

Sandra Maria dos Santos Teixeira

ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA:
um permanente processo avaliativo

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Avaliação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Carrancho da Silva

Rio de Janeiro
2009

T266 Teixeira, Sandra Maria dos Santos.
Alfabetização e formação continuada : um permanente
processo avaliativo / Sandra Maria dos Santos Teixeira - 2009.
93 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Carrancho da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação
Cesgranrio, 2009.
Bibliografia: f. 86-88.

1. Educação de base – Avaliação – Niterói (RJ). 2. Alfabetização -
Avaliação – Niterói (RJ). I. Silva, Angela Carrancho da. II. Título.

CDD 372. 4145

Ficha catalográfica elaborada por Vera Maria da Costa Califfa (CRB7/2051)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data


SANDRA MARIA DOS SANTOS TEIXEIRA

ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA:
um permanente processo avaliativo

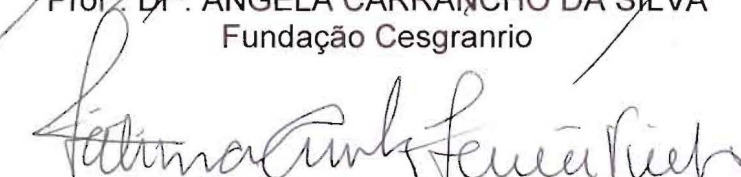
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Avaliação.

Aprovada em 24/7/2009

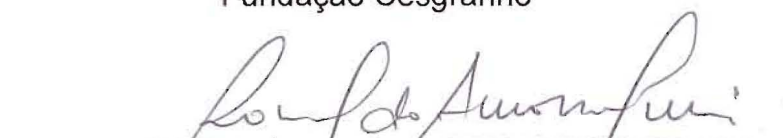
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. ANGELA CARRANCHO DA SILVA
Fundação Cesgranrio



Prof. Dr. FÁTIMA CUNHA FERREIRA PINTO
Fundação Cesgranrio



Prof. Dr. RONALDO AMORIM LIMA
Universidade Federal Fluminense

Dedico este trabalho a todos aqueles que reconhecem a minha dedicação, competência e profissionalismo, especialmente aos meus filhos Fabiana, Fernanda e Felipe que sempre estiveram ao meu lado, cada um colaborando, de acordo com suas possibilidades, para o meu enriquecimento que também se torna deles.

À minha mãe por me instigar à busca do ideal por ela não alcançado.

Ao meu esposo Sidnei pelo crédito, esforço e confiança no investimento realizado.

Ao meu pai (*in memoriam*) pelo orgulho que sempre teve da filha professora.

Dedico este trabalho, ainda, ao meu netinho Luis Felipe que muito me ajudou, entendendo os momentos em que a atenção a ele dispensada foi parcial, em cumprimento à responsabilidade do meu tão almejado Curso de Mestrado.

AGRADECIMENTOS

À coordenação, aos professores e mestres do Curso de Mestrado, pelas informações e proficiência nas aulas ministradas, em especial à Prof^a. Dr^a. Angela Carrancho da Silva, competente e entusiasta orientadora, sempre com espírito de humanidade, compreensão, amizade e, acima de tudo, profissionalismo inquestionável.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Amorim Lima pelos conhecimentos linguísticos aplicados na revisão desse estudo.

Aos profissionais da Rede Municipal de Educação que colaboraram para que esse estudo se realizasse através dos instrumentos da pesquisa, em especial às professoras Ana Beatriz Costa Bezerra, Márcia Ferreira Netto, Glória Regina Cordeiro Salgueirinho.

À professora Maria Cristina Ferreira de Carvalho Caparica pelas demonstrações de respeito, confiança e amizade nos espaços de trabalho por nós compartilhados.

À Secretária Geral do Conselho Estadual de Educação, Prof.^a Maria Carolina Pinto Ribeiro que, reconhecendo meu esforço e necessidade de afastamento das atividades profissionais, colocou à minha disposição alternativas que me fossem convenientes para término da dissertação.

À minha querida amiga, Prof^a. Ms. Danielle Mello Ferreira, com a qual construí, para ser duradoura, uma grande e inestimável amizade.

Às amigas Neli Rigó Geraldês e Ester Auxiliadora Almeida de Souza, pela dedicação e entusiasmo diante das conquistas por mim alcançadas.

A Deus que me ilumina na vida e no caminho da educação.

RESUMO

O estudo partiu das possíveis relações entre os cursos de formação continuada oferecidos pelo governo a professores do Ensino Fundamental e a melhoria da qualidade de ensino no sistema junto à Secretaria Municipal de Educação de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Seu objetivo foi avaliar as políticas públicas de educação continuada, delineadas nas ações de formação de professores da rede municipal, especificamente as ações de alfabetização, etapa considerada crítica por avaliações anteriores. O estudo destaca as etapas metodológicas da avaliação, chamando especial atenção para as competências do avaliador para o sucesso do processo. Para o desenvolvimento do estudo foram elaborados e validados uma ficha de observação para o acompanhamento da prática pedagógica no cotidiano escolar e um roteiro de entrevista para ser aplicado a professores, coordenadores e diretores. Em conclusão, apesar das ações de educação continuada para professores desenhadas pelas políticas públicas municipais, a prática pedagógica cotidiana revela a manutenção de um modelo tradicional, em que, tanto o planejamento do ensino, quanto a própria práxis fundamentam-se com maior incidência numa pedagogia conservadora, deixando à margem as propostas para uma educação mais progressiva, já desenhadas para a alfabetização com qualidade. Através da observação do cotidiano ficou evidenciada a necessidade de que o professor se reconheça como o principal agente de transformação social e cultural de um mundo em constante mudança e, assim, aceite que é um eterno aprendiz, pois necessita da constante troca de experiências e saberes com os seus pares, para desta forma ser capaz de mudar a sua prática pedagógica. A avaliação também indicou a necessidade de replanejamento na formação continuada de professores no Sistema Municipal de Educação de Niterói para que os cursos oferecidos venham a promover a tão almejada qualidade de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação continuada. Processo avaliativo.

RESUMEN

Los actuales presentes sumarios parte de los resultados conseguidos con un estudio desarrollado del avaliativo para el curso de Mestrado profesional en la evaluación en la Fundación de Cesgranrio. La meta central de la evaluación era analizar las relaciones posibles entre los cursos de la formación continuada ofrecida por el gobierno a los profesores de Ensino Básico y la mejora de la calidad de la educación en el sistema al lado del departamento de la ciudad de la educación de Niterói, en el estado de Río de Janeiro. El foco del estudio era evaluar la política pública de la educación continuada, delineada en las acciones de la formación de profesores del sistema municipal. Específicamente las acciones del alfabetização, etapa consideraban crítico por las evaluaciones anteriores. El estudio separa las etapas de los metodológicas de la evaluación, llamando la atención especial para las capacidades el tasador para el éxito del proceso. Para el desarrollo del estudio habían sido elaborados y validaron una ficha del comentario para el acompañamiento de pedagógico práctico en el diario referente a escuela y la escritura de las entrevistas que se aplicarán los profesores, los coordinadores y los directores. En la conclusión, aunque las acciones de la educación continuadas para los profesores dibujados para la política usted publican teatros municipales, pedagógico práctico el diario divulga el mantenimiento de un modelo tradicional, donde, tanto el planeamiento de la educación, cuánto apropiado los praxis se basan con una incidencia más grande en un conservador del pedagogia, dejando al borde las ofertas para una educación más gradual, dibujadas ya para el alfabetização con calidad. Con el comentario de el diario la evidenciaron la necesidad que el profesor si reconoce como el agente principal de la transformación social y cultural de un mundo en cambio constante y, así, para aceptar que ella es aprendiz perpetuo, por lo tanto necesita el intercambio constante de experiencias y saber con sus pares, de tal manera de ser capaz cambiar su práctico pedagógico. La evaluación también indicó la necesidad del replanejamento de la formación continuada de profesores en el Sistema Municipal de la Educación de Niterói de modo que los cursos ofrecidos vengán promover así que deseado la calidad de la educación.

Palabras-clave: Alfabetización. Formación continuada. Educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fachada da Fundação Municipal de Educação de Niterói.....	14
Gráfico 1	Crescimento da Rede Física Escolar Municipal de Niterói.....	16
Figura 2	Fachada da Unidade Escolar Municipal de Niterói, da turma avaliada.....	39
Quadro 1	A dinâmica escolar no início das atividades.....	46
Quadro 2	A dinâmica escolar durante as atividades em sala de aula.....	48
Quadro 3	A dinâmica escolar no término da aula.....	49
Gráfico 2	Distribuição dos alunos por sexo.....	51
Gráfico 3	Distribuição dos alunos segundo eles se consideram.....	52
Gráfico 4	Distribuição dos alunos por idade.....	52
Gráfico 5	Condições de vida dos alunos.....	53
Gráfico 6	Distribuição dos alunos por escolaridade dos pais.....	55
Gráfico 7	Distribuição dos alunos na variável com quem mora.....	56
Gráfico 8	Distribuição dos alunos por reprovação.....	57
Gráfico 9	Realização de atividades de Português e Matemática.....	59
Gráfico 10	A professora corrige as atividades de Português e Matemática.....	60
Gráfico 11	Tipo de leitura preferido pelos alunos.....	61
Gráfico 12	Hábitos culturais dos alunos.....	63
Gráfico 13	Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola.....	64
Gráfico 14	Você vê seu pai e sua mãe lendo?.....	65
Gráfico 15	Distribuição alunos por tempo gasto em dia de aula fazendo trabalho doméstico?	66
Gráfico 16	Distribuição de alunos por frequência que os pais vão às reuniões na escola.....	67
Gráfico 17	Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?.....	68
Gráfico 18	Ao término do Ensino Fundamental os alunos pretendem.....	69
Gráfico 19	Em sua casa existe uma estante com mais de 20 livros?.....	70
Gráfico 20	Em sua casa existe computador?.....	71
Gráfico 21	Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?.....	72
Quadro 4	Caracterização dos profissionais da escola, diretor e professor.....	74
Quadro 5	Resultado da aplicação do questionário e da entrevista à Diretora.....	75
Quadro 6	Resultado da aplicação do questionário e entrevista da professora.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de docentes, discentes e unidades escolares	17
Tabela 2	Variações periódicas dos quantitativos de docentes, discentes e unidades escolares 1988 a 2002.....	19
Tabela 3	IDEBS observados (2005/2007) e metas projetadas pelo MEC para o país.....	20
Tabela 4	IDEBS observados (2005/2007) e metas projetadas pelo MEC para a Rede Municipal de Niterói.....	21
Tabela 5	IDEBS observados (2005/2007) e metas para Escola Municipal onde se desenvolveu o estudo.....	21

SUMÁRIO

1	A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO BASE DE REFLEXÃO	11
1.1	INTRODUÇÃO.....	11
1.2	A FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI.....	14
1.3	OBJETIVO E QUESTÃO DO ESTUDO.....	21
1.4	JUSTIFICATIVA.....	22
2	OBJETO DO ESTUDO	25
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI.....	25
2.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ALFABETIZADOR NO MUNICÍPIO DE NITERÓI.....	27
3	METODOLOGIA	33
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	33
3.2	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	34
3.3	INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	34
3.4	COLETA DE DADOS.....	36
3.5	TRATAMENTO DOS DADOS.....	37
3.5.1	Observações.....	37
3.5.2	Entrevista.....	37
3.5.3	Questionários.	37
3.6	LIMITAÇÕES E ASPECTOS DO ESTUDO.....	38
4	CENÁRIO DO ESTUDO	39
4.1	A DIRETORA.....	40
4.2	A PROFESSORA.....	41
4.3	A TURMA.....	41
4.4	OS ALUNOS.....	42
5	RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	45
5.1	RESULTADOS.....	45
5.1.1	Das observações.....	45
5.1.2	Dos questionários.....	50
5.1.3	Perfil do diretor e do professor.....	74
5.1.4	Entrevista com a supervisora.....	78
5.1.5	Termos de acompanhamento.....	79
5.2	CONCLUSÕES.....	80
5.3	RECOMENDAÇÕES.....	85
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXOS	89

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO BASE DE REFLEXÃO

1.1 INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 26 de dezembro de 1996, uma série de iniciativas governamentais tem ocorrido com o intuito de resolver problemas existentes na Escola de Educação Básica, principalmente no que se refere à formação e atualização dos professores.

Para melhor entender o atual quadro de formação e capacitação em serviço dos professores é preciso partir da história das políticas de formação de professores, entendendo tanto a sua natureza política quanto as suas finalidades em seus diferentes momentos e proposições. A grande maioria das proposições de formação docente no país, a partir da década de 90, tem sido definida por seus autores como alternativas para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade que viabilize a mobilidade social. Entretanto, nem sempre o objetivo defendido pelas políticas de formação tem sido alcançado de forma plena.

Nesse contexto a autora se deteve primeiramente na concepção e análise da formação continuada e, posteriormente, na formação continuada dos professores alfabetizadores da Rede Pública de Ensino de Niterói, Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1998 e 2003.

Durante esse período, a formação continuada de professores foi desenvolvida pelos Grupos de Trabalho da Superintendência de Ensino da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, através de reuniões na própria sede da Fundação, cursos nas Unidades Municipais de Ensino e seminários internos e externos. Nesses encontros, existia a preocupação de que os mesmos não se tornassem momentos esporádicos, havendo um planejamento de datas com os profissionais das escolas, de forma que fossem realizados sistematicamente. A FME, através de suas equipes interdisciplinares, estava muito presente no espaço da escola e da sala de aula. As discussões partiam da reflexão da prática existente, aliando à reflexão teórica.

Iniciava-se um movimento de busca por uma identidade de trabalho que resgatasse a gestão pedagógica, como se tornava visível a urgência de ações e discussões que possibilitassem a integração de todas as equipes da FME em torno de diretrizes e referenciais que se traduzissem em uma política de formação dos profissionais do Sistema Municipal. Implantou-se um novo processo de discussão,

envolvendo as coordenações da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME de Niterói.

Ainda nesse período o Sistema Municipal passou por um processo de avaliação interna, aplicada a todos os alunos do Ensino Fundamental, instrumentalizada pelos próprios professores com a participação das equipes pedagógicas da FME. Essa avaliação serviu como diagnóstico, não só da situação em que se encontravam os alunos com relação ao desempenho, mas também para provocar maior aproximação com os professores e suas práticas pedagógicas.

Após a análise dos resultados feita pelos professores, verificou-se que cada escola realizava suas avaliações isoladamente, utilizando relatórios e /ou provas a que atribuíam conceitos, notas, notas convergidas em conceitos ou simplesmente conceitos.

Diante dessa diversidade, implementou-se uma avaliação externa planejada em parceria com a Fundação Cesgranrio. Nessa avaliação, percebeu-se o distanciamento das práticas adotadas pelos professores e a fundamentação teórica necessária ao processo de ensino e de aprendizagem, provocando a revisão das propostas até então implementadas nas escolas e investindo-se na formação contínua e permanente de todos profissionais da educação.

Um repensar sobre o projeto político-pedagógico tornou-se fundamental, assim como mecanismos e formas de atuação junto às unidades escolares. Elaborou-se, então, o documento “Escola do Nosso Tempo” que reflete não só uma organização curricular, mas, principalmente, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas da rede municipal. A proposta contida no documento coloca como missão da FME, na gestão pedagógica, o foco na formação continuada e no assessoramento pedagógico aos profissionais de educação do Sistema Municipal de Niterói, principalmente na questão da alfabetização. Complementa-se essa missão com a afirmativa de que:

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume espaço (PERRENOUD, 2000, p. 75).

A forma, até então dada à formação continuada do professor em exercício, foi redimensionada na gestão seguinte. As atividades tomaram um novo curso, no qual a atenção está mais voltada para as questões administrativas. A ênfase da nova gestão ficou centrada na formulação prescritiva de conteúdos que os professores deveriam seguir. As equipes centrais aumentaram seus quantitativos não se percebendo articulações que favorecessem o trabalho do professor em sala de aula. Nesse período, é sentida uma priorização de cursos dentro do espaço de universidades públicas e privadas. Existe, entretanto, uma grande diminuição da atuação dos profissionais do nível central junto aos professores em exercício nas escolas. Na opinião desta autora, tais fatos se tornaram os primeiros indícios de um distanciamento entre a teorização e a prática. A formação continuada do professor passa assim a ser feita utilizando estratégias que retiram o professor de seu espaço escolar, deslocando-o para grandes centros acadêmicos, públicos e privados, objetivando oferecer discussões e reflexões, em grandes grupos, com temas selecionados pela equipe pedagógica do nível central da FME.

Torna-se difícil acompanhar tal mudança de paradigma, entendendo-se que não é fácil sair dos modelos prescritos pedagogicamente para retomada de um processo anterior que esteve voltado para ações educativas mais eficazes. Acredita-se na necessidade de construirmos políticas de formação continuada para professores, principalmente os alfabetizadores, auxiliando-os a compreender, inclusive, as significações sociais construídas sobre a sua profissão e sua própria história de vida.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi alicerçado na busca da aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professor alfabetizador e o que pensam sobre formação, escola, ensinar, aprender, cotidiano escolar e educação, bem como sobre os fatores que interferem ou não na valorização da profissão, incluindo-se também seus sonhos, medos e desejos. São inúmeras as lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume no decorrer da carreira docente.

Buscou-se justificar esse estudo pela necessidade de reflexões que reforcem a valorização do conhecimento do aluno e a criação de um diálogo colaborativo na busca de melhores possibilidades de aprendizagem, a fim de evitar visões

reducionistas. Contextualizar o interesse pelo tema do estudo torna-se pertinente diante das constantes indagações sobre as formações dos alunos e professores.

A ideia do insucesso precisa ceder lugar ao acolhimento, à esperança e à possibilidade de rehistoriar experiências, suscitando questões do aprender e do não aprender. Embasar crenças faz-se necessário, buscando entender que dificuldade de aprendizagem pode deixar de ser o foco passando-se para a construção do autoconhecimento do aluno, que permite descobrir, além das habilidades a serem desenvolvidas, os significados fundamentais que possibilitam o aprender. O ser humano aprende durante toda a vida e em situações diversas, sejam familiares, educacionais, sociais, profissionais, etc. E como o aprendizado é constante, as dificuldades aparecem a todo o momento.

1.2 A FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI



Figura 1. Fachada da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Para situar o estudo, faz-se necessário incluir um breve histórico da FME (2008). Isto porque é da referida Instituição, através dos seus gestores, que são emanadas as diretrizes pedagógicas e administrativas a serem implementadas na rede de ensino municipal. No período de 1959 a 2008, foram criadas 109 Unidades Escolares, em prédios cedidos, alugados, próprios, improvisados, conveniados ou mesmo construídos especificamente para atender à educação. Dessas 109 unidades, ao longo das diferentes administrações municipais, 17 sofreram

alterações: quatro foram extintas, nove substituídas por prédios próprios municipais e três dos convênios assinados foram encerrados.

A FME de Niterói foi criada com base na Lei de nº 924 e no Decreto de nº 6.172/91, com objetivo de garantir o aperfeiçoamento da gestão educacional e a autonomia necessária para a efetivação de atos administrativos ágeis, especialmente no tocante aos processos relativos às Unidades Municipais de Educação.

Dentre os principais marcos da história da FME, destacam-se: a opção política pelo sistema de escolha dos diretores escolares por eleição direta, em 1991, a implantação do Programa Criança na Creche, em 1994, a implantação, em 1999, da proposta pedagógica que tentava estabelecer um novo paradigma, simbolizado pela adoção de sistema de ciclos, o advento de um Plano de Cargos, em 2001, a expansão de vagas e de unidades escolares no Sistema Municipal de Educação, convênios firmados com Instituições (tais como a Pestalozzi, APADA, APAE), bem como uma jornada a passos largos rumo à identificação de Niterói como a primeira cidade do Brasil em qualidade na Educação (FME, 2008).

Em consonância com os movimentos de mudança no campo da Educação, a partir dos anos 90, a FME adotou um conjunto de medidas, dentre as quais pode-se destacar a implantação e a implementação da Proposta Pedagógica “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, totalmente elaborada a partir da implantação do sistema de ciclos, programa Férias Nota 10, programa de Reorientação da Aprendizagem, Salas de Leitura, Plano de Cargos, ações de formação continuada, criação do Centro Tecnológico; inclusão digital, ampliação do Programa de Educação, Leitura e Escrita (PELE), na área de alfabetização de adultos.

Para compor esse breve histórico, a avaliadora coletou dados estatísticos, junto à Assessoria de Estudos e Pesquisas da FME de Niterói, iniciando pelo crescimento da Rede Física Escolar Municipal dessa cidade.

Os períodos identificados no Gráfico 1 correspondem à gestão de diferentes prefeitos, ressaltando que entre os anos de 1998 a 2008, cinco Secretários Municipais de Educação passaram pela FME. O Histórico da Rede Física Escolar Municipal de Niterói, encontra-se no *site* da FME (2008).

Observa-se que o aumento da Rede Física mantém-se o mesmo apenas no período compreendido entre 1972 e 1977. A partir daí, é visível o crescimento de Unidades Escolares no Município, o que gera a necessidade de se implantar uma

política de atendimento às comunidades escolares e também de valorização do profissional, principalmente nos investimentos relacionados à sua formação.

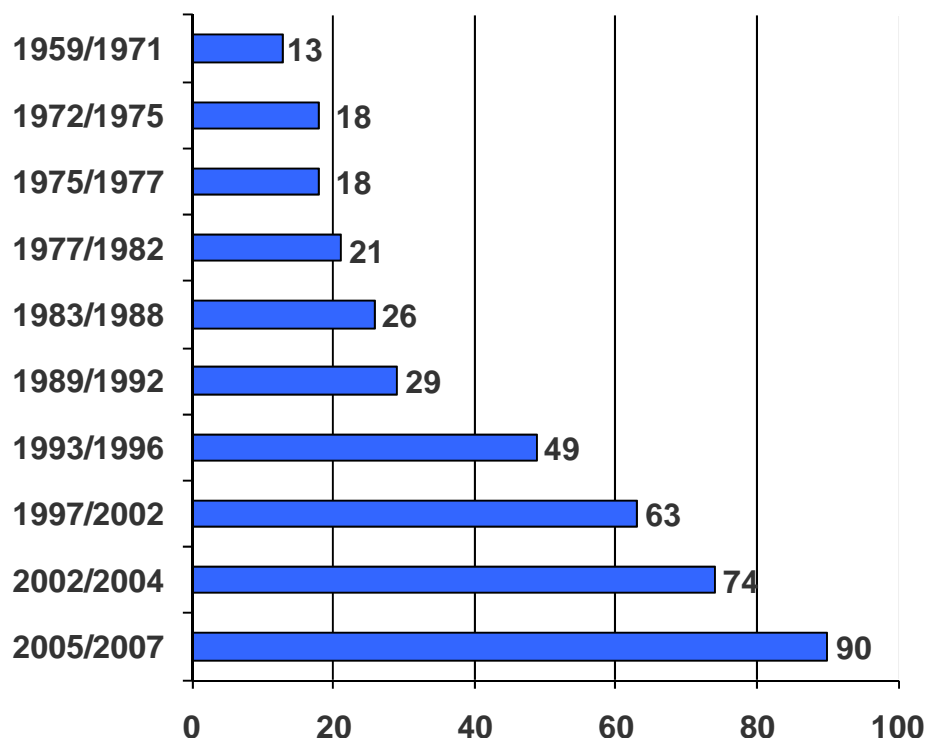


Gráfico 1. Crescimento da Rede Física Escolar Municipal de Niterói.
Fonte: FME (2005a).

De acordo com os dados estatísticos de 2007, o atendimento na Rede Física Escolar de Niterói é o seguinte: 90 Unidades Escolares do Sistema Municipal de Educação tendo 25.900 alunos matriculados, 36 creches comunitárias atendendo a 3.577, 18 Unidades de Educação Infantil (UMEIS) com alunos matriculados, incluídos os alunos da Educação Infantil, matriculados nas Unidades de Ensino Fundamental com 16.225 alunos matriculados. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida em 15 unidades de Ensino Fundamental para 2.097 alunos. O Programa de Educação, Leitura e Escrita (PELE) acontece em 50 Instituições e/ou escolas e atendia a 875 alunos em 2007. Além desses dados, é importante informar que 100% das Unidades Municipais possuem alunos com deficiências que chegam a cerca de 700 alunos.

Fica evidenciado que, com o aumento da Rede Física, ampliou-se a necessidade de novos concursos para o Magistério.

As Tabelas 1 e 2 apresentam o número de docentes, alunos matriculados e unidades municipais do Sistema, no período de 1998 a 2007 e nos dois momentos

de variação/ano, o primeiro relativo ao período de 1988 até 2002 e o segundo, ao período compreendido entre 2003 e 2007 de acordo com informação contida na página eletrônica da Fundação. Ainda, de acordo com os dados apresentados, verifica-se que a referência é o mês de março de cada ano.

Tabela 1. Quantitativo de docentes, discentes e unidades escolares.

Ano	Docentes		Total	Discentes		Total	U.Escolar		Total
	E.I.	E.F.		E.I./C.C.	E.F.		E.I./C.C.	E.F.	
1988	-	-	608	2.346	10.549	12.895	02	21	23
1989	-	-	530	2.177	11.432	13.609	02	23	25
1990	-	-	628	1.909	11.744	13.653	02	25	27
1991	-	-	618	1.447	11.268	12.715	02	24	26 ⁽¹⁾
1992	-	-	683	1.473	11.600	13.073	05	24	29
1993	-	-	745	1.743	11.651	13.394	05	25	30
1994	-	-	768	2.170	11.958	14.128	08	31	39
1995	-	-	787	2.626	11.758	14.384	12	30	42
1996	-	-	780	2.867 + 274	12.111	15.252	13 + 06	30	49
1997	-	-	833	2.841 + 301	12.861	16.003	13 + 06	30	49
1998	-	-	797	2.758 + 323	12.863	15.944	13 + 06	30	49
1999	-	-	921	2.974 + 595	13.720	17.289	13 + 09	30	52
2000	213	728	941	3.173 + 810	14.546	18.529	14 + 11	31	56
2001	215	754	969	3.129 + 1.119	14.908	19.156	14 + 14	31	59
2002	219	729	938	3.105 + 1.880	14.649	19.634	14 + 19	31	64
2003	250	740	990	3.297 + 2.123	14.773	20.193	14 + 22	31	67
2004	279	857	1.136	3.770 + 2.584	16.393	22.747	14 + 27	35	76
2005	294	877	1.171	3.780 + 3.611	15.905	23.296	14 + 35	35	84
2006	309	1.045	1.354	3.861 + 3.860	15.945	23.666	16 + 37	36	89
2007	391	1.023	1.414	4.072 + 3.490	16.018	23.580	18 + 36	36	90
2008									

Obs : (1) Extinto Convênio E. M. Monsenhor Uchoa.

Dados ainda não fechados na época da coleta de dados (2008).

Os dados de 2008, ano em que se dava a avaliação proposta neste estudo, ainda estavam sendo apurados pela Assessoria de Estudos e Pesquisa (AEPE) da FME de Niterói.

Com essas informações contidas nas Tabelas 1 e 2, desenhou-se, mesmo que de forma genérica, um quadro com dados quantitativos que se ampliam em dois períodos, apontando para a necessidade de se garantir uma educação de qualidade, que passa pela implantação de uma política de formação continuada e permanente. Muitos são os aspectos tratados por estudos que se dedicam à análise dos fatores associados aos resultados educacionais relacionados à quantidade de educação, tanto no que se refere aos determinantes, quanto às variáveis que representam a quantidade.

Diante do crescimento da Rede Física Municipal de Niterói, ratifica-se a urgência de se rever a qualidade da educação oferecida à comunidade. Estatísticas em nível Nacional registram que ainda se tem crianças em idade escolar fora da escola, assim como atestam a existência de muitas escolas que não alcançam os padrões mínimos de qualidade exigidos.

Como prevenção e para atingir a qualidade almejada pelo município de Niterói, há de se refletir quanto à melhoria, principalmente dos resultados apontados pelo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) que, no município, varia de 3,8 a 4,4 (RIO DE JANEIRO, 2007), conforme Tabela 3, atentando para a fala que permeia o extramuro escolar e indica um insucesso no que concerne ao desempenho das crianças do Ciclo de Alfabetização no município.

Nesse sentido, e para dar voz aos vários agentes do processo, buscou-se uma escola cujo IDEB era um dos menores aferidos ao município e, a partir de uma visão diagnóstica e de dados qualitativos, elaborar uma avaliação, cujos resultados possam vir a contribuir para um melhor entendimento, tanto do Ciclo quanto das formações que têm sido oferecidas pela Rede para a área da Alfabetização. Para melhor situar o estudo, a avaliadora partiu do IDEB de todo o país.

Para os pais, o IDEB é uma ferramenta a ser considerada para orientar a escolha de qual escola matricular seus filhos e, também, para estimulá-los a cobrar dos governantes e dos diretores das instituições melhorias. Além de instrumento de análise, o IDEB é ainda um sistema de metas. As metas são estipuladas de acordo com o patamar atual de cada instituição, mas todas devem melhorar seus índices.

Tabela 2. Variações periódicas dos quantitativos de docentes, discentes e unidades escolares 1988 a 2002.

ANOS	DOCENTES			DISCENTES					UNIDADES ESCOLARES				
	EI	EF	TOTAL	EI	CC	SUBTOT.	EF	TOTAL	EI	CC	SUBTOT	EF	TOTAL
1988	-	-	608	2.346	-	2.346	10.549	12.895	2	-	2	21	23
1989	-	-	530	2.177	-	2.177	11.432	13.609	2	-	2	23	25
1990	-	-	628	1.909	-	1.909	11.744	13.653	2	-	2	25	27
1991	-	-	618	1.447	-	1.447	11.268	12.715	2	-	2	24	26
1992	-	-	683	1.473	-	1.473	11.600	13.073	5	-	5	24	29
1993	-	-	745	1.743	-	1.743	11.651	13.394	5	-	5	25	30
1994	-	-	768	2.170	-	2.170	11.958	14.128	8	-	8	31	39
1995	-	-	787	2.626	-	2.626	11.758	14.384	12	-	12	30	42
1996	-	-	780	2.867	274	3.141	12.111	15.252	13	6	19	30	49
1997	-	-	833	2.841	301	3.142	12.861	16.003	13	6	19	30	49
1998	-	-	797	2.758	323	3.081	12.863	15.944	13	6	19	30	49
1999	-	-	921	2.974	595	3.569	13.720	17.289	13	9	22	30	52
2000	213	728	941	3.173	810	3.983	14.546	18.529	14	11	25	31	56
2001	215	754	969	3.129	1119	4.248	14.908	19.156	14	14	28	31	59
2002	219	729	938	3.105	1880	4.985	14.649	19.634	14	19	33	31	64
Subtotal	647	2.211	11.646	36.738	5.302	42.040	187.618	271.698	132	71	203	416	619
Média/ano	216	737	776	2.449	353	2803	12.508	18.113	9	5	14	28	41
Variação/ano			154,28%	108,30%	686%	212,49%	138,87%	161,53%	700%		1650,00%	147,62%	278,26%
2003	250	740	990	3.297	2.123	5.420	14.773	25.613	14	22	36	31	67
2004	279	857	1.136	3.770	2.584	6.354	16.393	29.101	14	27	41	35	76
2005	294	877	1.171	3.780	3.611	7.391	15.905	30.687	14	35	49	35	84
2006	309	1.045	1.354	3.861	3.860	7.721	15.945	31.387	16	37	53	36	89
2007	391	1.023	1.414	4.072	3.490	7.562	16.018	31.142	18	36	54	36	90
Subtotal	1.523	4.542	6.055	18.780	15.668	34.448	79.034	147.930	76	157	233	173	406
Média/ano	305	908	1213	3756	3134	6890	15807	29586	15	31	47	35	81
Variação/ano	178,54%	140,33%	150,75%	131,14%	185,64%	151,70%	109,35%	126,50%	128,57%	189,47%	163,64%	116,13%	140,63%
Total	2.170	6.753	17.711	55.518	20.970	76.488	266.652	419.628	208	228	436	589	1025

O IDEB ainda ajuda prefeitos e governadores a radiografar quais são as escolas problemáticas e promissoras de sua rede.

Afirmou o Ministro da Educação Fernando Haddad que, apesar de satisfeito com a superação das metas para o IDEB, em todos os níveis de ensino, entre 2005 e 2007, não é hora de diminuir o movimento de melhora da educação” (ÚLTIMO..., 2008).

A Tabela 3 apresenta os índices observados no país que devem ser usados como parâmetro para orientar a melhoria do ensino das diferentes redes.

Tabela 3. IDEBs observados (2005/2007) e metas projetadas pelo o MEC para o país.

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Total	3,8	4,2	3,9	6	3,5	3,8	3,5	5,5
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3

Fonte: INEP (2007).

É possível verificar, através dos dados apresentados na Tabela 3 que os menores índices são oriundos da rede pública e municipal, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental, o que representa grande necessidade de investimento nos sistemas para que se atinja a meta estabelecida pelo MEC.

Aos responsáveis pelas escolas, o índice aponta bons exemplos que merecem ser seguidos (colégios que precisam se aperfeiçoar podem pesquisar boas iniciativas em seus vizinhos mais bem colocados no *ranking*).

A Tabela 4 apresenta os índices alcançados pelo município de Niterói, servindo de parâmetro para as unidades escolares avaliarem os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, principalmente nos anos iniciais, considerados como básicos no processo de alfabetização.

Tabela 4. IDEBs observados (2005/2007) e metas projetadas pelo MEC para a Rede Municipal de Niterói.

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,9	4,4	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
Anos Finais	3,8	3,8	3,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8

Fonte: INEP (2007).

De acordo com os resultados do Município, embora o IDEB observado esteja além da meta projetada, não se pode garantir que todas as escolas da rede municipal tenham acompanhado esses índices.

A Tabela 5 apresenta o IDEB relativo a uma Unidade Escolar do Município de Niterói que apresentou resultados abaixo do esperado e que, por esta razão, foi escolhida como foco deste estudo avaliativo.

Tabela 5. IDEBs observados (2005/2007) e metas para Escola Municipal onde se desenvolveu o estudo.

Ensino Fundamental	IDEB Observado*		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,1	3,6	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	6	6,2
Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: INEP (2007).

*A faixa de variação desse índice é de 3,8 a 6,0.

1.3 OBJETIVO E QUESTÃO DO ESTUDO

O objetivo desse estudo é avaliar as possíveis causas do insucesso em uma turma de alfabetização (Primeiro Ciclo) de uma Escola Municipal de primeiro e segundo ciclos da rede de Niterói.

Desta forma, o estudo buscou respostas para a seguinte questão:

Que aspectos podem estar contribuindo para o insucesso dos alunos da turma avaliada?

1.4 JUSTIFICATIVA

O presente estudo avaliativo justifica-se na medida em que, embora os índices do IDEB, publicados para o Município de Niterói, atendam às expectativas do MEC, a escola em foco tem apresentado uma queda visível no binômio 2005/2007. É necessário, portanto, que sejam desenvolvidos estudos avaliativos no sentido de levantar as possíveis causas do insucesso de escolas que se encontrem ainda fora das metas preconizadas pelo MEC para o Município de Niterói.

A avaliadora, como membro da equipe de avaliação da FME de Niterói, tem centrado suas ações em dois aspectos principais: na capacitação dos professores e no acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos. Neste sentido, é esperado, a partir deste estudo avaliativo, gerar relatórios que possam vir a subsidiar os responsáveis pelos programas de formação continuada no município, com dados que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Toda criança tem direito a uma educação de qualidade, que mostra não só o sucesso do aluno, como também o da própria escola. Entretanto, apesar do reconhecimento desse direito e das muitas medidas que vêm sendo tomadas para garanti-lo, ainda existem elevados índices de retenção escolar. E, de um modo geral, constata-se que o fracasso escolar se constitui, em última instância, no fracasso da alfabetização, hoje entendida como expressão e compreensão de significados através da linguagem escrita.

São velhos conhecidos de todos os entraves e as dificuldades existentes na escola, assim como seus mecanismos de produção do fracasso. Embora o assunto faça parte de um discurso já um tanto desgastado, não há como se iludir fechando os olhos e fazendo de conta que o problema não existe. Existe e é estrutural, sendo profundamente relacionado, em qualquer país, a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais.

Neste sentido e com a perspectiva de busca a novas propostas para a formação continuada nas instituições de ensino do município de Niterói e a premência de se implementar práticas imediatistas, devido às necessárias mudanças ocorridas nas formas de ensinar e de aprender, vários investimentos vêm sendo realizados, a fim de capacitar os docentes na complementação da ação pedagógica. As formações continuadas, muitas vezes realizadas em serviço buscam atender aos desejos dos professores em incluir novas formas de ensinar. No

entanto, para ratificar, verificou-se que o índice de desempenho dos alunos, principalmente daqueles em processo de alfabetização, é relativamente baixo.

A constatação dos resultados não satisfatórios, obtidos no IDEB, são fortes indicadores que, possivelmente, estão atrelados a uma postura docente assumida diante das políticas de formação implementadas em diferentes gestões, sem continuidade, levando os profissionais da educação à resistência para incorporar novas concepções de ensino-aprendizagem à sua prática pedagógica.

O estudo justifica-se, também, pela retomada do programa de formação no período de 1998 a 2004, logicamente, com um repensar que acompanhe o momento político em que vive o município Niterói.

O tempo para educação não pode ser estipulado de acordo com as diferentes gestões e seus interesses, mas sim, acompanhando essas transições. Busca-se, no mínimo, manter os fundamentos e princípios de uma escola democrática que permita aos seus atores posicionarem-se, através de movimentos e manifestações nas mais diferentes formas de organização.

Quando se passa a investigar as relações e ações existentes em um dado sistema de ensino e sua política de formação continuada de professores, constata-se que o corpo docente acaba por vivenciar o desenvolvimento de inúmeras propostas. Na verdade, acabam por passar por um processo de 'desmoronamento' de tudo aquilo realizado por uma gestão anterior. É a própria negação da possibilidade de realização de outras iniciativas que não as presentes, que são, assim, descritas como impensáveis (BALL, 1998). Assim, torna-se necessário que se faça reflexões quando se pretende uma avaliação diagnóstica.

Ratificando o foco, o fracasso escolar se explicaria pela atuação dos professores em sala de aula produzindo, inclusive, deficiências circunstanciais. É bem verdade que ainda convivemos com o modelo pedagógico tradicional, centrado no ensino para transmissão de conteúdos. A educação tem predominantemente um caráter propedêutico, num eterno vir a ser, em detrimento daquilo que o aluno é hoje, do que sente e do que tem significado para ele.

Diante das dificuldades dos alunos, professores com formação retrógrada buscam o ensino aligeirado produzindo aprendizagem mecânica, mais de memorização que de entendimento. Torna a 'ensinagem' mais importante do que a aprendizagem, com base em interesses e motivação dos alunos.

Para lidar com o insucesso, torna-se necessário considerar os fatores internos e externos que giram em torno dos alunos. O professor, ao focar a aprendizagem apenas em procedimentos metodológicos e didáticos, deixando a desejar no que diz respeito à dinâmica dos grupos e às questões relativas à aprendizagem, aprisiona a lógica do ensino, proporcionando 'segurança' quando, ao cumprir as determinações curriculares, acredita estar desempenhando a contento a sua tarefa. Além e por causa disso, coloca-se como único ou principal responsável pela aula e funcionamento da classe, deixando de compartilhar responsabilidades e tarefas, descaracterizando o espaço de sala de aula como território comunitário, onde cada um tem suas tarefas e precisa desenvolver comportamentos e atitudes da vida em comunidade.

Quando um aluno não responde aos métodos utilizados pelo professor, a frustração que decorre é assumida inteiramente por este, que tende a se sentir pressionado e culpado, passando a acionar uma série de alegações no campo cognitivo. Isso em nada corrobora para justificar o insucesso. Cabe ao professor-alfabetizador introspectivamente, refletir sobre tão complexa e importante tarefa de promover o uso comunicativo dos textos e de todo o resto; reflexão, compreensão, automatização, enfim, da promoção de experiências educadoras de naturezas distintas, invariavelmente segmentadas para os conteúdos observáveis e em conformidade com o planejamento.

2 OBJETO DO ESTUDO

O objeto de estudo foi desenhado a partir da perspectiva do fracasso escolar, e por isso fatores internos e externos, e agentes sociais presentes na vida dos alunos estarão balizando a avaliação diagnóstica.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

A Formação Continuada em Niterói pode ser analisada em dois momentos distintos. Entre 1998 a 2003 e de 2004 até 2008. No primeiro período, era possível perceber maior presença do professor regente e a Secretaria no sentido da elaboração e participação nos programas de formação. Já no segundo período, a Universidade esteve mais presente na formação, o que, de certa forma, distanciou o professor regente dos momentos de planejamento das formações em serviço e, conseqüente, participação nas mesmas. Também, neste período, foram criadas equipes intermediárias de acompanhamento que não refletiam a voz do professor.

No primeiro período mencionado, de acordo com análise documental da própria FME, é possível verificar que os Cursos de Formação tinham um caráter eminentemente teórico, cujo objetivo central era a consolidação das ações práticas, com ênfase na atualização da formação recebida ou numa 'reciclagem' que significa 'refazer o ciclo' (COSTA, 2004). Nessa linha de significados para formação, Candau (1999) deixa sua colaboração quando utiliza o termo reciclagem, diferentemente de outros interessados no assunto, que discordam da expressão por atribuírem à palavra "reciclar" um termo próprio do processo industrial e aplicado à reutilização de materiais recicláveis, não condizente com a atual discussão da formação docente (PRADA, 1997).

Na visão de Prada (1997), os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. Mesmo assim percebe-se ainda que não há consenso com relação a terminologia utilizada para os cursos de capacitação em serviço dos professores. O que prevalece é a concepção filosófica entre teoria e prática, a compreensão do papel da universidade e das escolas de educação básica no processo de produção de conhecimento e qual o sentimento do profissional da educação e o sentido das instituições formadoras, enquanto agente de socialização

de conhecimentos, voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da profissionalização docente.

Pode-se perceber, a partir de toda a documentação referente ao período de 1998 a 2003 a preocupação existente pelos seus organizadores em estreitar os laços entre teoria e prática em todos os cursos de capacitação oferecidos. Tal preocupação é refletida nos materiais, na bibliografia e nas ementas dos cursos oferecidos.

No segundo período mencionado, que vai de 2004 a 2008, a era do distanciamento entre o nível central e o corpo de professores, foi possível perceber a criação de inúmeros organismos para atendimento à comunidade, tais como: tele centros, bibliotecas, núcleos de estágios, entre outros. Entretanto, estes investimentos não contribuiriam para a almejada aproximação dos regentes.

A partir de 2009, com base nas dificuldades percebidas pela atual equipe da FME da qual a autora, como avaliadora, faz parte, surge a necessidade de reaproximação do nível central com o corpo de professores regentes da rede.

Os trabalhos de Nóvoa (2004) estão conquistando consenso entre profissionais de educação que tratam de uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como eixo central a própria escola. Desse modo, desloca-se o eixo da formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica. Entretanto, ressalta-se que esse deslocamento é defendido em termos metodológicos. Não se pode depreciar a grande contribuição da universidade na formação docente. É sob esta perspectiva de associar teoria e prática que a atual equipe da FME tem organizado seus programas de formação continuada, o que poderá resgatar uma passagem que deixou rastros visíveis para uma retomada de sucesso. Nessa reflexão, não de volta ao passado, mas da reapropriação de ações eficazes, busca-se romper com a concepção clássica de formação continuada, muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, devendo ser entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de identidade pessoal e profissional, em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação.

Para Nóvoa (2004), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se

desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. A partir dessas diferenças, anseios e necessidades direciona-se, também, o estudo para o estabelecimento de um elo entre a formação continuada e o alfabetizador.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ALFABETIZADOR NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Nessa avaliação, foca-se a atenção para o processo de alfabetização, dispensando-se interesse especial na formação de professores do ensino fundamental, responsáveis por conduzir o aluno para o alcance da condição de leitores e produtores de textos; aptos para usar a leitura e a escrita em múltiplas situações da vida escolar e social e abertos para a função do prazer de ler.

A propósito qual dificuldade dos alunos, muitos autores questionam, também, se os professores do ensino fundamental são eles mesmos leitores (MARINHO; SILVA, 1998).

O termo formação, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 929) implica em: “dar forma a algo, conceber, imaginar; instruir, educar, aperfeiçoar; ser, constituir; fundar, criar; tomar forma, desenvolver; constituir em, fazer; educar-se, instruir-se, preparar-se”.

A educação, como instância fundamental dentro da sociedade, não é neutra e está intimamente ligada às múltiplas relações de dominação e subordinação existentes. Com isso, a educação pode, através da sua dinâmica, tornar-se reprodutora social e cultural, contribuindo de forma significativa na ampliação e fortalecimento de si própria como autoritária, no sentido de proporcionar aos indivíduos a forma desejada pela sociedade.

Neste processo complexo de dominação e subordinação, os espaços de formação para o professor alfabetizador, da maneira como atualmente se apresentam, são comumente elaborados e compreendidos como se fossem espaços capazes de dar uma forma aos professores, entendendo esse processo como algo que vem pronto, acabado e determinado pelas instâncias superiores.

Assim, caberia somente a cada professor tomar a forma proposta, ou seja, fica subentendido que todos tenham os mesmos pensamentos e desenvolvam as mesmas práticas, conforme interesses veiculados pelo sistema de gestão no qual estão inseridos.

Freire (1996, p.15) escreve que “[...] formar é muito mais que treinar”. Formar, seguindo este raciocínio, é mais que cumprir técnicas e reproduzir padrões; é produzir, gerar, idear novos conhecimentos. Formação é “força motriz”, que torna o professor um agente de construção de seu processo formativo, levando em conta a singularidade de sua história e como reage e interage com o contexto no qual está inserido. Este processo não é simples e envolve diferentes aspectos sociais, culturais e psicológicos na constituição de cada indivíduo; ele se constrói ancorado nas representações sociais que o indivíduo possui. Neste movimento, o indivíduo se constrói e constantemente se reconstrói.

“Esta relação homem–realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão” (FREIRE, 2001, p. 17). Isto denota reconhecer que não há formação fora de qualquer relação com o outro, mas sim dentro das relações com a realidade concreta.

O processo de formar-se pode estar impregnado de significados ideológicos, sempre voltados para a classe na qual o indivíduo está inserido. Um professor alfabetizador pode, por exemplo, contribuir com a classe dominante quando der, através de sua ação docente, uma significação meramente instrumental à alfabetização. Segundo Soares (2003, p. 23), pode estar “[...] esvaziando de sentido” o processo de alfabetização e, com isso, reforçando a cultura dominante e as relações de poder.

O que difere a postura ideológica do professor é a reflexão em torno da conscientização e da forma que se dá à sua prática docente (WEISZ, 1999, p. 55) pontua que “[...] analisando a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias”.

A formação continuada do professor alfabetizador precisa estar alicerçada em concepções legais e teóricas que revelem o processo de tornar o indivíduo um usuário competente da língua materna. Pode-se levar a escola a repensar o que poderia ser feito para tornar significativas as atividades de leitura e escrita para os

pequenos e grandes leitores em formação. Ou, como pergunta Magda Soares (2003, p. 59): “Como alfabetizar letrando?”

Focalizar, hoje, a questão do letramento, torna-se imprescindível nas formações, seus objetivos, suas premissas e suas contradições. Deseja-se que haja razões para se estudar, o que tem levado a escola a não dar conta da tarefa de formar leitores e produtores de textos, ainda que dedique grande parte de seu tempo ao ensino da língua materna.

Entende-se que a formação inicial corresponde aos cursos que habilitam quem queira atuar num determinado campo. Ela é o primeiro passo de um processo de crescimento permanente, que se complementa e se amplia por meio da formação continuada. Não existe, pois, separação estanque entre formação inicial e continuada. Os pressupostos de ambos os processos são da mesma natureza, embora a concretização de cada um tenha características próprias.

Uma formação de professores consistente deve preconceber o “continuum” (NÓVOA, 2004) que não pode restringir-se à sua formação inicial. Nessa perspectiva, entram em cena a formação continuada, a formação pela prática, propiciando uma constante construção e desconstrução de um novo profissional. Um profissional consciente de suas ações, reflexivo e disposto a inovar, a fim de deixar marcar positivas naqueles com os quais interage no processo professor-aluno. “Para transformar a realidade, visando à emancipação, é preciso ousar, desafiar as concepções dominantes, nas quais perpetuam a miséria, a injustiça e a desigualdade. Nesse sentido, uma ação educacional que pretende avançar para além da racionalidade técnica, não pode limitar-se a olhar para a relação educação e sociedade de forma não problemática, como se a escola estivesse aí apenas para transmitir saberes acumulados e formar mão-de-obra “qualificada” (BASTOS, 2000, p. 25).

Até algumas décadas atrás, não se julgava necessário que os professores das séries iniciais do ensino fundamental tivessem formação sistemática aprofundada. O Curso Normal, que preparava esses professores, não enfatizava a formação geral nem os aspectos teóricos da educação, detendo-se quase só em aspectos metodológicos. Dava-se mais importância à chamada vocação e as características pessoais, tais como: paciência, abnegação, doçura e o “jeito” para lidar com crianças. O magistério, nas séries iniciais, era visto como uma atividade

apropriada para mulheres, compatível com a “personalidade feminina” e com as atividades domésticas e a maternidade.

Na formação continuada do professor alfabetizador, há que se atentar para que sejam asseguradas habilidades e competências necessárias para compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa formação requer do professor uma aguda consciência da realidade social, política e cultural em que vive além de uma sólida fundamentação teórica.

Atualmente, no município de Niterói, segue-se o modelo anteriormente adotado no período de 2004 a 2008, nas formações continuadas para que não haja rupturas que, certamente, interferirão no trabalho dos professores em sala de aula.

As ações que envolvem formação continuada estão sendo ofertadas pela Diretoria de Políticas Públicas ou pela própria escola. Essa formação acontece todas as 4^{as} feiras dispensando-se os alunos na metade do horário da manhã, metade do horário da tarde e metade do horário da noite. Já, as formações oferecidas pela Diretoria de Políticas Públicas, acontecem duas vezes por ano, sendo uma no 1º semestre e outra no 2º semestre. Ambas são previstas no calendário escolar. Essas formações são planejadas sob a perspectiva de atualizar o professorado, principalmente com temas voltados para a questão da leitura e da escrita.

Embora havendo continuidade no processo de formação, caminha paralela a preocupação em não se repetir o paradigma imposto no período de 2004 a 2008. Partia-se de uma gestão pedagógica para uma gestão administrativa, refletindo explicitamente na sala de aula. A teoria sobrepondo-se à prática ignorava o contexto escolar público. Buscou-se uma retomada, do período de 1998 a 2003, evidentemente, respeitando-se diretrizes federais, estaduais e municipais atuais, que nos chegam através de Programas, principalmente aqueles relacionados à alfabetização tais como: Pró-Letramento, Brasil Alfabetizado e outros associados à questão da leitura e da escrita. Tenta-se uma práxis educativa que se manifeste através da concepção dialética ação-pensamento / pensamento-ação. Para o educador Paulo Freire, não se trata apenas da construção do conhecimento em si, mas da teoria que resulta e está voltada para a ação transformadora da realidade e do próprio homem.

Os homens são seres da práxis – são seres do que fazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não ‘admiram’ o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que fazer, ‘emergem’ dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 1983, p. 51).

A citação de Freire atrela-se à responsabilidade de busca de informações no cenário escolar, com envolvimento dos atores do processo: escola, diretor, professor regente e alunos. Conhecer essa realidade representa-se esta caminhando na perspectiva de que todos esses atores formam uma organização com cultura própria, objetivos, funções e estrutura definidos. Fazem parte da sociedade, existem nela e interagem com os diferentes grupos sociais. Transformam-se junto com a sociedade, mas também colaboram para essa transformação.

Nesse estudo, que trata das questões sobre o professor alfabetizador, por entendê-las como de fundamental importância, para, posteriormente, ser realizar uma análise das metodologias adotadas, buscando-se identificar similaridades e contradições, confrontando-se os resultados e verificando-se as possibilidades de integração deles, em busca de uma caracterização mais clara do professor alfabetizador e de uma definição mais segura dos aspectos importantes para sua formação. Além disso, os estudos sobre o professor alfabetizador precisam ser confrontados com os currículos dos cursos de Pedagogia, a fim de que se verifique se os conhecimentos produzidos vêm sendo incorporados às propostas do sistema municipal de ensino para a formação desse professor. Esse confronto poderá conduzir à identificação de indicadores para a reformulação dos cursos de formação de professores alfabetizadores, dos mecanismos de qualificação daqueles que já se encontram em exercício nas escolas, através da formação continuada e permanente, atualização em serviço e dos cursos de formação de professores e de especialistas para a escola do ensino fundamental.

Completa-se esse capítulo, considerando a alfabetização como um dos problemas mais graves do sistema educacional brasileiro, mesmo reconhecendo-se, por um lado, o crescimento numérico, nas últimas décadas, da produção de estudos e pesquisas sobre esse problema, e, por outro lado, a diversidade de enfoques com que se tem ampliado a análise do processo de aquisição da língua escrita. Ratifica-se a necessidade de implantação e implementação de políticas verdadeiramente voltadas para a formação desse profissional, pois, nas análises das questões

relativas à formação e caracterização do professor alfabetizador, cada vez mais ganha relevância quando se acrescenta a essas análises as dificuldades dos alunos, como responsabilidade atribuída apenas a esse professor pelo fracasso escolar.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração do presente estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Para a realização dessa avaliação, optou-se pela realização de um estudo exploratório, que permite uma familiarização com a situação contextual e com os atores objeto, proporcionando um detalhamento das características do universo estudado, objetivando avaliar os efeitos da formação continuada de professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental em uma classe de alfabetização de uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Niterói.

Os resultados deste estudo são dirigidos especialmente à comunidade escolar, ou seja, a professores, supervisores e gestores, assim como aqueles que dirigem programas de capacitação em serviço para professores na esfera pública.

Em função do perfil metodológico dos estudos de caso, não será possível atingir níveis de generalização através dos resultados obtidos neste estudo. Houve uma ênfase definida tanto na observação em nível de sala de aula, quanto na entrevista com a Diretora da Escola e com a Professora Regente da turma. Procurou-se observar o contexto que influenciou os comportamentos e entender seus significados manifestos, ao mesmo tempo em que se procurou manter uma visão o mais objetiva possível do fenômeno avaliado.

Esta avaliação passou por três etapas: exploração, descrição e descoberta.

A primeira etapa consistiu de revisão de literatura especializada sobre a formação de professores e a capacitação em serviço de professores na esfera pública. Foi também levantada a legislação na qual se ancoram os programas de capacitação desenvolvidos pela FME. Nessa etapa inicial, também foram realizadas as primeiras observações, de modo informal, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos a serem mais sistematicamente investigados.

A segunda etapa do estudo consistiu de uma busca mais pormenorizada dos objetivos a que o estudo avaliativo se propunha. Esta busca foi organizada em forma de observações e entrevistas as mais variadas. A avaliadora trabalhou sob sua própria responsabilidade, de forma consistente e manteve confidencialmente as

informações obtidas. Tentou reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes utilizando várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade, a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. Nesta etapa foram elaborados, validados e aplicados os instrumentos de medida preparados para este estudo.

O último estágio da avaliação consistiu na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Neste estágio foram organizados os resultados e elaborado o relatório final desta avaliação.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Como universo desta avaliação foi escolhida uma classe do 1º Ciclo do Ensino Fundamental de uma Unidade Escolar da Rede Pública Municipal, situada em um pólo do município de Niterói, constituída de 25 alunos matriculados com 19 frequentando. A escolha dos participantes decorreu do objetivo da avaliação. Desta forma foram participantes diretos o(a) Professor(a) Regente da turma; os alunos do 2º ano escolar de uma turma; o(a) Diretor(a) da Escola e o(a) Supervisor(a) Pedagógico(a) da escola.

3.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

No estudo avaliativo, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: um roteiro de entrevista; uma lista de verificação das atividades elaboradas para sistematizar as observações do cotidiano da turma (início das atividades, durante as atividades e final das atividades); uma ficha de categorização da escola; questionários do SAEB 2007 (INEP, 2007) para o levantamento, tanto do nível socioeconômico dos alunos, quanto à visão dos mesmos sobre a vida escolar; um questionário para traçar o perfil profissional da diretora e um questionário para traçar o perfil profissional da professora. Também foram obtidas informações através de Termos de Acompanhamento preenchidos pelas Equipes de Técnico-Pedagógicas da FME, quando de suas visitas às escolas. Estes Termos de Acompanhamento foram acessados pela avaliadora por fazerem parte de sua rotina de trabalho.

O roteiro de entrevista (Anexo A) foi elaborado pela avaliadora e aplicado à Diretora da Escola, à Supervisora e à Professora da turma com o objetivo de levantar a visão destes profissionais da educação sobre o Programa de Formação Continuada da FME oferecidos. A validade de conteúdo do roteiro de entrevista foi aferida por três juízes especialistas na área de currículo e avaliação e funcionários da própria FME.

A lista de verificação (Anexo B) tem por objetivos registrar o acompanhamento das aulas e da rotina escolar, além dos aspectos de rendimento acadêmico, no caso específico, as habilidades de leitura que se espera de uma turma em processo de alfabetização. A lista foi elaborada pela própria avaliadora. A validade de conteúdo foi estabelecida por duas Doutoradas, que a consideraram a lista adequada aos objetivos desta avaliação.

Em sua forma final, a lista contém três categorias temporais: a primeira refere-se à gama de atividades desenvolvidas pela professora durante o início da aula. A segunda categoria está diretamente ligada ao desenvolvimento da aula e a última, ao término da aula. A primeira categoria foi intitulada Início da Dinâmica da Aula, a segunda, Desenvolvimento das Atividades Letivas e a terceira foi denominada de Término das Atividades Letivas.

Para a primeira categoria foram listados 15 indicadores que podem ser traduzidos como atividades constantes em práticas pedagógicas neste nível de ensino. Foram listados 19 indicadores para observação, na segunda categoria.

Para a categoria Término das Atividades Letivas, a lista de verificação contém sete indicadores, que contemplou também um espaço aberto para incorporação de indicadores não antecipados. A avaliadora elaborou uma legenda para o preenchimento da lista de verificação durante as observações: S para sempre; V para às vezes e N para nunca.

Para categorização de Escola cujo objetivo central foi traçar o perfil da escola, em sua versão final, foram observadas 10 categorias desdobradas em vários itens, além de espaço aberto destinado a informações não listadas. As categorias são: tipo de rede, estrutura, recursos humanos, localização, estado geral, número de alunos, número de turnos, organização do ensino, espaço físico e equipamentos.

A avaliadora utilizou os questionários aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e publicados na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tanto para o levantamento do nível

socioeconômico dos estudantes, quanto para o levantamento da visão que os estudantes têm sobre sua vida escolar.

A avaliadora também utilizou os questionários aplicados pelo SAEB e publicados na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, (INEP) para o Diretor e Professor Regente.

O Termo de Acompanhamento, instrumento utilizado pelas equipes de acompanhamento da FME junto às escolas, serviu para leitura da avaliadora dos registros do cotidiano escolar, destacando-se anotações sobre as dificuldades de professores e alunos e também à questão administrativa, com pouca referência sobre os aspectos qualitativos da ação escolar.

3.4 COLETA DE DADOS

Bortoni-Ricardo (2006) considera que um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. A atividade de reescritura favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção.

Os dados do estudo foram coletados no período de 27 de agosto a 19 de dezembro de 2008, através das leituras dos relatórios, termos de acompanhamento das Equipes de Acompanhamento Pedagógico da FME, das observações, entrevistas e questionários.

O tempo foi estabelecido de acordo com o planejamento da Escola e disponibilidade dos participantes.

O período destinado às observações foi interrompido por apenas um dia, devido à paralisação de professores da rede municipal de ensino.

O local para a observação foi a sala de aula de uma turma composta por 25 alunos matriculados e 19 frequentando, no período observado.

A avaliadora indagou o porquê das ausências, sendo justificado pela Direção que determinados grupos de alunos faltam com muita frequência, às vezes, até por 15 dias ininterruptos, sendo necessário apelar para o Conselho Tutelar, após várias tentativas da Direção, através de recados, bilhetes e outros mecanismos disponíveis.

As entrevistas com Diretor, Professor e Supervisor foram realizadas em dias e horários diferenciados, devido à organização da escola.

Os questionários foram respondidos pela Direção e pelo Professor Regente com antecedência de dois dias antes da entrega à avaliadora.

Os questionários destinados aos alunos foram respondidos na própria escola, sendo as perguntas marcadas pela avaliadora durante três dias, com um aluno por vez. Esta dinâmica foi utilizada tendo em vista que apesar de já estarem no 2º ano escolar ainda não sabem ler ou lêem muito pouco, o que impediria a aplicação do questionário.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

3.5.1 Observações

Após coletados os dados, a avaliadora passou a análise dos mesmos, iniciando pelas observações, que foram realizadas a partir de um roteiro em que eram assinalados, em cada categoria, os itens correspondentes. As categorias foram em número de três, organizadas com quantidade de itens que contemplassem o cotidiano escolar no início, durante e ao final das atividades.

3.5.2 Entrevista

A avaliadora realizou uma entrevista com a Diretora e com a Supervisora Pedagógica. Para esta, as perguntas foram encaminhadas via e-mail, pois a mesma não dispunha de horário disponível na escola, por ter que atender a alunos e professores. Preferiu responder em horário fora do espaço escolar, por ser mais tranquilo e encaminhar as respostas também via e-mail.

As questões foram elaboradas em torno da formação continuada e os efeitos da mesma na ação da Supervisão Pedagógica na classe de alfabetização avaliada, deixando espaço aberto para considerações e sugestões.

3.5.3 Questionários

A avaliadora aplicou três tipos de questionário: um para o Diretor, um para o professor e um para os alunos da classe observada. Os questionários utilizados foram os mesmos aplicados pelo SAEB.

Os alunos foram atendidos individualmente e como a maioria não sabia ler, a própria avaliadora assinalou as respostas, com toda fidedignidade que o estudo exigia.

Durante o processo de perguntas e resposta a avaliadora utilizou documentos das pastas individuais dos alunos fornecidas pela Direção pela necessidade de informações sobre idade, data de nascimento. Também houve necessidade de exemplificar alguns itens do questionário por serem desconhecidos dos alunos. Como exemplo, pode-se destacar as expressões “água encanada”; “dicionário”; “nível de escolaridade dos pais” (a última só foi assinalada a partir de complemento à pergunta, relacionando-a a ocupação ou ao lugar em que os pais trabalham).

Quanto ao questionário destinado à Direção e a Professora Regente, a avaliadora obteve as resposta *in loco*, no gabinete e na sala de aula respectivamente.

3.6 LIMITAÇÕES E ASPECTOS DO ESTUDO

A avaliadora tem consciência de que o método apresenta as limitações características da avaliação qualitativa, tais como a influência que o próprio avaliador pode vir a exercer sobre o universo avaliado, mas também riqueza de detalhes que uma avaliação qualitativa pode oferecer.

A maior dificuldade encontrada pela avaliadora esteve sempre relacionada a horários, embora tivesse, previamente, elaborado cronograma junto à Direção para os encontros, de acordo a disponibilidade dos participantes.

4 CENÁRIO DO ESTUDO



Figura 2. Fachada da Unidade Escolar Municipal de Niterói, da turma avaliada.

Para a melhor compreensão de objeto, foram seguidas as orientações de análise do paradigma indiciário de Guinzburg (1989), que possibilita uma abordagem qualitativa, quanto à observação dos pequenos fatos, no interior da escola, dos quais podem depender as inferências mais amplas, o que significa não confiar nas impressões gerais, mas concentrar-se nos pormenores.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais com fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GUINZBURG, 1989, p. 151-152).

A Unidade Municipal foi criada pelo Decreto nº 7433/96 de 15/10/1996 para atender prioritariamente à população. Encontra-se localizada à Rua Cinco de Março, nº 75, no bairro Riodades, no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Administrativamente, compõe o pólo 5, por uma medida da FME, para facilitar o processo de descentralização e facilitar o acompanhamento das equipes de Acompanhamento da FME.

A escola conta, atualmente, com 390 matrículas, 18 professores, 17 turmas sendo 15 do Ensino Fundamental diurno e duas do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui uma estrutura organizacional interna, composta de uma Diretora, uma supervisora, uma secretária escolar; dois vigias; seis auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

O Conselho Escola Comunidade foi instituído em 1998, composto, atualmente, por um presidente representado pelo Diretor da Escola; um vice-presidente eleito pelos pares, um professor representante do corpo docente da escola, um secretário, pais e responsáveis.

O espaço físico da escola é ocupado por um prédio com seis salas de aula, três banheiros, sendo um para diretora e professores e os outros dois, um masculino e um feminino, para aos alunos. Possui uma sala para informática com 5 computadores, onde são atendidos grupos com, no máximo, 10 alunos. Possui também um espaço na sala dos professores com livros que são emprestados aos alunos. Não existe biblioteca. A escola tem uma cozinha onde são preparadas as refeições, que são servidas por turma no pátio coberto.

A diretora destaca que o baixo rendimento de algumas turmas é devido a situação socioeconômica dos pais, justificando, inclusive, que mais de 50% dos alunos estão incluídos no Programa Bolsa Família.

4.1 A DIRETORA

A Diretora da escola, com idade entre 40 a 49 anos, considera favoráveis as condições para exercer a função de Diretor. Possui curso de Especialização em área específica da Pedagogia. Foi eleita em 2007, através de votação dos pais, professores e alunos a partir 5º ano escolar.

A Diretora informa ter enfrentado, na gestão da escola, várias situações como: incompatibilidade com alguns professores no que tange à sua gestão, a baixa expectativa dos professores, a pouca participação dos pais, principalmente no acompanhamento das atividades propostas pelos professores, o nível cultural dos pais e a baixa-estima dos alunos.

Na escola, segundo a Diretora, não são desenvolvidos programas das taxas de redução da retenção, mas existe um índice de 1,02 de abandono, motivado por

diversos fatores: os pais mudam de local com muita frequência, separação dos pais, ficando os filhos sem definição de com quem ficar. Em alguns casos, explica a Diretora, a falta de estímulo dos responsáveis também colabora para a desistência dos alunos.

4.2 A PROFESSORA

A professora da turma, com idade entre 30 a 39 anos, possui nível de escolaridade superior em Pedagogia, tendo obtido este grau há dois anos.

Informa a professora que não participou de nenhuma atividade de Formação Continuada (capacitação, atualização, treinamento, etc). O fato de trabalhar em mais duas escolas, pode estar gerando a não participação nas formações que, de acordo com a professora, não são conciliadas aos seus horários e também por não haver dispensa das aulas.

Em sua prática diária, a professora informa que a turma é muito difícil, pois apresenta um desnívelamento com relação ao desempenho.

4.3 A TURMA

A turma é composta de 25 alunos matriculados, com 19 frequentando e seis que aparecem esporadicamente. A Diretora declara vir utilizando mecanismos como bilhetes, recados para os responsáveis, encaminhamento de notificação ao Conselho Tutelar. Mesmo assim os alunos continuam a faltar. De acordo com a professora, a turma, na sua maioria, apresenta muitas dificuldades com relação à leitura e escrita. Segundo ela, alguns alunos se dispersam das atividades com muita facilidade. A solução, segundo a professora, é “dar muitas atividades para não haver muito tempo para brincadeiras”. Afirma, ainda, a professora que “são crianças muito humildes e solidárias umas com as outras. Querem sempre ser o ajudante. Gostam de festividades, que, infelizmente, são planejadas só nos eventos principais (festa junina, dia da criança, desfile local comemorativo do aniversário da cidade)”.

A professora ratifica seu parecer dizendo:

é uma turma das mais difíceis, embora existam outras piores. Os alunos são o retrato das condições sócio-econômicas da Escola. A participação dos alunos é muito pouca, mas são crianças carinhosas e muito carentes, necessitando de muita atenção, mas que não posso dispensar. Gostam de festas, mas a escola não dispõe de

espaço físico para desenvolvermos atividades de recreação e brincadeiras. Muito vêm para a escola devido a alimentação, por sinal muito boa.

4.4 OS ALUNOS

Os alunos encontram-se numa faixa etária compreendida entre sete a 12 anos, com características sociais bem parecidas. Dos dezenove alunos, durante às visitas realizadas pela avaliadora, pode-se observar que cerca de 12 alunos moram próximo da escola, não necessitando de transporte, sendo que os demais fazem o trajeto escola/casa de ônibus gratuitamente, desde que estejam uniformizados. A avaliadora teve a oportunidade de viajar com esses alunos e, realmente, a distância percorrida é longa, cerca de 50 minutos.

Embora a maioria da turma tenha uma situação econômica difícil, todos têm perspectivas para o futuro, associando trabalho e estudo, como declaram os alunos. As falas a seguir ilustram esse fato:

“Meu pai não estudou. Disse que pulava o muro da escola porque não gostava de estudar.”

“Eu quero ler para depois escrever. Eu acho que vou aprender.”

“Minha mãe adora ler revista. Eu gosto de ver artistas na revistas.”

Segundo a Diretora e a Professora é fácil perceber que valores como solidariedade e humildade são cultivados pelos alunos. Gostam de ajudar a professora, não se agridem, não cobram da escola alguns direitos tais como espaço para brincar, joguinhos, etc. Na maioria das vezes, aceitam as atividades propostas, porém, observado pela avaliadora, estas não produzem resultados satisfatórios em função das dificuldades de compreensão do que lhes é solicitado pela professora. Mostram-se desmotivados quando não conseguem aprender o que a professora ensina, chegando a declarar:

“Isso eu não sei.”

“Não consigo aprender.”

“Você só passa coisa difícil.”

“Não vou aprender nunca.”

Costumam pedir muito para ir ao banheiro, principalmente quando não conseguem dar conta das atividades propostas durante as aulas. Assim, a solução que vêm é a fuga do ambiente ameaçador. Expressam o desejo de fugir, mesmo

momentaneamente. Sair da classe é conseguido não só mediante a utilização de meios aceitos, mas também transgredindo normas, ainda que se precise sofrer as consequências.

Para a Diretora que sempre indaga o porquê do “entra e sai”, as respostas são, via de regra, de que já acabaram a atividade. Ao ir à sala de aula verificar junto à professora a informação, a resposta é que os mesmos alunos sequer iniciaram a atividade, aguardando ajuda da professora.

A partir dos relatos da professora, da Diretora e dos alunos, a escola da turma avaliada enfrenta uma série de carências, havendo necessidade de um acompanhamento permanente por parte das equipes da FME e também um pouco mais de articulação da equipe escolar, principalmente entre direção, professora e supervisora.

O contexto observado, com todos os seus atores, mostra, claramente, através dos depoimentos que existe necessidade de reflexão sobre o papel da Escola. Neste sentido, todos os envolvidos no contexto escolar precisam promover um espaço educativo propício aos riscos de acertar e errar, de levantar hipóteses, de discorrer o pensamento, enfim, um espaço de aprendizagem.

Ao término das observações, a Diretora diz ter consciência de que a escola é uma instituição do domínio coletivo, dos grupos, das trocas entre professores e entre eles com as famílias de seus alunos. Entretanto, pelas dificuldades de relacionamento com alguns professores e por ter sido eleita com apenas dois anos na escola, ainda precisa de muita ajuda e experiência para lidar com situações que envolvam tomadas de decisão.

No contexto escolar observado, há peculiaridades relacionadas à comunidade escolar que, certamente, tem que ser levadas em conta: local onde está inserida a escola, escolaridade da gestora e dos professores, situação sócio-econômica dos alunos, escolaridade dos pais, alunos sem assistência dos pais por motivos, às vezes, desconhecidos pela escola, dentre outros. Mas, independente dessas peculiaridades precisa-se partir de ações pedagógicas que merecem consideração quando se quer motivar, ensinar e obter bons resultados. O papel da escola precisa ser desempenhado sempre a favor da aprendizagem, sem que se atribua todo o insucesso aos alunos.

Através da observação da rotina escolar foi possível verificar que, em muitos momentos, a falta de motivação era expressa pelo desejo incontido do aluno em

ficar fora da sala de aula. Tal comportamento reflete a incapacidade da professora em propor atividades que mantivessem a atenção da turma.

Os professores, enquanto participantes da práxis educacional, se inserem no processo de transformação e são agentes e resultantes das mudanças, já que participam do processo de globalização instituído pelo modelo político-econômico vigente; são profissionais atuantes em um momento de ruptura da estrutura social vigente; inserem-se num contexto de avanço da ciência e tecnologia com abrangência de conhecimentos a serem analisados, apreendidos e desvelados e que vivenciam na prática as transformações sociais em ritmo acelerado com implicações no cotidiano escolar. O conhecimento para a formação continuada dos educadores está sendo construído no próprio processo de produção do conhecimento. Representam uma mudança de paradigma, que aproxima o conhecimento da forma de produção, a teoria da prática, transformando, ao mesmo tempo, parâmetros da educação inicial e da educação continuada.

Cabe ainda ressaltar que o nível de (in)sucesso é determinado pelo professor, perante a auscultação das comunidades em que se insere (professores da disciplina, professores da escola, professores, comunidade da escola,...). Portanto, a constatação de um insucesso deve conduzir a um acréscimo ou alteração da ação educativa. O acréscimo poderá vir a ser visível nas aulas de apoio, nas fichas de trabalho, nas explicações disciplinares externas à escola, etc. A alteração da ação educativa pode atuar sobre a metodologia do professor, a constituição das turmas, o horário da turma, a alimentação na escola, a comunicação familiar, etc.

5 RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo está dividido em três seções correspondentes, respectivamente, à apresentação dos resultados, conclusões e recomendações.

5.1 RESULTADOS

Os resultados estão organizados de acordo com os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. A primeira parte contém os quadros e comentários ilustrativos da observação da rotina escolar. A segunda parte contém gráficos com as respectivas análises, gerados a partir das respostas aos questionários respondidos pelos alunos. Na terceira parte, as entrevistas e questionários destinados ao Diretor, Professor e Supervisor fecharam resultados nas seguintes categorias: idade, sexo, escolaridade, tempo na educação. Nas demais categorias realizaram-se análises em separado, respeitando-se características da função da Diretora e da Professora. Ainda, como resultado, a avaliadora analisou os Termos de Acompanhamento utilizado pelas Equipes de Acompanhamento Pedagógico da FME de Niterói. Os termos de Acompanhamento são documentos onde as EAPs registram todas as ocorrências pedagógicas da escola nas visitas realizadas, principalmente às 4^{as} feiras, onde são realizadas as formações continuadas da escola.

5.1.1 Das observações

Espera-se, com esses primeiros resultados, trazer à tona, com base nas análises, proposições e dados relativos às experiências e vivências dos participantes, possibilidades para que o processo de formação continuada passe por significativas alterações que contribuam para as mudanças das práticas escolares na classe observada.

O estudo partiu do pressuposto de que a formação do professor só tem sentido quando analisa o fazer docente, permitindo um constante movimento entre teoria e prática. A partir das observações, entrevistas, leitura de relatórios e registros dos acompanhamentos, o professor, no cotidiano escolar aponta problemas e necessidades em relação ao seu fazer pedagógico. As situações criadas para os alunos não parecem ser as mais propícias para que os mesmos possam refletir sobre suas próprias experiências. Os diferentes pontos de vista do professor,

supervisor e diretor, evidenciado nas respostas às entrevistas mostram uma variedade de concepções presentes na dinâmica da escola.

Percebe-se que, comparando os termos de acompanhamento, as respostas às entrevistas e as observações realizadas pela avaliadora, tomar como ponto de partida os problemas e necessidades dos professores como também a abertura de um espaço de troca de reflexões acerca do processo de alfabetização, afeta positivamente a auto-estima desse professor. Ao se revelarem na presença da avaliadora, compartilham seus medos, suas angústias, reconhecendo as possibilidades e limitações de suas práticas pedagógicas.

Nos Quadros, a avaliadora procedeu a elaboração de 15 indicadores para observação da dinâmica escolar no início das aulas; 18 itens para observação da dinâmica escolar durante às aulas e sete itens para observação da dinâmica escolar ao término das aulas. A frequência em que ocorreram as atividades possibilitou a análise de alguns aspectos de relevância que podem colaborar para o desempenho dos alunos em processo de alfabetização. Foi utilizada a seguinte legenda: S para sempre; V para às vezes; N para nunca.

Dinâmica escolar	S	V	N
Supervisiona a entrada de alunos na sala de aula	x		
Procura motivar os alunos	x		
Explicita, de forma clara, os objetivos das tarefas a realizar na aula	x		
Mostra flexibilidade em sua rotina			x
Apresenta desafios para os alunos			x
Orienta o trabalho dos alunos de forma precisa	x		
Orienta o trabalho dos alunos visando autonomia na realização das tarefas		x	
Utiliza linguagem clara e adequada a fim de favorecer a aprendizagem	x		
Atua com autoridade	x		
Expressa-se de forma correta	x		
Expressa-se de forma clara	x		
Expressa-se de forma audível	x		
Reforça os comportamentos adequados dos alunos		x	
Estimula e reforça a participação de todos os alunos		x	
Mostra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos		x	

Quadro 1. A dinâmica escolar no início das atividades.

No início das atividades, observa-se que, no conjunto de 15 itens, a pesquisadora registrou a frequência com que os mesmos eram cumpridos, atingindo-se quase 100% dos itens considerados como “sempre presentes”. A supervisão da entrada de alunos na sala de aula acontece sempre favorecendo um contato inicial. Também a atenção do professor manteve-se voltada para orientações aos alunos quanto à disciplina e entrada em sala de aula. A explicitação dos objetivos ocorreu de forma clara, embora não houvesse, nesse período de observação, provocado perguntas por parte dos alunos, mantendo-se a rotina em sala de aula, levando à observação de uma certa “acomodação” dos alunos às tentativas de estímulo às suas motivações, mesmo nos desafios considerados mais simples pelo professor.

As orientações, mesmo precisas, também não ocorreram com frequência, observando-se bastante distanciamento entre o que o professor pretendia e o entendimento dos alunos do que poderiam expressar. Embora a professora tenha se mantido clara, falando de forma audível, não deixou evidenciada a participação de todos os alunos. Alguns, diante de uma atividade ou outra, até demonstravam um certo interesse, porém somente no início, dispersando-se como se a atividade proposta fosse inatingível.

Durante as atividades em sala de aula (Quadro 2) pode-se observar uma grande incidência nos indicadores onde essas atividades são realizadas, às vezes. Quantificou-se apenas três vezes as atividades que requeriam do professor maior frequência. Em se tratando de uma turma com muitas dificuldades, algumas das atividades consideradas importantes para o desempenho da turma são tratadas, às vezes e contribuem para a descontinuidade do processo de construção da leitura e da escrita. Ainda com relação às atividades desenvolvidas durante as aulas, existe uma frequência e atenção do professor com relação à turma, porém os alunos nem sempre correspondem às expectativas, principalmente em se tratando de atividades que envolvem leitura e escrita, pois ainda não percebem a função social das mesmas. A leitura os assusta e não se expressam com facilidade em sala.

Embora a professora demonstre confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos, percebe-se que o estímulo e reforço, por não serem frequentes, talvez estejam afetando o desempenho dos alunos, mesmo sendo orientações precisas por parte da professora.

Dinâmica escolar	S	V	N
Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos	x		
Procura estabelecer elos com conteúdos já e a serem elaborados		x	
Apresenta desafios para os alunos		x	
Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos			x
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas		x	
Orienta o trabalho dos alunos visando autonomia na realização das tarefas		x	
Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendiz.		x	
Diversifica os modos de organização de trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)		x	
Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos		x	
Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos		x	
Utiliza recursos didáticos adequados aos objetivos	x		
Utiliza recursos didáticos adequados à faixa etária dos alunos			
Atende as diferenças individuais dos alunos		x	
Gera, com segurança, situações problemáticas		x	
Gera, com flexibilidade, situações problemáticas		x	
Gera, com segurança, conflitos interpessoais	x		
Gera, com flexibilidade, conflitos interpessoais	x		
Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula		x	

Quadro 2. A dinâmica escolar durante as atividades em sala de aula.

Observa-se que a professora mostra sempre segurança no desenvolvimento dos conteúdos, mantendo a turma atenta; porém não houve, no período observado, condições de se destacar participação ativa da turma, em sua maioria. O estabelecimento de elos com conteúdos dados e a serem trabalhados não foi frequente, permitindo a descontinuidade da ação pedagógica.

Dinâmica escolar	S	V	N
Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			x
Indica tarefas a serem realizadas em casa pelos alunos		x	
Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			x
Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos	x		
Utiliza um sistema de códigos das atividades propostas cotidianamente			x
Proporciona oportunidades para os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades		x	
Propõe tarefas diversificadas aos alunos em função de “erros” e dificuldades das aprendizagens		x	

Quadro 3. A dinâmica escolar no término da aula.

Ao término da aula, observou-se que a frequência das atividades em sete indicadores, um é sempre realizado; três indicadores são realizados, às vezes e três indicadores nunca realizados.

Percebeu-se um grande distanciamento entre o que é proposto e a possibilidade de alcance dos alunos, não sendo frequente o estímulo a experiências inovadoras, apoiadas e avaliadas com resultados criteriosamente organizados e sistematizados, para criar as condições de uma ampla e responsável discussão com educadores da própria escola.

A Professora Regente, neste estudo, aponta dificuldades e necessidades em relação ao seu fazer pedagógico dando seu depoimento espontâneo e autorizado a ser registrado:

Caso eu não mande dever de casa, no dia seguinte os pais estão na porta da Direção para reclamar. Pesquisa nem pensar!
Com uma turma difícil como essa tenho que elaborar vários planos de aula. É uma turma muito diversificada. Não tem o mesmo ritmo. Eles têm muitos problemas familiares.

Nota-se que existe uma falta de motivação e até mesmo de informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mesmo aqueles que apresentam muitas dificuldades. A questão da heterogeneidade é tratada como um problema, quando poderia ser um caminho para a troca de experiências entre os alunos, a partir de dinâmicas em sala que favorecessem os grupamentos, não por dificuldades, mas por diversidade. Um ajudaria ao outro.

5.1.2 Dos questionários

Para complementar as informações obtidas através da observação, conforme já detalhado na metodologia desta avaliação, foram também utilizados os questionários do SAEB (INEP, 2007) para a Diretora, a Professora e para os alunos. Como a grande maioria dos alunos da turma, apesar dos anos de escolaridade, ainda não possui as habilidades necessárias para a leitura, o questionário foi aplicado a cada um deles de forma oral pela própria avaliadora.

Os questionários do SAEB foram utilizados como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível sócio-econômico, capital social e cultural dos alunos. O questionário aplicado aos alunos da turma possui sessenta e oito questões, sendo utilizadas 26 para a caracterização dos estudantes.

Para traçar o perfil do Diretor a avaliadora utilizou também o questionário do SAEB composto de 130 questões sendo utilizadas 25 perguntas.

Para traçar o perfil da professora, das 119 perguntas foram utilizadas 15 perguntas. A partir das respostas foi possível traçar um perfil mais detalhado tanto da Diretora quanto da professora regente da turma.

Nas análises, fatores associados sustentaram posições que talvez justifiquem as dificuldades apontadas pela Diretora, Professora e alunos com seus depoimentos em relação à aprendizagem, ao comportamento desmotivado dos alunos, além da falta de um planejamento pedagógico que atenda as especificidades dos alunos presentes nas escolas e até de normas disciplinares e legais não cumpridas, como por exemplo falta de controle das entradas e saídas de sala de aula, infrequência no conselho de Classe, professora que não participa das formações continuadas.

Buscou-se recolher algumas informações sobre os alunos da escola, para além dos dados coletados nas observações em sala de aula e nas respostas aos questionários realizados com os mesmos, melhor contextualizar as análises feitas nesse estudo. Foram obtidas informações também junto à Diretora e à professora.

Esse conjunto de dados proporcionou melhor transparência das informações, permitindo à avaliadora elaborar gráficos e quadros referentes à professora e à Diretora, iniciando as análises pelo perfil sócio econômico dos alunos da turma avaliada.

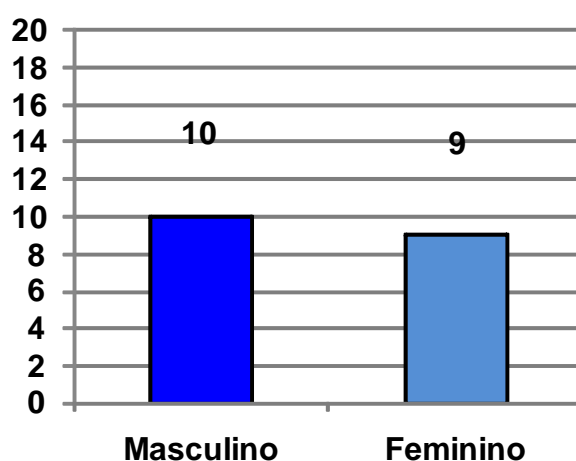


Gráfico 2. Distribuição dos alunos por sexo.
Fonte: A autora (2009).

A literatura em geral e especialmente a que toma como base os dados do SAEB, pesquisa que mais se aproxima da base de dados deste trabalho, é contundente sobre a existência de resultados diferenciais por sexo. No período observado, na turma em discussão, os meninos apresentaram menor desempenho nas atividades de leitura e escrita e as meninas em Matemática. Executam atividades das outras áreas do conhecimento, desde que haja, por parte da professora, estímulo para tal. Esta tendência, pelos resultados alcançados nas duas áreas do conhecimento, Português e Matemática se repete nas aulas, talvez, por também, mesmo que ainda necessitando de um olhar mais pedagógico da professora, haver um retorno considerado pela mesma como satisfatório.

Para complementar a análise: os mais recentes resultados do estudo *Progress International Reading Literacy (PIRL)*, que analisa e compara as competências de leitura em colégios de ensino primário, apontam que as garotas são melhores leitoras do que seus companheiros de sala (MULLIS, 2007).

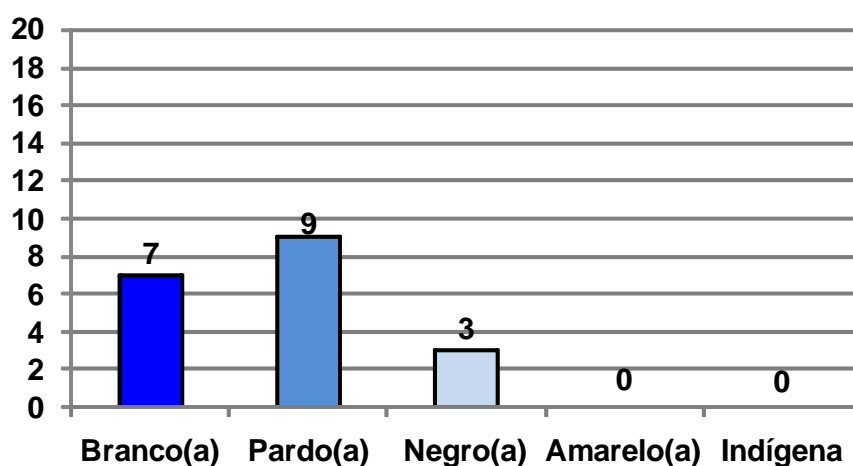


Gráfico 3. Distribuição dos alunos segundo eles se consideram.
Fonte: A autora (2009).

A variável cor da pele (a raça é humana) é comumente utilizada nos trabalhos que estudam os fatores que determinam o rendimento escolar. Nesta análise, foi verificado que os alunos de cor parda formam o maior contingente da turma. Vale salientar que Albernaz, Ferreira e Franco (2002), utilizando dados do SAEB, ratificam o fato de que ser um aluno negro (preto ou pardo), mesmo quando se controla por nível socioeconômico, se traduz em rendimentos escolares mais baixos.

Não foram registrados resultados de desempenho individuais dos alunos, mas nas respostas ao questionário, nenhum aluno se considera negro e sim moreno ou branco, o que reitera os já citados Albernaz, Ferreira e Franco (2002), ao utilizar e analisar os dados do SAEB. No caso específico da turma avaliada, não ficou evidenciado que o fator cor da pele interferisse no desempenho. No entanto, os alunos, ao responderem o questionário, se diziam morenos, embora estivesse claro que a cor da pele de metade da turma era negra.

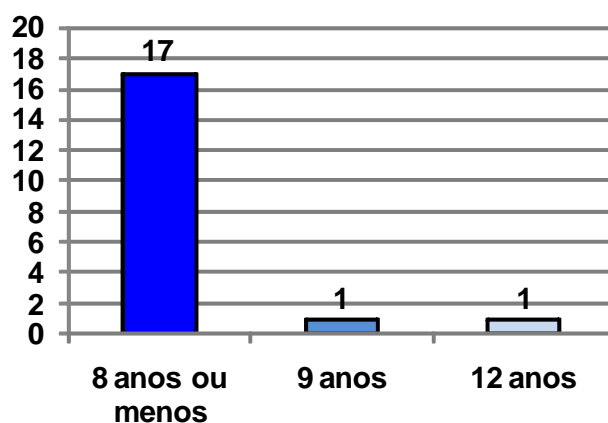


Gráfico 4. Distribuição dos alunos por idade.
Fonte: A autora (2009).

Quanto maior a defasagem da idade do aluno em relação à série que está matriculado menor será seu desempenho. Dados do SAEB confirmam que a distorção idade/série é um dos principais fatores de influência na qualidade do ensino. Tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, os alunos que cursam a série correspondente à sua idade têm melhor aproveitamento.

Na turma em questão percebe-se uma diferença pequena na faixa etária, porém os alunos com mais de oito anos apresentam grandes dificuldades, exigindo da professora especial atenção. A distorção na aprendizagem está presente também nos alunos de oito anos (a maioria) que já estão no 2º ano escolar, mas não sabem ler nem escrever, o que pode interferir no seu avanço para o 3º ano escolar (final do 1º ciclo), levando-os à retenção.

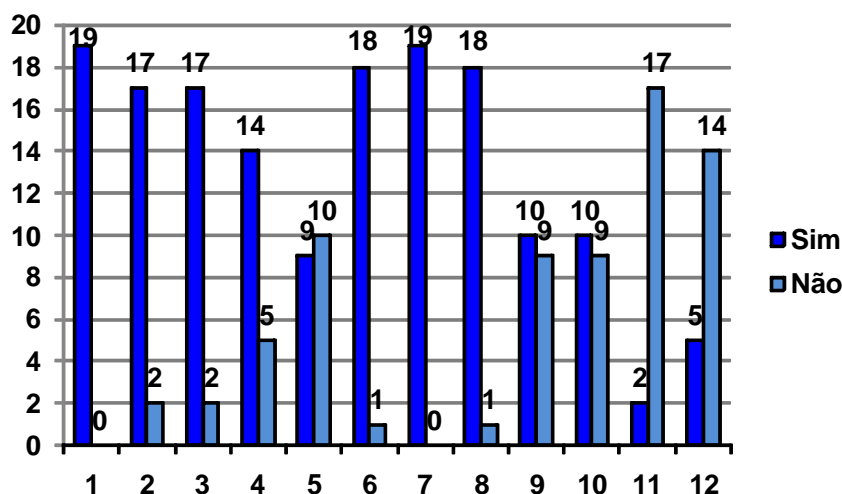


Gráfico 5. Condições de vida dos alunos.
Fonte: A autora (2009).

Legenda: 1- Luz. 2 - Água encanada. 3 - Televisão a cores. 4 - Rádio. 5 - Vídeo cassete. 6 - Banheiro. 7 - Quartos. 8 - Geladeira. 9 - Freezer. 10 - Máquina de lavar roupa. 11 - Aspirador de pó. 12 - Automóvel.

O Gráfico 5 revela que, dos 19 estudantes avaliados, ainda há, pelo menos duas famílias sem água encanada, morando na segunda maior cidade do país. Além disso, ao ser entrevistado, pela avaliadora, um aluno deu o seguinte depoimento: “a gente tinha luz, mas agora não tem mais. A gente usa vela”, o que demonstra que pelo menos um, entre os 19 alunos, não tinha, no momento da entrevista, luz e casa.

Apesar de cinco alunos terem afirmado que a família possuía automóvel, o depoimento de uma das crianças revelou que o carro deve ser muito velho pois esta sempre quebrado, como foi registrado na seguinte fala: “tia, meu pai tem carro, mas tá sempre quebrado”.

A análise do Gráfico ratifica a correlação entre baixo nível socioeconômico e insucesso acadêmico presente na literatura. Estudos como os de Braghirolli (1990) e Dalvesco e outros (1998) afirmam que crianças oriundas de lares com maior nível socioeconômico costumam conseguir escores mais elevados nos testes de inteligência. Tal comportamento, segundo os autores, é explicado pelas melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, oferecidas por melhores condições físicas e sociais na estimulação de suas capacidades e também pelo acesso privilegiado que estas crianças têm aos bens culturais pouco disponíveis para a maior parte da população.

Neste sentido, Ferreira e Marturano (2002) também destacam que crianças de menor nível socioeconômico, apresentam mais problemas de comportamento e queixas de dificuldades de aprendizagem. Para os autores, crianças oriundas das classes populares são menos expostas a fatores promotores do desenvolvimento, tais como envolvimento e suporte dos pais, passeios, atividades compartilhadas com os pais no lar e oferta de brinquedos.

Mesmo se levando em conta os múltiplos fatores associados a dificuldades na alfabetização inicial, é possível imaginar que crianças de baixo nível socioeconômico possuem condições ambientais ainda mais restritas para o sucesso acadêmico. Na maioria das vezes, os fatores de insucesso estão relacionados à falta de um espaço e de uma rotina mais orientada para o estudo, além de pais que não podem ou não sabem ajudá-las nos deveres de casa ou cujas preocupações com a sobrevivência os impede de acompanhar o desenvolvimento dos filhos.

É sabido que determinadas condições como, por exemplo: rotina e tempo para realizar lições escolares, ambiente físico adequado, assistência e incentivo dos pais, acesso a bibliotecas, dentre uma série de outras, são consideradas fundamentais para o sucesso acadêmico na escola.

Pesquisadores como Baker e outros (1999) e Ferreira e Marturano (2002) afirmam que rotina e tempo para realizar lições escolares, ambiente físico adequado, assistência e incentivo dos pais e acesso a bibliotecas são considerados fatores importantes para o sucesso acadêmico na escola. Estes fatores nem sempre estão disponíveis para crianças das classes populares.

Sob esta ótica, Fonseca (1995) enfatiza que o percentual de problemas de aprendizagem e insucesso escolar é sempre maior em crianças oriundas de meios

socioeconômicos desfavorecidos. Como pode ser verificado, os alunos da turma avaliada seguiram a mesma tendência já conhecida por vários pesquisadores.

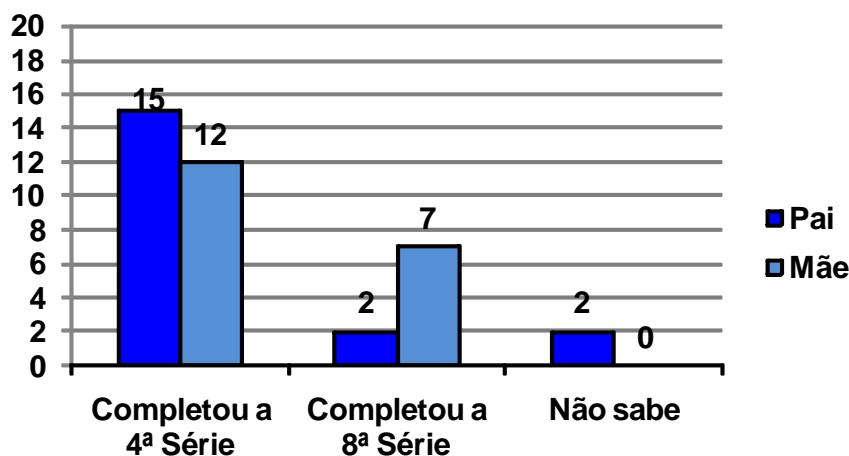


Gráfico 6. Distribuição dos alunos por escolaridade dos pais.
Fonte: A autora (2009).

De acordo com Codo e Menezes (2001), dentre os fatores que mais influenciam a qualidade da educação e a proficiência dos estudantes, podem ser destacados os seguintes: PIB dos Estados, escolaridade dos pais, situação socioeconômica dos alunos, presença ou não destes no mercado de trabalho, turno faixa salarial dos professores, violência e vigilância no ambiente escolar, infraestrutura das escolas, gestão escolar, recursos pedagógicos, disponibilidade ou não de recursos financeiros, qualificação dos professores, presença de livros em casa, tipo de leitura e participação dos pais e amigos no processo de ensino-aprendizagem. Para estes pesquisadores, em geral, fica demonstrado que, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, seja da rede pública ou da privada, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade possuem tendência para um menor rendimento. Neste sentido, de acordo com informação contida na página eletrônica do INEP, dos estudantes com mães que nunca estudaram, 6,8% tiveram o pior desempenho no SAEB 2003 (INEP, 2004). Para aqueles cujas mães iniciaram ou completaram o curso superior, esse índice é de 10%.

Como pode ser verificada, através do Gráfico 6, a grande maioria dos responsáveis pelos alunos da turma avaliada só concluiu a 4ª série. Apenas dois pais e sete mães de alunos concluíram a 8ª série.

Nessa análise não se busca afirmar que pouca contribuição será repassada de pai para filho em termos de escolaridade, mas o fato de a educação dos filhos

serem fortemente relacionada à educação dos pais, também pode ser considerado como uma verdade.

Sabe-se que filhos de pais mais educados possuem melhor desempenho na escola e atingem mais alto grau de escolaridade, isso porque: a) atribuem maior valor para a educação de seus filhos; b) tendem a transmitir padrões de comportamento que reforçam o papel da educação; c) nutrem expectativas pelo alcance de níveis mais altos de escolaridade dos filhos; d) estimam que os benefícios de longo prazo da educação superam seus custos (MARTELETO, 2002).

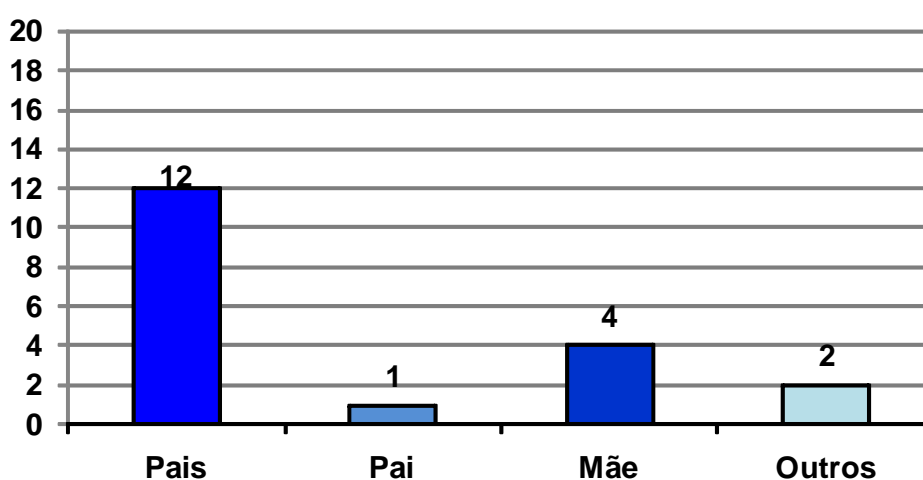


Gráfico 7. Distribuição dos alunos na variável com quem mora.
Fonte: A autora (2009).

O Gráfico 7 revela que 12 dos 19 alunos, moram com pai e mãe, entretanto, apesar do modelo familiar da maioria dos alunos da turma apontar para aquele tradicionalmente mais aceito pela escola, não foi possível correlacionar à presença da mãe em casa como um fator positivo. Possivelmente, tal correlação não pode ser encontrada, pois, como verificado no gráfico anterior, a maioria dos responsáveis pelas crianças da turma não concluiu o ensino fundamental e por esta razão, possivelmente não tem competência acadêmica para acompanhar o desenvolvimento acadêmico de seus filhos.

Para esta análise é importante ressaltar que tradicionalmente, no Brasil, a família tem estado tanto por trás do sucesso quanto do fracasso escolar. É comum, no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares, a figura da mãe que acompanha assiduamente o aprendizado e o rendimento escolar de seus filhos.

É, também, frequente, principalmente, no âmbito da escola pública, a eterna reclamação da falta de cooperação dos *pais*.

Tal queixa esta diretamente ligada à representação do modelo de família sob o qual a maioria das escolas trabalha ainda hoje, ou seja, uma família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais destacam-se o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de Bourdieu, conforme apresenta Nogueira (1998). Desta forma, a família que está por trás do sucesso escolar, conta com uma mãe em tempo integral que exerce o papel de professora dos filhos em casa. No caso dos alunos da turma avaliada, a mãe está presente, porém, tanto a condição socioeconômica das famílias, quanto o baixo nível de escolaridade dos responsáveis e, principalmente, das mães das crianças da turma, foco desta avaliação, atuaram como fatores impeditivos do sucesso escolar.

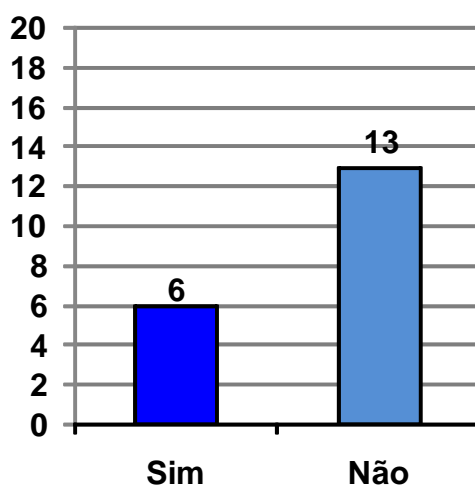


Gráfico 8. Distribuição dos alunos por reprovação.
Fonte: A autora (2009).

A avaliadora deteve-se nesse item por compartilhar da transição série/ciclo no município de Niterói, entendendo serem necessárias informações sobre aprovação/reprovação na turma avaliada. Mesmo 16 dos alunos colocando-se na condição de reprovados, estão nessa mesma turma, junto com os demais que se colocam como aprovados. A situação se explica por essa minoria não entender que só existe retenção ao final de cada ciclo. O que é natural quando nos meios acadêmicos ainda se discute o que é melhor ciclo ou série. Como, geralmente são mantidos na mesma turma, sem haver alteração no processo pedagógico, julgam-se “repetindo ano”. O que é uma verdade, quando tudo o que estudaram no ano

anterior se repete. Os demais, que representam a maioria já tem claro que ficam na mesma sala, mas “sabem mais”.

O entendimento desse processo de ciclos precisa ser entendido por todos, desde que não se exerça um controle rígido sobre o tempo em detrimento de um bom funcionamento do trabalho escolar. O que pode ajudar é uma profunda reflexão sobre ciclos. E a esse propósito, vale lembrar que termo como aprovação, reprovação, promoção e similares não são apropriados ao novo modo de conceber o direito à educação, como direito de se formar na escola. Quando, ao adotar o sistema organizado em ciclos, no município de Niterói, defendendo a não retenção, foi unicamente para uma tomada de posição ética quanto ao direito à educação e quanto às características do processo ensino/aprendizagem e do sujeito aprendiz. Quer-se dizer, enfim, que não é profícuo, muito menos justo, reter o aluno na mesma série, significando concretamente fazê-lo retroceder, quando o processo de aprendizagem vivido por ele é um processo progressivo, de construções sucessivas com chances de superação das defasagens anteriores

Vale ressaltar, neste ponto, algumas discussões sobre as políticas de não-repetência que vêm sendo implementadas no Brasil e que visam resolver os prejuízos individuais e coletivos do sistema de ensino, com base na promoção seriada. Existem discussões sobre os efeitos da adoção dos regimes não seriados sobre a qualidade na educação. Neste sentido, modelos apresentados por Ferrão e colaboradores (2002) sugerem que, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, o regime de promoção automática pelo menos nas escolas públicas pode contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação. Resultados obtidos com estudos feitos com dados do SAEB mostram que o aumento da defasagem série-idade se reflete no aumento da perda de proficiência nos testes, além do mais, quanto mais irregular é a trajetória escolar do aluno, maior é a perda do rendimento.

Na turma avaliada, alerta-se para o fato de que a estrutura da instituição tem problemas sérios que podem impedir que sejam atingidas as metas educativas e que o nível desejado de preparo educacional seja concretizado na escola.

Tornam-se necessárias novas formas de organização temporal. No entanto, a formação do educador não inclui, atualmente, em qualquer país, eixos fundamentais para o ofício de ensinar: por exemplo, como se dá a aprendizagem no ser humano em seus vários períodos de formação, como este processo é afetado pela

organização do tempo (organização temporal na escola e organização do tempo escolar) e pela organização do espaço.

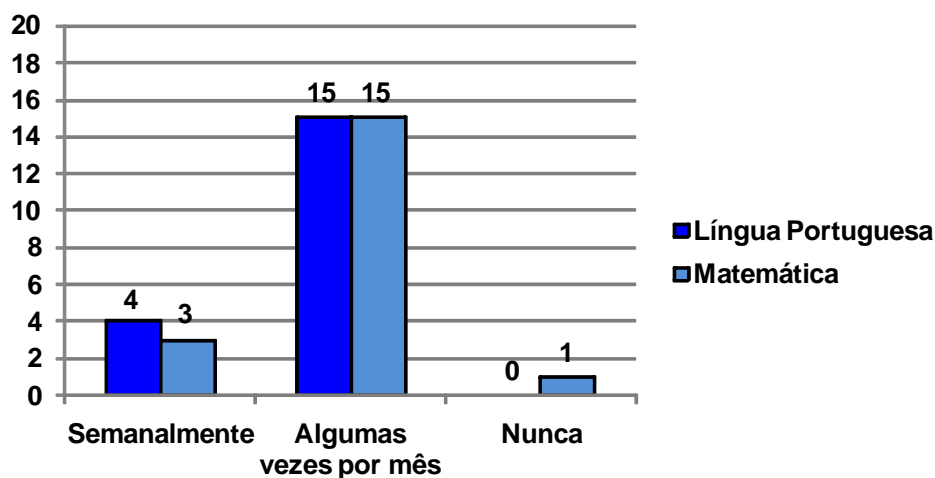


Gráfico 9. Realização de atividades de Português e Matemática.
Fonte: A autora (2009).

No Gráfico acima, a incidência de execução das atividades de Matemática e Português recai na variável “de vez em quando”, pelos alunos. Saber o porquê dessa incidência talvez paute-se na hipótese de que, para os alunos, a lição de casa, muitas vezes, também gera desconforto. Há alunos que apresentam uma necessidade de corresponder à ideia de que só serão aceitos pela professora, se suas lições estiverem completas, corretas e perfeitas. Isto causa ansiedade e sofrimento. Há alunos que não se permitem errar e, portanto, não se permitem tentar, ousar, levantar hipóteses, pensar e fazer conforme aquilo que pensou. São alunos que precisam da certeza de que sua resposta é aquela que, supostamente, a professora está esperando. Sabemos que há alunos que fazem da lição de casa um pretexto para ter a presença e atenção dos pais, apresentando uma suposta falta de autonomia, já que em sala de aula realizam, sozinhos, atividades semelhantes. Temos também, alunos que apresentam dificuldade com a organização de sua rotina diária e esquecem de fazer ou de trazer a lição. Isto para alguns é bastante perturbador e, para outros, ocorre com frequência e precisam de intervenções constantes, pois aparentam não se incomodar com a situação. Há, ainda, alunos que não se interessam pelas atividades de lição de casa, vão deixando para mais tarde e acabam sem tempo para fazê-la ou fazendo sem qualidade.

A lição de casa é uma atividade que representa oportunidade de auto-aprendizagem, autoconhecimento, de reflexão, expressão e crescimento pessoal

para o aluno. Para isto, é preciso repensar duas crenças arraigadas: a de que a tarefa de casa tem como objetivo que o aluno aprenda o que foi trabalhado em classe, fazendo exercícios repetitivos e mecânicos, ou seja, que aprendemos pela repetição e a crença de que a obrigatoriedade da lição diária gera, por si só, a responsabilidade e o hábito de estudo.

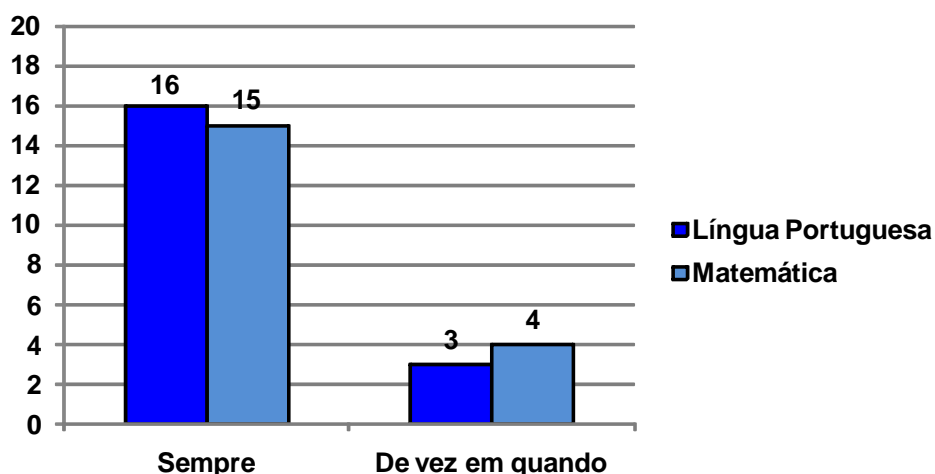


Gráfico 10. A professora corrige as atividades de Português e Matemática.
Fonte: A autora (2009).

No Gráfico 10, os dados mostram que a maioria dos alunos afirma que a professora corrige as atividades de Português e Matemática, com exceção de 3 alunos que dizem que a professora corrige as atividades de Português de vez em quando e 4 alunos afirmando que a professora corrige atividades de Matemática também de vez em quando. Para este grupo que declarou correção esporádica, mesmo representando minoria da turma, parece que a correção pode não estar sendo bem conduzida. Não basta dizer ao aluno se ele acertou ou errou um exercício; muito menos dar uma devolutiva apenas em forma de nota ou conceito. Só faz sentido propor “dever de casa” se houver um ou mais objetivos a atingir. E isso precisa ficar muito claro para o aluno. Não dar retorno é o pior que o professor pode fazer. Por isso, corrigir a atividade é a melhor forma de mostrar isso ao estudante. Assim, você também percebe a que pontos cada criança precisa se dedicar mais. A hora da correção é um momento dinâmico de aprendizagem. O aluno revela suas conquistas ou descobre a resposta para suas dúvidas com o professor ou com os colegas.

O professor mesmo pode fazer essa correção ou deixar a tarefa para a própria turma, em sala de aula. Esse é o maior “nó” do dever de casa. É essencial dar algum tipo de retorno aos alunos. Do contrário, é melhor não aplicar o dever.

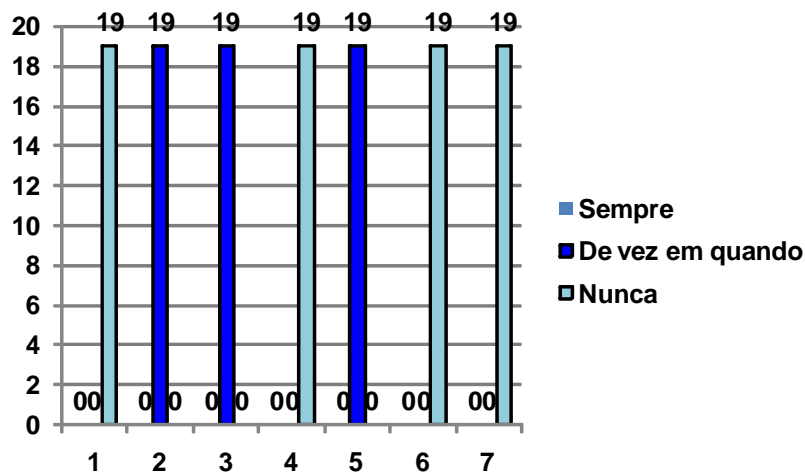


Gráfico 11. Tipo de leitura preferido pelos alunos.
Fonte: A autora (2009).

Legenda: 1- Revista em quadrinhos.2 - Outras revistas.3- Livros de historinhas infantis.4 - Jornais.
5- Lê na biblioteca da escola? 6-Lê na biblioteca fora da escola?7-Na sua casa chega jornal?

O Gráfico 11 reúne uma série de estilos literários, destacando que todos os alunos mostram preferências por revistas em quadrinhos e jornais. Sem eleger nenhum estilo, mas sim o local, todos os alunos declararam ir à biblioteca fora da escola; também todos dizem que em suas casas chega jornal. Diante disso, a avaliadora partiu de duas reflexões para a análise desses dados:

Todos os anos chegam às escolas públicas poucas crianças que já sabem ler, mas a maioria ainda vai aprender. E muitas pessoas se perguntam: Como será que algumas crianças se tornam leitoras antes de estudar as lições da cartilha? Será que são mais inteligentes? Por outro lado, muitos também refletem: Por que algumas crianças levam dois, três, quatro anos, ou até uma vida (no caso dos adultos analfabetos) para aprender a ler? Com certeza, na maioria dos casos não se trata de um distúrbio, pois um dia eles aprendem – sabemos disso.

Conversando com essas crianças leitoras, foram estas coisas interessantes.

Elas dizem, por exemplo:

“Na minha casa lemos a Bíblia todos os dias Gosto de ler história”.

“Aponto com o dedo onde estou lendo”.

“Ganho gibis velhos da minha vizinha para ler”.

“Meu pai traz jornal do serviço e eu “vejo” (leio)”.

“Gosto de historinhas que tem na escola, mas só tem um pouco”.

Não se pode apenas com essas afirmações, traçar um perfil de leitores na sala avaliada, mas se pode criar expectativas quanto à vontade de querer saber ler. Vê-se pela procura de biblioteca fora da escola, um forte indicador para a escola rever seus espaços, organizando a sua biblioteca. O Jornal é de conhecimento e de preferência, também, de todos os alunos. As revistas em quadrinhos estão na mesma porcentagem das preferências.

Através desses indicadores, se forem apresentadas outras alternativas, certamente os alunos demonstrarão maior interesse em realizar as atividades propostas, pois mesmo sem ter adquirido o código linguístico, os alunos indicam suas preferências, significando que estão descobrindo a função social da leitura e da escrita.

Embora haja evidências de que a preocupação em evitar o estigma social como uma das principais motivações para a aprendizagem da leitura e da escrita esteja relacionada à idade e ao número de reprovações dos alunos (ALMEIDA, 1992; ALMEIDA; CORRÊA, 1995), nossos resultados apontam que o sentido que o sucesso escolar assume para a criança vai além da pura motivação epistêmica. Esse, também, envolve e é dirigido ao reconhecimento social pelo mérito das conquistas alcançadas. O significado social de aprender a ler e a escrever é um motivo presente e desejado para a criança, a ser expresso, inicialmente, pela aprovação que os familiares e professores atribuem as suas conquistas.

Nossas crianças tendem a acreditar que a aprendizagem da leitura e da escrita é fortemente influenciada pelo esforço. Esforçar-se bastante para tentar realizar a tarefa que lhe é designada pela professora é tido, pela criança, como a melhor garantia de sucesso em seu aprendizado.

Nos dias de hoje, aprender a ler e escrever vai além de decifrar códigos, uma vez que, muitas informações nos chegam por meio da comunicação oral e da comunicação escrita.

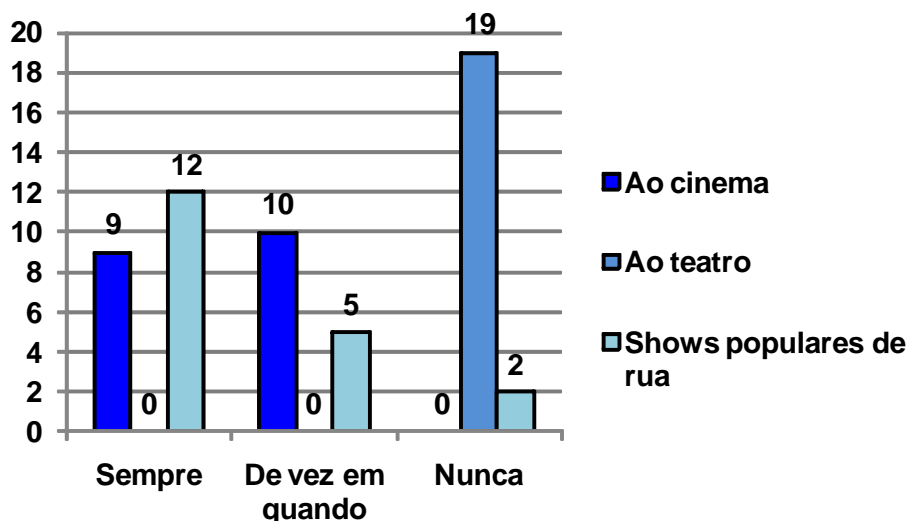


Gráfico 12. Hábitos culturais dos alunos.
Fonte: A autora (2009).

Observa-se, no Gráfico 12, uma preferência total por shows populares. Talvez por serem mais próximos de suas residências ou um evento comum nas localidades mais carentes do município ou ainda por estar dentro das condições financeiras dos responsáveis.

Valer-se dessas possibilidades culturais dos alunos poderia ser uma das estratégias utilizadas pela professora.

Nas sociedades urbanas em que vivemos, atualmente, os analfabetos estão diariamente expostos aos mais diversos gêneros textuais, mesmo que deles não se utilizem. Nos mais variados contextos sociais, a língua escrita está presente: nas ruas, nas igrejas, nos supermercados etc. Dessa forma vão usando recursos, os mais diversos, para compreender os textos.

Sendo assim, o ato de ler, antes de tudo, é um ato crítico e aquele que está aprendendo a ler e a escrever, deve ser concebido como o sujeito do conhecimento, ou seja, é por meio das interações que se constrói o contexto.

Se os alunos são capazes de fazer com competência a leitura do mundo, podem também ser competentes para a leitura de revistas, jornais, livros, Bíblia, folhetos e outros. Segundo Freire (1983, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

A importância que se pode dar aos hábitos culturais desses alunos é que, no meio social em que vivem, mesmo não sabendo ler nem escrever de forma sistematizada, há práticas de leitura e de escrita, há circulação de uma diversidade de textos, folhetos, documentos, pois não são apenas os meios de comunicação que se encarregam de buscar esses “leitores”, mas também as várias formas de existência social da escrita, atingindo a todos.

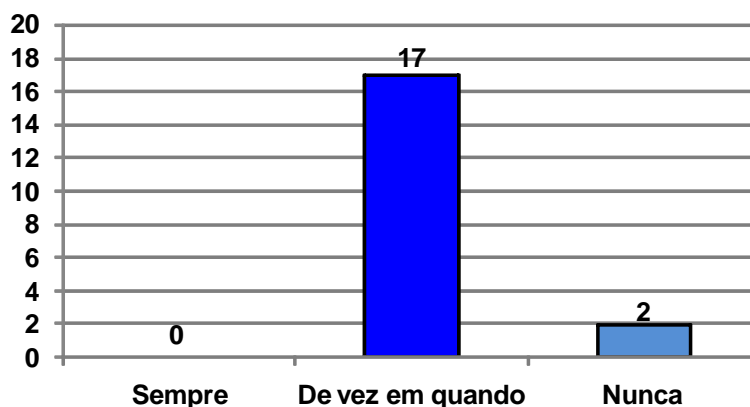


Gráfico 13. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola.
Fonte: A autora (2009).

Pela leitura do Gráfico 13, é possível verificar que nenhum dos pais ou responsáveis conversa com frequência com seus filhos sobre a rotina escolar. Dos dezenove alunos da turma, dezessete conversam sobre sua rotina escolar com seus pais ou responsáveis apenas de vez em quando e dois deles nunca conversam com seus pais ou responsáveis sobre o assunto. Este indicador de frequência revela que os responsáveis, por uma série de razões, não tem o hábito de conversar com seus filhos sobre a rotina escolar dos mesmos.

Estudos nacionais e internacionais encontraram evidências de que a participação das famílias influencia o desempenho acadêmico dos estudantes. Neste sentido, a escola de educação de Harvard criou até o *Harvard Family Research Project*, programa dedicado a auxiliar escolas e famílias a se entrosarem melhor. No Brasil, o Ministério da Educação publicou, em 2008, um manual distribuído a pais de alunos em estabelecimentos públicos, mostrando a importância de participar da educação dos filhos.

O referido manual mostra que o envolvimento da família faz a diferença na promoção do sucesso escolar para toda criança de qualquer idade. Segundo o documento produzido em Harvard há três processos de envolvimento familiar

relevantes: (a) atitudes, valores e práticas dos pais em relação à educação dos filhos; (b) relação escola-família: conexões formais e informais entre a família e a equipe e o ambiente escolar (comunicação, eventos, etc.) e (c) responsabilidade pela aprendizagem: atividades em casa e na comunidade, visando a promover aprendizagens.

No Brasil, os dados do SAEB indicam que o efeito da família não é menor do que o da escola, mesmo em contextos em que faltam recursos básicos. Neste sentido, Soares e Collares (2006) afirmam que uma análise cuidadosa dos dados mostra a necessidade de ação conjunta dessas duas estruturas sociais (família e escola) para que haja melhorias substanciais tanto no nível quanto na equidade educacional.

No município de Niterói, a turma avaliada seguiu a mesma tendência existente em nível nacional e internacional, ou seja, a pequena participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento da rotina escolar das crianças pode ter contribuído para um rendimento acadêmico aquém do esperado para crianças na faixa etária da turma avaliada.

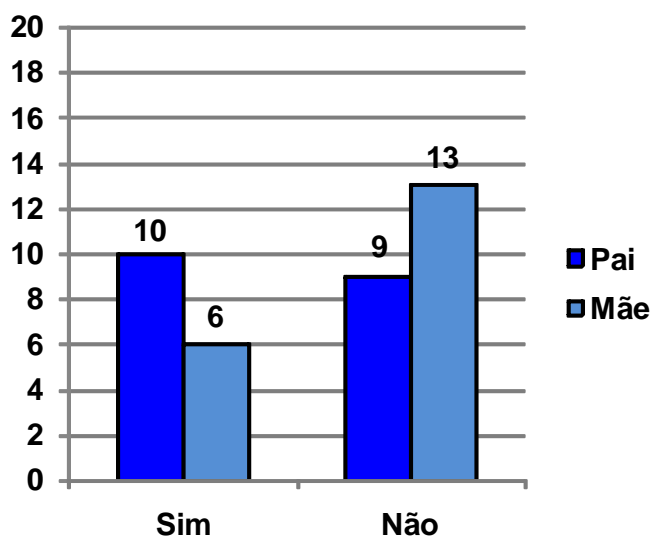


Gráfico 14. Você vê seu pai e sua mãe lendo?
Fonte: A autora (2009).

O Gráfico mostra que do total de 19 alunos, apenas seis alunos vêem tanto o pai quanto a mãe lendo. Os pais têm impacto direto na atitude e no comportamento dos filhos com relação à leitura: pais que lêem com prazer e ajudam os filhos a encontrar livros interessantes para ler estão fazendo o mais importante para que seus filhos venham a ser bons leitores.

Estudos nesta área indicam que, na maioria das vezes, é possível estabelecer relação entre o nível de leitura dos pais e o sucesso dos alunos. A falta de leitura da maioria dos responsáveis, refletida no Gráfico 14, parece ser um forte indicador do insucesso dos alunos da turma em foco. Pais que não desenvolvem o hábito da leitura, de forma geral, não incentivam o hábito em seus filhos.

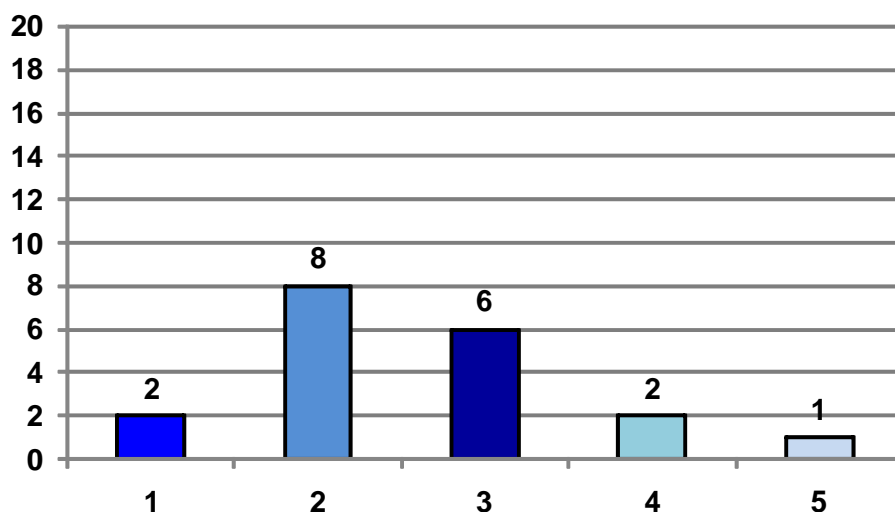


Gráfico 15. Distribuição alunos por tempo gasto em dia de aula fazendo trabalho doméstico?
Fonte: A autora (2009).

Legenda: 1- Não faço trabalhos domésticos. 2- Até 1 hora. 3- De 1 a 2 horas. 4- de 2 a 3 horas.
5- Mais de 3 horas.

Apenas dois alunos não exercem nenhuma atividade doméstica em casa. Observando-se a sequência de horas dedicadas ao trabalho, existe uma ordem decrescente. Menos alunos se dedicam a mais horas de trabalho doméstico.

Nas respostas dos alunos ao questionário, foram registrados quatro depoimentos:

“Já trabalhei ajudando o pedreiro do vizinho”.

“Carrego 10 latas de água para colocar no galão”.

“Faço faxina e vou ao supermercado”.

“Lavo roupa no balde. Igualzinho a minha mãe”.

Essa realidade, sem dúvida, já de conhecimento da escola, colabora para se repensar sobre adotar que práticas possam motivar uma criança que lava roupa, carrega água, etc. sentir-se mobilizada para estudar e aprender.

Para ilustrar, no Brasil há um número expressivo de crianças e adolescentes que trabalham e estudam. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003, 8,1% das crianças e adolescentes de 7 a 15 anos

estudam e trabalham, enquanto 0,8% só trabalham. Neste sentido, avaliou-se, principalmente, o impacto do trabalho infantil sobre o desempenho escolar, prejudicando a performance acadêmica dos alunos.

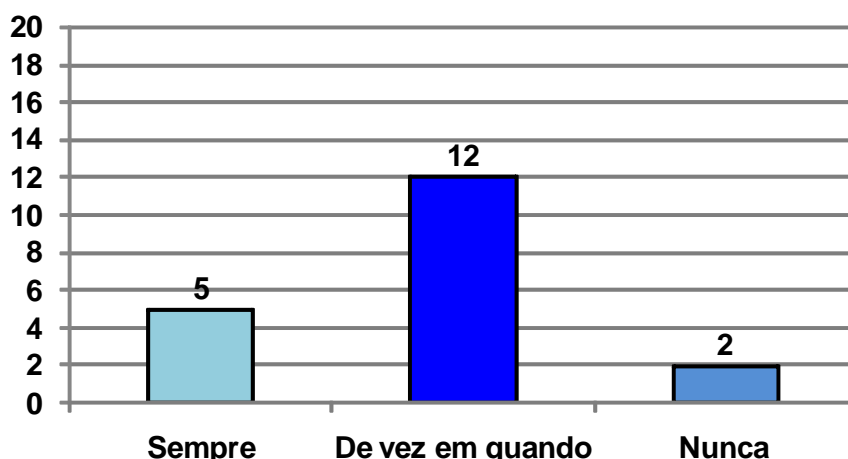


Gráfico 16. Distribuição de alunos por frequência que os pais vão às reuniões na escola.
Fonte: A autora (2009).

O estudo mostra a importância da “motivação para frequentar a escola” dos pais que se associa positivamente com o desempenho, provavelmente por relacionar-se à baixa auto-estima do aluno. A escola e sua equipe técnico-pedagógica deveriam fazer um trabalho coletivo orientado para incentivar e aumentar a possibilidade dos pais participarem das reuniões com mais frequência e não de vez em quando.

Pelo Gráfico 16, os pais que nunca vão às reuniões na escola, talvez caiba uma análise em que seja preciso desvendar o caráter da intimidação e do medo durante a avaliação dos filhos. Ela é conseguida a partir da exploração da responsabilidade dos pais, através de um tratamento individual e não coletivo, para que não se configure o problema das crianças de tal professora, a serem discutidos conjuntamente. Ao contrário, há uma relação autoritária em que a professora, investida de poderes que parecem muito grandes, repreende, humilha e recrimina os pais através dos filhos. Esse método tem uma dupla finalidade: impedir que a professora seja vista como parte igualmente responsável e impedir que se alterem as relações de dominação.

Mesmo sendo procedentes os depoimentos da professora e da Diretora, atribuindo essa distância entre pais e escola como uma das causas do rendimento

insatisfatório dos alunos, torna-se fundamental que escola e pais cuidem com afinco da educação dos alunos. E frequentar as reuniões escolares é um excelente começo

O processo de aprendizado das crianças precisa ser discutido para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, ou, no mínimo, ter referências sobre a fase da criança (“Ela já devia estar lendo?”, “E escrevendo?”).

Nesta análise, a avaliadora recorda-se que durante incursões na sala de aula, o aspecto que mais chamou a atenção não foi a falta de competência da professora para ensinar os conteúdos propostos, mas esses ‘ataques à auto-estima das crianças’ e as recriminações, tanto a elas como às suas famílias, mostram-se mais veementes nos momentos em que as crianças espelham para a professora que ela não está sendo capaz de lhes ensinar; suas perguntas, demonstrando que não entendem o que ela diz ou que não sabem realizar as tarefas propostas, deixam-na exasperada. O resultado é o estabelecimento de uma relação entre a professora e os alunos em que predomina a hostilidade e o medo, bastante presentes na representação de escola para as crianças.

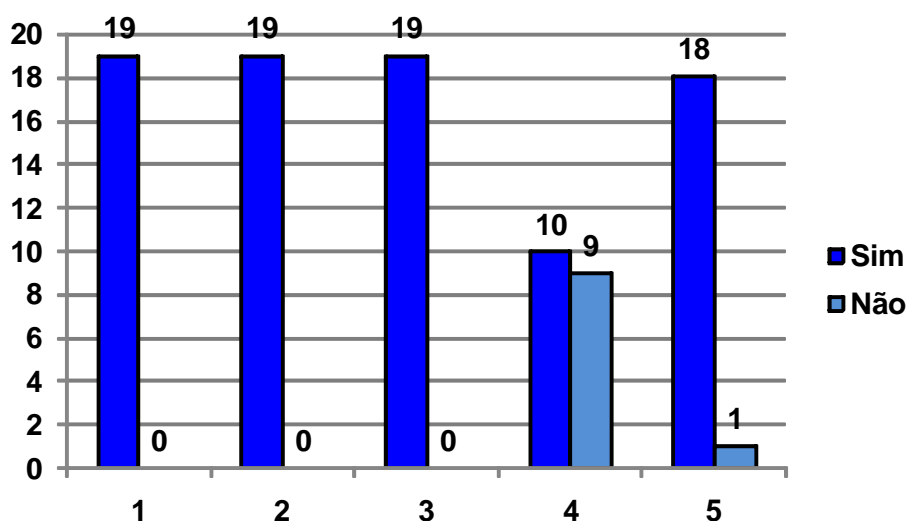


Gráfico 17. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?
Fonte: A autora (2009).

Legenda: 1- Estudar. 2 – Fazer a lição de casa. 3 – Fazer os trabalhos da escola. 4 – Ler. 5 – Ir a escola.

Conversar com os pais, de acordo com a professora, é uma grande necessidade, porém torna-se uma tarefa difícil, pois os que comparecem são aqueles cujos filhos não apresentam tantos problemas. Conforme declaração da professora, os que não apresentam problemas são considerados os “*mais calmos*”. Para ela ser calmo é sinônimo de não apresentar problema, “mesmo que não

aprendendo não dão trabalho”. É possível inferir, a partir da fala da professora, que os ditos “calmos” e que contam com os pais nas reuniões, talvez sejam os que tenham maiores problemas de aprendizagem.

No Gráfico 17, é possível verificar que, mesmo sendo um fator a ser considerado, a situação social e econômica das classes menos favorecidas não impede que os pais valorizem a educação, pois apenas um aluno respondeu não ser incentivado a ir à escola e nove não são incentivados a ler. Nos demais itens, todos os alunos são incentivados, acredita-se, por entenderem os pais, que o estudo irá possibilitar uma profissão mais rendosa e, portanto, a melhoria das condições de vida.

Apesar de os alunos afirmarem que pais os incentivam a estudar, a fazer o dever de casa e a ir à escola e da professora corrigir os deveres de casa diariamente, tais atitudes não se traduziram em resultados satisfatórios.

Através da observação, foi possível verificar que muitos dos alunos deixavam a sala na hora da correção, com a desculpa de ir ao banheiro, o que pode significar a ausência da realização do trabalho de casa, a incapacidade de entendê-lo, de copiá-lo, enfim, um comportamento manifesto da impossibilidade de ler.

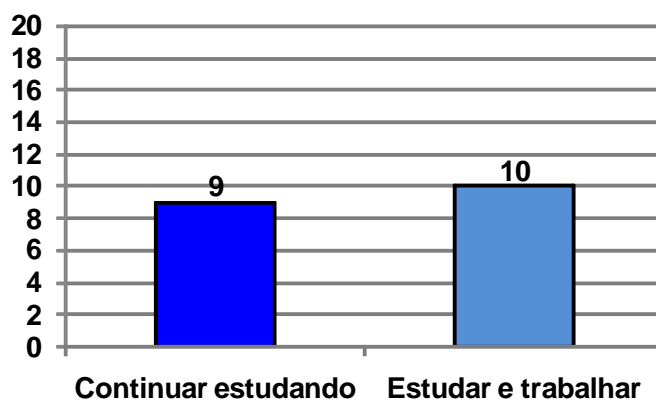


Gráfico 18. Ao término do Ensino Fundamental os alunos pretendem.
Fonte: A autora (2009).

Observa-se, no Gráfico 18, através das falas recorrentes dos alunos, a grande discriminação social vivenciada por eles. Nos relatos apresentados durante o preenchimento do questionário, percebe-se que haverá a entrada precoce no mercado de trabalho, devido à condição econômica menos favorecida na qual estão inseridos. Devido a este panorama de vivências excludentes, o aluno geralmente

chega à escola com baixa auto-estima e com uma descrença em si mesmo. Muitos alunos retomam ou iniciam sua trajetória escolar com uma baixa auto-estima que requer uma atenção e um trabalho especial por parte da professora. A necessidade da precoce inserção no mundo do trabalho reflete as condições socioeconômicas da maioria dos alunos da turma. Tais condições se traduzem em fortes indicadores do insucesso na alfabetização, uma vez que a relação de baixo índice socioeconômico e baixo desempenho tem sido uma tônica nas escolas brasileiras.

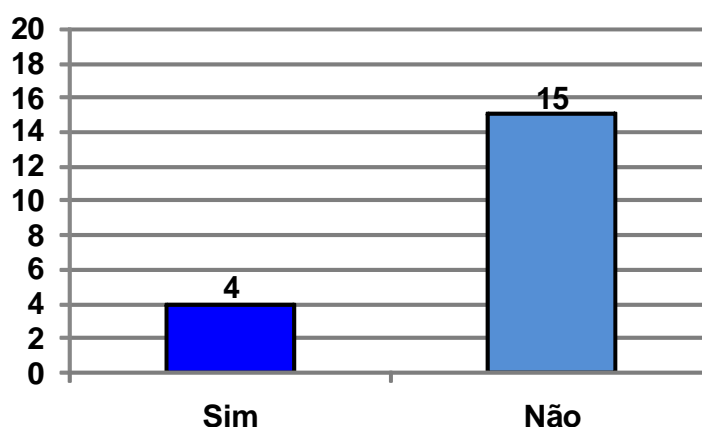


Gráfico 19. Em sua casa existe uma estante com mais de 20 livros?
Fonte: A autora (2009).

Os alunos da turma avaliada não têm acesso a livros em suas casas com exceção de quatro alunos. Talvez por falta de estímulo da própria família por não serem leitores e também por falta de recursos financeiros. Neste caso, faz-se necessário que a escola tenha um acervo que permita o contato com leituras diferenciadas em gênero e estilo. Isso muito poderia facilitar a compreensão da leitura e da escrita, assim como suas funções sociais.

A proximidade com o mundo da leitura e da escrita facilita a alfabetização e ajuda em todas as matérias escolares, pois grande parte do aprendizado em história, geografia, matemática e demais disciplinas se dá por meio da leitura de livros.

Um dos fatores que mais influencia positivamente a aprendizagem é a presença de livros em casa; ou seja, quanto mais livros em casa, melhor será o desempenho das crianças. Mas não basta ter, é preciso ler.

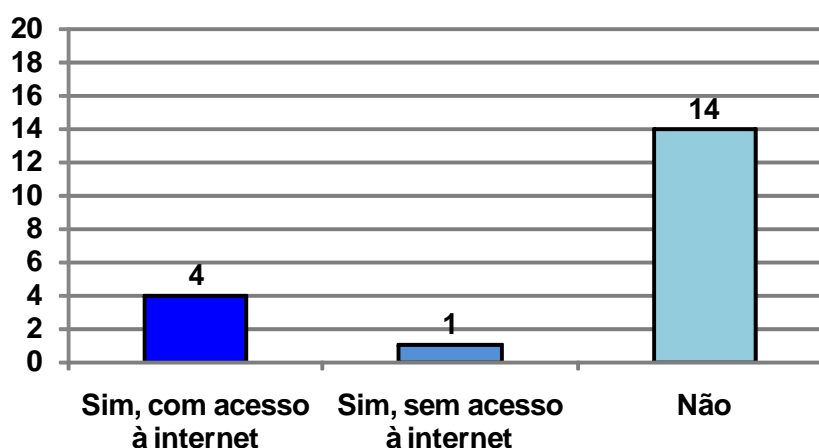


Gráfico 20. Em sua casa existe computador?
Fonte: A autora (2009).

Dos 19 alunos da turma, apenas quatro tem computador e acesso à Internet. Para os outros 15, a escola seria o único espaço de acesso às tecnologias de informação. Neste sentido, foi possível observar que, com relação entre as atividades na sala de informática, as atividades não apresentaram relação alguma com o conteúdo desenvolvido na sala de aula.

No contexto da escola onde se deu o estudo avaliativo, a informática não é utilizada como um recurso pedagógico efetivo no processo de Alfabetização escolar, principalmente na turma que apresenta pouco rendimento. O horário semanal destinado à sala de informática, nem sempre é utilizado como complementação ao trabalho desenvolvido na sala de aula. Diante do exposto, o seguinte questionamento se coloca: como a informática pode contribuir para formar leitores críticos e bons escritores no processo de alfabetização que utiliza recursos tecnológicos como o computador, se esses recursos apresentam uma concepção tradicional de ensino? A informática está, cada vez mais, inserida no cotidiano das pessoas, das instituições e das relações sociais. Como consequência, a educação também é influenciada pelo avanço dos recursos tecnológicos, principalmente, com a inserção do computador em sala de aula.

Os desafios são muitos, porém o maior entrave no trabalho com os recursos tecnológicos na educação é a falta de capacitação e preparo do professor, que por sua vez, sente-se inseguro, pois o professor deveria ser capaz de mediar a interação aluno-computador e ao mesmo tempo, o conteúdo a ser trabalhado.

A partir da análise dos resultados obtidos, tornou-se clara a constatação de que a escola precisa incluir em sua prática pedagógica as inovações tecnológicas,

permitindo que o processo ensino-aprendizagem esteja em consonância com os avanços tecnológicos e com as possibilidades da sociedade contemporânea.

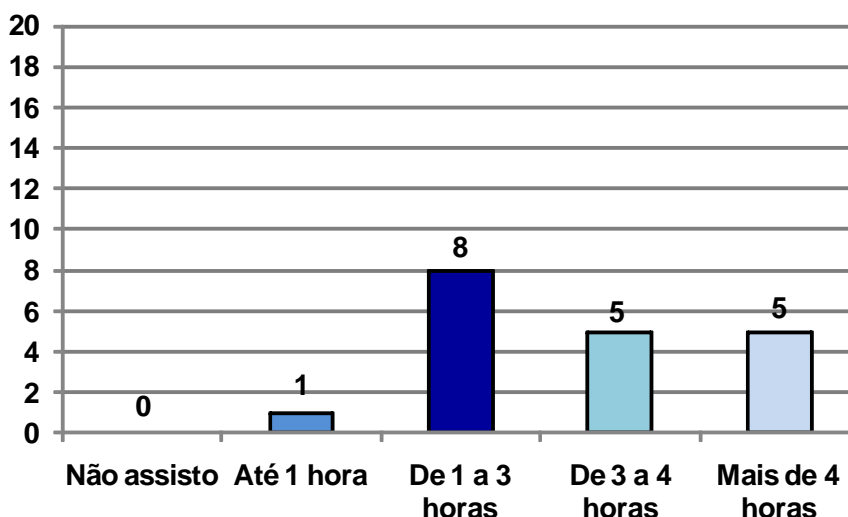


Gráfico 21. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?
Fonte: A autora (2009).

Na análise do Gráfico 21, inclui-se a família como grupo social que exerce a maior influência e mais importante na vida de uma criança, mas a televisão não está muito atrás. A televisão pode nos informar, nos entreter e ensinar. Entretanto, algumas coisas que a TV mostra ou ensina não são adequadas às crianças. Sabendo como a televisão pode afetar suas crianças e definindo limites, não só a família como a escola podem fazer com que a experiência de assistir TV seja menos prejudicial e bem mais agradável.

Observa-se no Gráfico que a maioria dos alunos assiste televisão por períodos entre uma até mais de quatro horas. Em dia de aula, torna-se um indicador a ser apontado para os responsáveis que podem colaborar, controlando os horários para que não haja prejuízos que acarretem mau desempenho na escola.

Dos gráficos gerados a partir das respostas ao questionário socioeconômico para traçar o perfil dos alunos da turma do 2º ano escolar de uma unidade escolar da rede municipal de ensino aponta que os resultados alcançados nesse estudo, mesmo considerando suas limitações, direcionam-se para uma possível identificação dos aspectos que podem estar contribuindo para o insucesso dos alunos da turma avaliada, revelando ainda outras alternativas que sejam relevantes e que possam dar continuidade aos estudos a serem desenvolvidos.

Sabe-se que parcelas da população incidem o analfabetismo e o fracasso escolar e que determinados grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados desse estudo apontam informações, mesmo ainda, necessitando de um refinamento em que o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos entre as crianças que trabalham, entre as crianças negras, crianças que possuem moradia sem o mínimo de infra-estrutura, não têm acesso à leitura a não ser a da escola, que muitas vezes foge aos seus interesses estando totalmente fora também de suas realidades. Quer dizer, o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza *política*, o da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social.

Assim, as dificuldades que enfrentamos no presente não são, em certa medida, dificuldades novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente no País: a de assegurarmos a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, neles compreendidos o direito à educação e à convivência com um mundo letrado.

Ainda com relação aos resultados que definiram o perfil socioeconômico dos alunos da turma de alfabetização da Unidade Municipal escolhida, a avaliadora obteve informações no decorrer da aplicação do questionário que os alunos, além de não terem ainda, conseguido ler e escrever, todos têm expectativas para o futuro. Incluem a questão do trabalho como possibilidade de lhes garantir o estudo ou apenas continuar os estudos sem trabalhar. Nenhum aluno deixou de assumir uma posição de esperança. Para a escola, pode ser um grande indicador na busca junto aos órgãos públicos de sua jurisdição administrativa, recursos materiais e humanos, formação adequada para seus profissionais e para sua própria gestão, que, mesmo com dificuldades, tenta oferecer condições de atendimento à demanda de crianças da localidade.

5.1.3 Perfil do diretor e do professor

No Quadro 4, abaixo, foram organizadas informações comuns relacionadas à Diretora e à Professora da turma avaliada.

Informações gerais	Professora	Diretora
Sexo	feminino	feminino
Idade	30 a 39 anos	40 a 49 anos
Escolaridade	Ensino Superior	Ensino Superior
Obtenção do título	Rede Pública (F)	Rede Privada
Forma do curso	A distância	Presencial
Participação em atividade de formação continuada	Não	Sim
Carga horária da formação continuada	Não	Menos de 20 horas
Tempo de exercício na função desempenhada	3 a 5 anos	2 a 4 anos
Experiência no campo da educação	Mais de 8 anos	Mais de 15 anos

Quadro 4. Caracterização dos profissionais da escola, diretor e professor.
Fonte: A autora (2009).

Para caracterização da Diretora e da Professora, a avaliadora elaborou o quadro acima com base nas informações coletadas pelo questionário do Diretor e do Professor aplicados pelo SAEB e publicado na página eletrônica do INEP.

Os profissionais, Diretora e Professora, têm idade entre 30 e 40 anos e ambas possuem nível superior e especialização.

Os salários estão na faixa salarial de R\$1.901,00 a R\$2.300,00 para Diretora com carga horária de quarenta horas e de R\$ 701,00 a R\$ 900,00 para professora com carga horária de vinte horas. Esses valores podem ser tomados como um indicador da presença política salarial criando condições para um trabalho pedagógico coletivo, além de maior disponibilidade dos professores para atendimento adequado dos alunos evitando se locomoverem para outra instituição.

Deve-se mencionar que, muito embora, diversos atores sociais argumentem que as condições salariais dos professores representam uma parcela de fundamental importância para a melhoria da qualidade da educação, alguns pesquisadores têm enfatizado que os investimentos educacionais devem priorizar itens, tais como livro didático e formação continuada do professor (LOKHEED, VERSPOOR,1991).

A Diretora informa ter mais de 15 anos de experiência no magistério, trabalhando nesta escola há 4 anos exercendo a função de Diretora através de processo eleitoral.

A professora leciona a aproximadamente vinte anos, sendo cinco na escola foco desta avaliação. Na turma avaliada, a professora está lecionando há dois anos. Esses dados apontam um indicador importante que é a permanência da professora na mesma turma. O que pode ser muito produtivo ou não. A incerteza quanto a produtividade se configura diante da afirmativa da professora de que não participou de nenhuma atividade de formação continuada nos últimos dois anos podendo este fato ter contribuído, em parte, para o insucesso da turma.

Nos Quadros cinco e seis foram relacionadas categorias individuais dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com a Diretora e Professora da turma avaliada.

Itens	Respostas da Diretora
Promoveu a avaliação continuada no âmbito da escola?	Sim
Qual o percentual de participação dos professores?	Mais de 51%
Promoveu reuniões de conselho de classe?	Sim
Quantas vezes?	Duas
Elaboração do projeto político pedagógico da escola?	Sim
Por quem?	Equipe de professores
Critério para a admissão dos alunos?	Prioridade por ordem de chegada
Critério para a formação das turmas?	Critério da homogeneidade e quanto à faixa etária
Critérios de distribuição das turmas aos professores?	Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lentas
Existe na escola algum programa de redução de taxas de abandono e reprovação?	Não, embora existam os problemas
Qual a estratégia utilizada para que os alunos não faltem as aulas?	Chama os pais para conversar individualmente
A escola desenvolve programa de reforço da aprendizagem?	Não
Problemas que ocorrem na escola?	Insuficiência de recursos financeiros, técnicos e administrativos
Condições existentes para o exercício da função	Apoio das instâncias superiores troca de informações com diretores de outras escolas e apoio da comunidade

Quadro 5. Resultado da aplicação do questionário e da entrevista à Diretora.
Fonte: A autora (2009).

No Quadro 5, foram destacadas respostas a um grupamento de indicadores do questionário aplicado pelo SAEB e publicado na página eletrônica do INEP por estarem plenamente relacionadas à escola.

A Diretora da escola onde se insere a turma avaliada reconhece que sua gestão está muito difícil e que a aprendizagem dos alunos da turma avaliada vem sendo prejudicada por diversos fatores tais como: falta de comunicação entre os professores, dificuldades de relacionamento da direção com dois professores que exercem forte influência sobre os demais, falta de recursos, postura da professora que segundo a diretora “grita tanto” que às vezes ela tem que intervir.

A Diretora também atribui aos pais parte das dificuldades dos alunos. Sua preocupação com a turma avaliada, que não está conseguindo ler nem escrever, traduz-se também no trabalho da professora, que, por exercer a atividade do magistério em outras instituições, não participa das formações continuadas oferecidas pela FME e nem nas da escola, previstas no calendário oficial da FME. Ratifica-se a falta de articulação quando, no questionário, a Diretora informa que mais de 51% dos professores participam das formações na escola, o que não é representativo. Entende-se que todos deveriam participar.

A Diretora, em suas respostas, deixa claro, a necessidade de recursos para oferecer melhores condições aos alunos. Reconhece que a falta de motivação dos professores impede que participem de encontros, seminários, etc. E quando participam, a maioria diz já conhecer o que foi dito ou recomendado.

Itens	Respostas
Elaboração do projeto pedagógico	Não existe projeto pedagógico
Quantas vezes houve conselho de classe nesta escola?	Uma vez
Percentual de conteúdos previstos, desenvolvidos na turma?	Entre 40 e 60%
Quantos dos alunos da turma concluirão o Ensino Fundamental?	Quase todos
Quantos dos alunos da turma concluirão o ensino médio?	Um pouco mais da metade
Quantos dos alunos da turma entrarão para a universidade?	Não sabe
Participou de alguma atividade de Formação Continuada nos últimos 2 anos?	Não

Quadro 6. Resultado da aplicação do questionário e entrevista da professora.
Fonte: A autora (2009).

Para traçar o perfil da professora foram selecionadas do questionário do SAEB sete perguntas, consideradas pela avaliadora como pertinentes ao estudo.

A professora declara que, na escola, não existe Projeto Pedagógico, o que dificulta a articulação entre ela e os outros professores. Informa também só ter havido um Conselho de Classe. O que não está de acordo com a Carta Escolar, documento elaborado por toda rede de ensino do município de Niterói, que prevê quatro Conselhos. Supõe-se que a professora, por não participar com frequência dos eventos da escola tenha se referido aos Conselhos de promoção que ocorrem ao final de cada ciclo.

Quanto à turma, a professora afirma ter trabalhado de 40 a 60% dos conteúdos propostos no planejamento escolar. O que leva a crer que há uma preocupação em “dar” conteúdos e também em avaliar quantitativamente.

Apesar da falta de motivação, a professora acredita que todos os alunos concluirão o ensino fundamental. Entretanto, não demonstra perspectiva quanto a todos prosseguirem no Ensino Médio e não formou opinião sobre o ingresso dos alunos da turma de alfabetização avaliada, na Universidade. Ao contrário dos alunos que, de acordo com o gráfico nº 20, onde os alunos se dividem em afirmar que vão continuar estudando e outros vão trabalhar e estudar.

Os indicadores até aqui analisados mostram-se especialmente significativos para influenciar no desempenho da turma em questão. Observou-se que não há uma abordagem comunicativa da professora que favoreça a interação entre os alunos e estabeleça um ambiente descontraído de ensino. São abordagens que podem representar elementos decisivos para promover motivação e, conseqüentemente, um melhor desempenho dos alunos.

É preciso conhecer e considerar as características do ambiente escolar e familiar. De forma geral, as tarefas e atividades proporcionadas no ambiente escolar estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas que não dependem unicamente do aluno, mas de uma equipe que busque, a partir de relações intra e interpessoais, alternativas para o sucesso de todos.

As informações da diretora e da professora diferem em aspectos básicos para a ação pedagógica. Com relação a elaboração do Projeto Pedagógico, por exemplo, a Diretora afirma que o mesmo foi elaborado com a equipe de professores, enquanto a professora informa que não existe Projeto Pedagógico na escola.

Observa-se que mesmo sendo objetivo do estudo avaliar as possíveis causas do insucesso de uma turma de 2º ano escolar, sendo alfabetizada, e não comparar, a avaliadora não poderia deixar de registrar tamanha discrepância em uma das ações mais importantes que é a elaboração do Projeto Pedagógico, contando com a participação de toda comunidade escolar.

5.1.4 Entrevista com a supervisora

A entrevista com a supervisora deu-se em data previamente agendada, devido aos horários de atendimento.

O objetivo da entrevista com a supervisora deu-se a partir da necessidade de triangulação das informações obtidas através das respostas aos questionários destinados à Diretora e à Professora.

Pode-se, a partir das declarações da supervisora, pautar a análise com relação ao insucesso dos alunos e sua relação com as formações continuadas implementadas pela FME.

Declara a Supervisora que não lhe foi ainda possível afirmar que os momentos de formação continuada contribuíram para sua prática, diante dos problemas de aprendizagem dos alunos, podendo vir a atender às suas expectativas quando forem oferecidos cursos com diferentes temáticas, com profissionais capacitados.

A supervisora diz que em sua expectativa anterior, além de oferta de grandes palestras intercaladas com oficinas práticas, poderiam ser incluídos profissionais da própria rede com conhecimento teórico e experiência em sala de aula que estariam oferecendo excelentes momentos de reflexão. Diante destas declarações nota-se que há uma certa tendência ao individualismo. Entretanto, entende-se que a supervisão dirige-se ao ensino e à aprendizagem e é co-responsável pela construção de uma equipe escolar coesa e engajada, exercendo seu papel com autonomia e gerenciando os resultados obtidos pelo desempenho escolar dos alunos, valorizando e enriquecendo as ações planejadas pelos docentes na melhoria do fazer pedagógico de toda a escola.

O Supervisor é o sujeito que faz a leitura da escola na sua totalidade, no mundo globalizado. É o líder de comunidades formativas numa escola reflexiva, crítica e competente. O trabalho do Supervisor Pedagógico é traduzir o novo

processo pedagógico na sociedade mundial globalizada, construindo alternativas que coloquem a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

A Supervisão passa de escolar para pedagógica e caracteriza-se por um trabalho de assistência articulada com o professor em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento ou processo de ensino-aprendizagem, impedindo que alunos e professores estejam sempre sujeitos ao insucesso.

5.1.5 Termos de acompanhamento

Os termos de acompanhamento, documento padrão elaborado para registro mensal pelas Equipes de Acompanhamento Pedagógico (EAP) da Superintendência de Ensino da FME, foram também como referência para subsidiar o estudo da uma turma em questão.

Registre-se que nos 10 termos de acompanhamento lidos, foi verificada a existência de registros relacionados mais às questões administrativas, sem maiores detalhes sobre o desempenho dos alunos. As referências sobre as dificuldades dos alunos, apontadas pela supervisora pedagógica são muito amplas, ratificando sempre que a turma é “muito difícil” e “têm muitas dificuldades”, não havendo detalhamento dessas dificuldades e o que está sendo feito para dirimi-las. Essa falta de informação dificultou a relação com as observações realizadas, respostas aos questionários e entrevistas.

Acredita-se que esses Termos de Acompanhamento poderiam ser extremamente eficazes, caso diagnosticassem junto à professora as questões pedagógicas por ela enfrentadas no cotidiano da sala de aula.

Registre-se que a avaliadora utilizou em suas visitas, para observação da turma avaliada, o mesmo termo de acompanhamento das EAPs por exercer suas atividades no mesmo espaço de trabalho da FME.

Neste final de análises, retoma-se à questão avaliativa do presente estudo, onde se buscou apresentar uma descrição analítica da vida cotidiana de uma turma de 2º ano escolar do 1º ciclo de uma escola pública que não lê nem escreve.

Ao se buscar possíveis fatores que podem estar interferindo no desempenho escolar desses alunos, levando-os ao insucesso, tomou-se como parâmetro as

práticas e os processos escolares a partir da dimensão dos sujeitos, ou seja, o diretor, o professor, o supervisor e os alunos.

Necessário se faz refletir que a escola reproduz as condições observadas na vida social mais ampla, as relações hierárquicas de poder e a burocratização do trabalho pedagógico. Essas condições facilitam a adesão dos educadores à singularidade, ao desenvolvimento de atitudes e práticas isoladas que nem sempre atendem aos interesses dos alunos. Análises do trabalho observado na sala de aula bem como, das respostas ao questionário da Diretora e da Professora, da entrevista ao Supervisor Pedagógico e da leitura dos Termos de Acompanhamento, revelam informações, por vezes não expostas aos órgãos administrativos, entendidas como sinal de resistência contra práticas autoritárias e sem sentido. Entretanto, a falta de informação não necessariamente reverte em benefício próprio, os alunos acabam sendo considerados indisciplinados ou 'imaturos' e as atitudes dos professores podem ser interpretadas como um sintoma de falta de compromisso e de incompetência profissional. Insere-se, ainda, nesse contexto, uma outra questão relacionada ao insucesso: a formação continuada dos profissionais da educação. Embora os professores reconheçam a necessidade de aproveitar a realidade dos alunos, aquilo de que eles gostam, do interesse deles, na prática, a professora não consegue fazer com que eles se envolvam, não consegue proporcionar um ensino eficiente. Suas aulas, apesar da "roupagem diferente", ainda não conseguem atingir todos os alunos, principalmente aqueles considerados como "problemas".

Mesmo admitindo que sua prática precisa mudar, que tem muito para aprender, a professora se mostra confiante no modo como desenvolve seu trabalho. Ela acredita que daquele modo "funciona, porque sempre tem funcionado".

As concepções de ensino e aprendizagem apresentadas pela professora são coerentes com o modo como ela entende a avaliação dos alunos e, conseqüentemente, com a sua prática avaliativa em sala de aula.

5.2 CONCLUSÕES

A sociedade contemporânea, cujo cenário encontra-se marcado pela revolução científica, pelas transformações socioculturais, demanda um ensino científico objetivo para todos. Desta forma, é fundamental que se tenha um "olhar" para aquele(a) que ensina, o(a) professor(a), para suas concepções acerca do

ensino e do ser professor de profissão, isto é, acerca dos mecanismos que envolvem o processo ensino aprendizagem, assim como todo o seu contexto circunstancial.

Neste sentido, uma proposta pedagógica vigorosa deve dar ênfase especial à formação continuada de seus professores, no sentido da atualização permanente de educadores para que estes possam aprimorar seus conhecimentos e redimensionar sua prática frente aos novos desafios da contemporaneidade.

O objetivo é formar o profissional na constante articulação teoria-prática, em consonância com a pesquisa, que é a base do processo educativo. Desta forma, o professor tem a oportunidade de estabelecer uma reflexão crítica e teorizar sua prática pedagógica, contextualizando o processo educativo com o ambiente sócio-cultural da comunidade em que a escola está inserida.

Tão ou mais importante que um material didático para uso do aluno, é a elaboração de alternativas de apoio pedagógico que não apenas desafiem o professor à reflexão, mas também, contribuam para a construção de uma consciência crítica, isenta dos preconceitos ideológicos de raça e cor, tão presentes em muitas escolas brasileiras.

Pensar e repensar, produzir conhecimento, problematizar a realidade e articular questões de educação, saúde e cultura é a função político-social do professor e da escola, fornecendo aos alunos o instrumental necessário para o acesso ao universo letrado, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade onde os direitos do cidadão sejam assegurados.

Em última instância, o que se pretende é um professor afinado com a realidade sociocultural de seus alunos, consciente do seu papel social e com olhos isentos de preconceitos, capaz de situar-se na sociedade como um produtor de conhecimento, mantendo vivo o germe da curiosidade e da investigação.

Não podemos negligenciar a abordagem das questões sociais, no contexto das dificuldades encontradas pelos nossos alunos quanto a um aprendizado pleno. Pierre Bourdieu desenvolve o conceito de "capital cultural" apontando a proximidade de sua relação com o processo de seleção social e escolar. O conceito de capital cultural, onde despontam diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras, sendo utilizado para se distinguir do capital econômico e do capital social, rede de relações sociais. Os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela

proximidade com a cultura "erudita", pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, têm mais probabilidades de obter o sucesso escolar.

O que Bourdieu demonstra é que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares: a escola pressupõe certas competências que são de fato adquiridas na esfera familiar (BAUDELOT, 2002).

Como agravante, verificamos a permanência reduzida da criança na escola comprometendo o bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada.

Comprovou primeiro, que a culpa do fracasso da criança pobre em nossas escolas não é das crianças, mas da escola, que de fato só é adequada para alunos que venham de famílias que tiveram escolaridade (RIBEIRO, 1986, p. 152).

Partindo destas considerações preliminares acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente, e retornando a questão norteadora deste estudo, sobre as possíveis causas do insucesso acadêmico da turma avaliada, é possível afirmar, em princípio, que dentre as inúmeras causas já apresentadas no capítulo anterior, pode-se destacar a formação do professor como uma causa importante a ser levada em consideração.

Nessa perspectiva, um primeiro aspecto a ser considerado é que, o processo formativo dos professores é inconclusivo, ou seja, ele não termina com o fim da formação inicial, visto que, a partir deste patamar, é que, de fato, se inicia a prática profissional do/a professor/a, tornando-se indispensável a questão da formação continuada, esta, no caso, configurando-se como um processo que se efetiva mediado pela ação-prático-pedagógica do professor.

Entretanto, apesar de inúmeros estudos apontarem para a importância da formação continuada para o processo ensino/aprendizagem, da mesma forma que as políticas públicas neste campo também já estarem consolidadas através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que foi possível constatar é que muitos professores não participam das capacitações em serviço oferecidas pelas

secretarias. No caso específico deste estudo foi verificado que a professora não participou de nenhum dos cursos propostos apesar de estar exercendo seu cargo há mais de 3 anos. Para justificar sua não adesão aos diversos cursos oferecidos pela Fundação, a professora informou que, para compor salário, é obrigada a trabalhar em mais de duas escolas.

A fala da professora revela a necessidade das secretarias em buscarem novos caminhos, no sentido de desenhar estratégias que possam viabilizar a participação de professores nos diversos cursos oferecidos, já que o planejamento e a execução dos mesmos significam investimento de verba pública que demanda resultados mais imediatos.

Uma outra conclusão que se pode atingir através dos resultados desta avaliação é a necessidade de maior acompanhamento da ação pedagógica, no sentido de auxiliar os professores em sua prática, uma vez que o insucesso do aluno não pode e não deve ser apenas responsabilidade do aluno. O insucesso do aluno é também o insucesso da escola e precisa ser visto como tal, não no sentido de culpabilização, mas no caminho da busca de alternativas pedagógicas que contribuam para a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

Ainda com relação à atuação da Diretora é possível inferir, através da análise dos diversos instrumentos utilizados durante a avaliação cujos resultados detalhados foram apresentados no Capítulo 3, que não se percebe, na rotina escolar a inexistência de uma gestão participativa, apesar da Diretora ter sido eleita pela comunidade escolar e de haver no Município mecanismos legais que viabilizam este tipo de gestão. Desta forma, os problemas cotidianos deixam de ser foco de reflexão da comunidade e passam as possíveis soluções a serem buscadas fora do espaço escolar. Tal atitude é ratificada pela fala da Diretora ao afirmar que a “escola não desenvolve programas de reforço de aprendizagem e que os problemas que ocorrem na escola são oriundos de recursos financeiros, técnicos e administrativos.”

É possível, também, verificar algumas inconsistências entre os discursos da Diretora e da Professora, o que revela, mais uma vez, a inexistência de uma gestão participativa e do consequente Projeto Pedagógico na Escola. Ao responder sobre a existência ou não de um projeto na Escola, a Diretora afirma que, além de existir, o mesmo é elaborado pela equipe de professores. Por outro lado, a Professora informa, de forma taxativa, que a Escola não possui um Projeto Pedagógico. A Diretora informou, também, que foram feitas duas reuniões de Conselho de Classe,

enquanto a Professora afirmou que só houve 1 Conselho de Classe. Toda a discordância entre a Diretora e a Professora, sem dúvida, são aspectos importantes a serem considerados e que, de certa forma, interferem nos resultados alcançados pelos alunos.

Surpreendentemente, ao ser questionada sobre as condições existentes para o exercício da função, a Diretora destacou o apoio das instâncias superiores, a troca de informações com diretores de outras escolas e o apoio da comunidade. A partir desta resposta, foi possível levantar uma série de outros questionamentos para futuras avaliações, ou seja, se há apoio das instâncias superiores, por que razão este apoio não se reflete em melhores condições de acompanhamento para a turma em foco? Se a comunidade oferece apoio à gestão, por que ela não tem sido chamada no sentido de auxiliar a resolver problemas intrínsecos a comunidade escolar no sentido de minimizar o insucesso da turma avaliada? Todas estas questões revelam a inexistência de uma ação de gestão participativa conforme preconiza tanto a literatura quanto os mecanismos legais existentes em âmbito federal, estadual e municipal.

De todos os fatores analisados que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação, tanto inicial quanto continuada faz tanta diferença para o sucesso ou insucesso dos alunos.

Se o professor faz o trabalho com prazer e se interessa em estar sempre desempenhando um processo de formação continuada, passamos a ter certeza de que os seus alunos terão uma boa aprendizagem. Quando se observa um professor desenvolvendo sua ação pedagógica de forma amorosa, onde a construção dos aspectos cognitivos afloram a pele, como avaliadora, não se precisa fazer um longo inquérito sobre suas ações pedagógicas e educacionais, pois este tipo de educador não se deixa desanimar com as limitações do sistema educacional, pois o trabalho é parte integrante de sua vida e ser professor é sua missão sobre a terra e logo ele se tornará um especialista na arte de ensinar.

O sucesso da aprendizagem nas salas de aula tem como ator principal o educador, pois é através de sua ação pedagógica que o mesmo desenvolverá o processo de construção dos aspectos cognitivos dos seus alunos.

No caso da turma avaliada, fatores envolvidos no complexo quadro do fracasso escolar ilustram o estudo. Evidentemente, o mérito da análise não é o de esgotar a compreensão dos fatores, mas de pôr em evidência a pequenez dos

programas de formação docente. Centrada no eixo metodológico, grande parte dos cursos de formação inicial ou continuada peca pela abordagem excessivamente instrumental do ensino, reducionista porque incapaz de vislumbrar a amplitude do fenômeno educativo, ineficaz porque despreparada para lidar com as diferenças (e seus significados), superficial porque inibe a mudança de mentalidade na educação e antidemocrática porque perpetua práticas elitistas e etnocêntricas.

Evidentemente, não se trata de suprimir as disciplinas voltadas para a prática do ensino, mas de equilibrá-las pela profunda compreensão da ação escolar em face da realidade em que vivemos. O compromisso da escola, hoje, impõe, como quer Hargreaves e Ryan (2001), a revisão de referenciais de aluno, de escola e de mundo em transição, uma meta sem a qual não se pode pensar a qualidade do projeto pedagógico nem a competência para ensinar, uma meta sem a qual não podemos acreditar no sonho de democratização

5.3 RECOMENDAÇÕES

A partir dos resultados e das conclusões alcançados neste estudo, é possível recomendar que

- sejam desenvolvidas estratégias de acompanhamento da prática pedagógica pelos elaboradores de políticas públicas em nível municipal;
- sejam criados modelos de formação continuada nas próprias unidades escolares, a partir das necessidades de cada escola;
- sejam estabelecidas parcerias com as Universidades, através de convênios, para que os estagiários possam, de fato, participar da rotina escolar possibilitando a liberação dos professores em algumas horas para que os mesmos possam participar das formações continuadas de forma efetiva;
- sejam cumpridas as diretrizes de uma gestão participativa, já garantida pelos aspectos legais;
- seja mantida, pelos órgãos competentes, a equidade na distribuição de recursos para evitar que escolas circunvizinhas apresentem disparidades em seus espaços físicos em equipamentos e matérias.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.
- ALMEIDA, A. M. *Deixando que as crianças falem: a concepção de alfabetização das crianças em processo de aquisição da língua escrita*. Monografia (Especialização) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- ALMEIDA, A. M.; CORREA, J. Aprendendo a ler e a escrever na palavra dos aprendizes. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 25., 1995, Ribeirão Preto. *Resumos de Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto: SBP, 1995.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAUDELOT, C. Le scandale des héritiers, les Inrockuptibles. *Dossier Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, n. 323, fév. 2002.
- BAKER, A. et al. Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, v. 99, n. 4, p. 367-380, 1999.
- BASTOS, M. M. Espaços de formação do profissional da educação: movimento em rede. In: GARCIA, R. L. *Aprendendo com os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2000.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: CEARÁ. *Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura*. Brasília, DF, CEAD, 2006.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRAGHIROLI, E. M. *Psicologia geral*. 9. ed. Porto Alegre: Vozes, 1990.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. Porto: Porto Ed., 1999.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. *Holos*, Ribeirão Preto, SP, ano 20, dez. 2004.

CODO, W.; MENEZES, I. *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*: relatório técnico. Brasília: CNTE, 2001.

DALVESCO, A. et al. Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 481-495, 1998.

FERRÃO, M. E. et al. *Aluno repetente*: perfil, condições de escolarização e identificação dos fatores sociais: relatório técnico. Brasília, DF, MEC, INEP, 2002. Não publicado.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-45, 2002.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

FME. *Fundação Municipal de Educação*. Niterói, 2009. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/histórico>>. Acesso em: abr. 2009.

_____. *Documento-proposta de Currículo e Avaliação*. Niterói, RJ: Gráfica UERJ, 1994.

_____. *Relatório geral da Fundação Municipal de Educação de Niterói*. Niterói, RJ, 2004.

_____. *Relatório geral da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói*. Niterói, RJ, 2005.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez. 2001.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

HARGREAVES, E.; RYAN. J. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MULLIS, I. V. S. et al. *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2007. Disponível em: <http://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html>. Acesso em: abr. 2009.

INEP. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar: Censo Escolar, Prova Brasil e Saeb compõem o Ideb*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[HTTP://provabrasil.inep.gov.br](http://provabrasil.inep.gov.br)>. Acesso em: maio 2009.

_____. *Resultados do SAEB 2003: Brasil*. Brasília, DF, 2004. Versão preliminar.

LOCKHEED, M. E.; VERSPOOR, A. *melhorar a educação primária nos países em desenvolvimento*, Oxford: Oxford University Press, 1991.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.) *Leituras do professor*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998.

MARTELETO, L. J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. *Revista Brasileira de Estudos da População, Rio de Janeiro*, v. 2, n. 9, p. 159-177.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. *Paideia, Ribeirão Preto, SP*, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NÓVOA, A. *Educação: entre políticas, retóricas e práticas*. Revista Presença Pedagógica, nº 50, Nov./Dez., 2004.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADA, L. E. A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, SP: Cabral Ed. Universitária, 1997.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SOARES, J. F. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Revista Dados, Rio de Janeiro*, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

ÚLTIMO Segundo, Brasília, 11 jun. 2008.

RIO DE JANEIRO (Estado). *IDEB no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.cide.rj.gov.br/download/APRESENTACAO%20IDEB.1.pdf>>. Acesso em:

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de Observação da Dinâmica Escolar

1. A dinâmica escolar no início das atividades	S	V	N
Supervisiona a entrada de alunos na sala de aula			
Procura motivar os alunos			
Explicita, de forma clara, os objetivos das tarefas a realizar na aula			
Mostra flexibilidade em sua rotina			
Apresenta desafios para os alunos			
Orienta o trabalho dos alunos de forma precisa			
Orienta o trabalho dos alunos visando autonomia na realização das tarefas			
Utiliza linguagem clara e adequada a fim de favorecer a aprendizagem			
Atua com autoridade			
Expressa-se de forma correta			
Expressa-se de forma clara			
Expressa-se de forma audível			
Reforça os comportamentos adequados dos alunos			
Estimula e reforça a participação de todos os alunos			
Mostra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos			

2. A dinâmica escolar durante as atividades em sala de aula	S	V	N
Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos			
Procura estabelecer elos com conteúdos já e a serem elaborados			
Apresenta desafios para os alunos			
Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos			
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas			
Orienta o trabalho dos alunos visando autonomia na realização das tarefas			
Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendiz.			
Diversifica os modos de organização de trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual...)			
Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos			
Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos			
Utiliza recursos didáticos adequados aos objetivos			
Utiliza recursos didáticos adequados à faixa etária dos alunos			
Atende as diferenças individuais dos alunos			
Gere, com segurança, situações problemáticas			

(Continuação)

Gere, com flexibilidade, situações problemáticas			
Gere, com segurança, conflitos interpessoais			
Gere, com flexibilidade, conflitos interpessoais			
Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula			

3. A dinâmica escolar no término da aula	S	V	N
Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			
Indica tarefas a serem realizadas em casa pelos alunos			
Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			
Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos			
Utiliza um sistema de códigos das atividades propostas cotidianamente			
Proporciona oportunidades para os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades			
Propõe tarefas diversificadas aos alunos em função de "erros" e dificuldades das aprendizagens			

ANEXO B - Os Efeitos das Formações Continuidas nas Classes de Alfabetização

OS EFEITOS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

UNIDADE ESCOLAR: _____

PROFESSOR: _____

CICLO: _____ ANO: _____ TURMA: _____

PERÍODO: _____ SALA: _____ Nº DE ALUNOS _____

Entrevista

As formações continuadas estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 como um dos aspectos fundamentais para formação do profissional.

Com relação ao Programa de Formação Continuada de Niterói, como você classificaria a maioria dos cursos dos quais você participou? De forma geral, como você classificaria a Formação Continuada oferecida pela SME/FME, levando em consideração a organização da maioria delas?

1. Você diria que os cursos contribuem para a fundamentação teórica da sua prática?
2. Há momentos de reflexões e discussão sobre a prática pedagógica nos Cursos de Formação?
3. Você diria que a fundamentação teórica adquirida nos cursos de Formação tem contribuído para modificação de sua prática pedagógica?
4. Você diria que os Cursos de Formação têm contribuído para os métodos de trabalho que você utiliza
5. Você diria que os Cursos de Formação têm contribuído para as técnicas que você utiliza?
6. Você diria que os cursos de Formação Continuada que você assistiu, contribuíram para que você pudesse lidar de forma mais adequada com os problemas de aprendizagem que você encontra diariamente em sua sala de aula?

7. Você diria que as Formações Continuidas têm trazido novidades para sua prática ou elas tem apenas repetido o arcabouço teórico que você já tinha conhecimento?

8. Em que medida as Formações Continuidas atendem sua expectativa? Justifique.

9. Se você tivesse que elaborar um Programa de Formação Continuada, como o faria?

10. Você se sentiu encorajado nos debates pelos formadores?

Aponte críticas e/ ou sugestões que achar conveniente sobre as Formações Continuidas implementadas na Rede Municipal de Educação de Niterói.

VALIDAÇÃO DO DOCUMENTO: _____

PROFESSORA ORIENTADORA: _____

Niterói, ____ de _____ de _____.