dessa forma, romper com o ciclo vicioso do fracasso escolar. A grande ênfase deste programa se concentra no domínio da leitura e da escrita.

Professor, você é o pilar principal para o êxito desse programa, pois ao final de junho o aluno deverá estar apto para prosseguir com os conteúdos do 3º ano. Salientamos que a maioria das atividades a serem trabalhadas estão no livro do Capovilla (Método Fônico), que em breve estará à disposição dos professores em todas as nossas escolas. Enquanto aguardamos a chegada do livro, solicitamos que iniciem as atividades descritas nas orientações para a efetivação do programa. Contem sempre conosco! Bom Trabalho!⁹ (SECRETARIA [...], 2009, p. 1).

Com esta carta aos professores percebe-se que a ênfase desse programa é especificamente com a leitura e a escrita. Outro fator de destaque é que as atividades a serem destinadas aos alunos que tem como norte o método fônico, ainda não estavam à disposição dos professores, o que denota a necessidade de discussões, de planejamento e de disponibilidade de materiais antecipadamente.

⁹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU - SMED. Orientações para o programa PROMAA, 2009, p. 1.



Esse programa também é utilizado pelos professores para o atendimento aos alunos brasiguaios, não levando em conta que seu déficit de aprendizagem não tem como causa distúrbios ou deficiências, mas sim, a mudança de cultura e a dificuldade de ser um aluno bilíngüe.

Não existe na cidade de Foz do Iguaçu, nenhuma política pública voltada para o atendimento dessas crianças e, em grande parte, as mesmas são discriminadas na escola, e tendem a se retrair com vergonha de seu próprio idioma e de sua própria cultura.

As avaliações das crianças brasiguaias na região de fronteira tem expressado um descompasso das políticas municipais educacionais com a urgência de tomada de decisão frente a essa problemática em que as escolas se vêem inseridas. São várias crianças nessa situação, que ano a ano são matriculadas pelas famílias nas escolas brasileiras, e que ainda não contam com uma escola preparada para atendê-los, o que deveria ser expressão de riqueza cultural, acaba se tornando empecilho para a aprendizagem, na atual configuração.

Reflexão sobre necessidade para uma educação para a diversidade

Giroux (2003) pontua que os educadores como intelectuais públicos necessitam expandir os princípios da compaixão e da tolerância em suas salas de aula para fortalecer, em vez de enfraquecer, por um lado, as relações entre a aprendizagem e a aquisição de poder, e, por outro, a democracia e a educação. Segundo ele, a diferença questiona a dinâmica central do poder e, ao fazê-lo, abre um espaço para colocar-se no lugar do outro, para compreender e aprender outros significados e, assim, criar as condições de luta para desafiar as ideologias e maquinarias do poder que posicionam alguns sujeitos enquanto simultaneamente negam o protagonismo a outros, neste caso, os professores e professoras, os alunos e alunas brasiguaios. De acordo com um documento da UNESCO de 2005, citado por Garcia (2008, p. 16), o significado de diversidade cultural refere-se:

Multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedade encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas mais variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados¹⁰.

Garcia (2008) ao analisar o documento da Unesco, expressa que, ao longo do texto é perceptível a idéia de cultura como mercadoria, subentendida no texto, e de diversidade cultural como uma forma de sobrevivência dos grupos minoritários. Para a autora as estratégias políticas

¹⁰ UNESCO 2005 *apud* GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M de (Orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 16.



que tratam da importância de sociedades plurais, dão a impressão que existe mais participação de diferentes grupos sociais e proporciona a sensação de maior igualdade. Entretanto, esse pensamento se reflete na educação, que contraditoriamente contribui para a manutenção da desigualdade econômica na medida em que reduz a crítica sobre a mesma. Trata-se, portanto, segundo a autora de uma estratégia de controle das diferenças, de maneira hierarquizada, sob a égide de uma economia de poder global.

Assim, evidencia a importância da formação de professores/as que abarque as necessidades específicas da região de fronteira que tem suas especificidades. Um projeto que seja resultado de pesquisa científica, em parceria com as instituições de ensino superior. Também a existência de políticas públicas que venham corroborar as já existentes para que estas crianças tenham direito a acesso a uma educação de qualidade, independente de sua cultura, condição social, psicológica, física, etc.

Bibliografia

- ESTEBAN, Maria T. *Diferença e desigualdade: desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem*. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: XIII. ENDIPE, 2006. p.1-10.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M de (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-24.
- GIROUX, H. A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- IPEA. *Vinte anos da Constituição Federal. Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, n. 17, v. 2, Especial, Brasília, DF, 2009.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Maria Elena Pires; CAVALCANTI, Marilda Do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 2, dez.p.p.429-446.2008 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 08 jun. 2010.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU - SMED. Estatística final, 2006.

_____ Orientações para o programa PROMAA, 2009.

SOUZA, Sandra M. Zákia. Avaliação: da pedagogia da repetência à pedagogia da concorrência? In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas, et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 104-127.

SPRANDEL, Marcia Anita. *Brasileiros na fronteira com o Paraguai. Estud. av.* [online]. 2006, vol.20, n.57, pp. 137-156.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança: Por uma Práxis Transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.