

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL E AS DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

MARIA CRISTINA CORAIS (UNIGRANRIO - UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO), MARCELLE PEREIRA RODRIGUES (UNIGRANRIO - UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO), MARIA LUIZA DE SOUZA ANDRADE (UNIGRANRIO - UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO).

Resumo

Este trabalho traz as principais reflexões tecidas ao longo de cinco anos de pesquisa realizada através da Escola de Educação da UNIGRANRIO, com apoio da FAPERJ. O principal objetivo foi contribuir para a implementação de políticas públicas de Formação Continuada (FC) de professores alfabetizadores que associassem aos aspectos metodológicos, os políticos e profissionais da profissão docente. Os estudos voltaram-se para a análise da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores do município de Duque de Caxias/RJ, buscando compreender como a formação para alfabetizar é desenvolvida no currículo da Escola Normal e as demandas geradas para a FC dos professores alfabetizadores em serviço na rede municipal. Em sua primeira fase (2003/2004), a pesquisa concentrou-se na formação inicial dos professores e, na segunda (2004/2007), buscou conhecer o que pensam os alfabetizadores da rede municipal sobre a FC, quais suas expectativas e necessidades quando assumem uma turma para alfabetizar, bem como a avaliação que fazem sobre a formação em serviço oferecida pela prefeitura. Os resultados indicam que, ainda que a formação inicial seja considerada satisfatória para a maioria dos pesquisados (73,6%), a formação específica para alfabetizar deixa muito a desejar (52,2%), gerando grande demanda por FC sobre a prática alfabetizadora. Cerca de 90% dos entrevistados declararam que sentiram necessidade de orientação quanto à prática alfabetizadora ao assumir turmas para alfabetizar na rede. As atividades de FC mais elogiadas foram as relacionadas à prática, como oficinas e PROFA, por ser de longa duração e permitir troca de experiência. As críticas referem-se, principalmente, à falta de vagas, ao processo de seleção e horário incompatível. Mais de 80% reclamaram que sua opinião não foi considerada quando formuladas as políticas municipais de formação para alfabetização. Como afirma Nóvoa (1991), um dos maiores problemas dos projetos de FC de professores é não considerá-los como centro deste processo.

Palavras-chave:

alfabetização, formação docente, inicial e continuada.

A pesquisa

A pesquisa “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”, em sua primeira fase (2003/2004) concentrou-se na formação inicial dos professores, tomando como base para o trabalho de campo os formandos dos Cursos de Formação de Professores da rede pública em nível médio, principal modalidade oferecida em Duque de Caxias[1]. Para perceber quais eram as expectativas dos futuros professores quanto à continuidade de sua formação e a avaliação destes quanto à qualidade da formação inicial que receberam, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, foram entrevistados 118 alunos concluintes, em três das quatro escolas públicas localizadas no município.

Na segunda fase (2004/2007), a pesquisa buscou aproximar-se da realidade dos professores alfabetizadores da rede pública municipal. Com o objetivo de conhecer o que pensam os alfabetizadores sobre a FC, quais suas expectativas e necessidades quando assumem uma turma para alfabetizar, bem como a avaliação que fazem sobre a formação em serviço oferecida pela Prefeitura de Duque de Caxias, foram entrevistados 219 professores distribuídos uniformemente entre os quatro distritos do município. A

amostra necessária para validação da pesquisa foi definida pelo Núcleo Estatístico da Escola de Matemática da universidade. Considerando o número de professores alfabetizadores, optou-se pela aplicação de um questionário misto (com perguntas abertas e fechadas) e por uma amostra definida com 90% de confiabilidade e 5% de margem de erro.

Reflexões iniciais

Em 2006, os dados da CEPAL[2] apontavam que o Brasil ocupava a nona posição no ranking dos países da América Latina e do Caribe com as mais altas taxas de analfabetismo, apresentando um índice (11,1%) superior à média dos países da região que era de 9,5%.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[3], em 2006 existiam no Brasil, 14,9 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade analfabetas. Outro indicador preocupante é o que se refere ao analfabetismo funcional - pessoas de 10 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo completos, ou seja, que apresentam dificuldades em ler e escrever um bilhete simples. Em 2006 este índice foi de 23,6% para todo o Brasil, chegando a 37,5% no Nordeste.

Desde 2001, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) pesquisa, anualmente, a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira. Os dados de 2007 revelam que apenas 28% dos brasileiros poderiam ser classificados no nível "alfabetismo pleno", ou seja, aqueles que atingiram níveis satisfatórios de letramento, sendo capazes de ler textos longos, comparar textos, realizar inferências e sínteses.

É preciso registrar que houve avanços educacionais significativos em nosso país se compararmos os índices de hoje com os apresentados vinte anos atrás, quando nem o Ensino Fundamental, obrigatório no país desde 1971, estava universalizado. No entanto, a sensação de que caminhamos a passos lentos permanece. Como analisar esse quadro tão preocupante?

Antes de tudo, não podemos isolar esta análise do contexto mais amplo em que a escola está inserida. A ineficácia das políticas públicas para educação, área social que sofre com cortes orçamentários em consequência da política de ajustes dos governos neoliberais, deve-se em grande parte ao modelo econômico adotado no país. No entanto, é comum encontrarmos análises simplistas que se colocam em busca dos "culpados", o que é denunciado por Gentili e Alencar (Gentili e Alencar, 2003):

Os reformistas de plantão afirmam que o problema do sistema escolar está em sua crise de qualidade, e que a crise de qualidade é, em boa parte, culpa dos docentes que trabalham pouco e mal. Dizem, de forma bastante leviana e enganosa, que com austeridade devemos modernizar o Estado, eufemismo que, até o momento, não significou outra coisa que cortes orçamentários nas políticas sociais (p.17-18).

Ao considerar que a culpa é dos professores e, em grande parte de sua má formação, os sistemas de ensino buscam "suprir esta lacuna" implementando reformas educativas, geralmente baseadas nas teorias mais atuais em cada área, o que de maneira geral, não passa de uma adesão equivocada e ineficiente a aportes teóricos sérios, mas interpretados de forma apressada.

Não defendemos a idéia de que reformas educacionais, em si, sejam negativas ou que a FC oferecida pelas redes de ensino não tenham valor, mas sim o fato de que tais estratégias devem estar comprometidas com o enfrentamento dos problemas educacionais, com a construção da identidade dos professores e com a profissionalização e a conseqüente autonomia da profissão docente.

A formação inicial de professores alfabetizadores: primeira etapa da pesquisa

Apesar de não aceitarmos o discurso simplista de que a crise da qualidade da educação é culpa dos professores, acreditamos que os problemas presentes na formação inicial e continuada destes profissionais têm, nesta crise, raízes profundas. Uma destas raízes está na manutenção desta formação ainda em nível médio.

Nos anos 80, após discussões acaloradas sobre a formação de professores impulsionadas, também, pelas CBEs - Conferência Brasileira de Educação – compreendeu-se que “era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas” (Pimenta, apud Contreras, 2002: 14-15).

Tornou-se quase um consenso a necessidade de se elevar tal formação ao nível superior. Infelizmente, o texto aprovado para a atual LDB, Lei N° 9394/96, embora afirme que a formação dos docentes para a Escola Básica deva se dar em nível superior (art. 62), manteve também o Curso Normal, em nível médio, para os professores da educação infantil e séries iniciais. Prevendo admitir somente professores habilitados em nível superior a partir de 2007, a falta dos investimentos necessários para que tal medida entrasse em vigor levou-nos à triste constatação de que ainda conviveremos, por um longo período, com este nível de formação. Uma formação precária que coloca, todos os anos, vários jovens nas salas de aula, sem uma boa base de conhecimentos gerais e de saberes específicos da profissão docente.

No município onde realizamos nossa pesquisa, somente duas instituições universitárias oferecem a formação das séries iniciais em nível superior, mas através de seus cursos de Pedagogia. As quatro Escolas Normais localizadas em seus diferentes distritos continuam a formar muitas turmas em nível médio. Entre os professores entrevistados que atuam na prefeitura de Duque de Caxias (219), observou-se que somente três (03) haviam adquirido a formação para atuar com as séries iniciais em cursos universitários, 98,6% formaram-se em nível médio.

Sabemos que toda formação inicial constitui-se como um relativo preparo para atuação docente. Sempre haverá novas teorias em desenvolvimento exigindo continuidade dos estudos e a própria experiência é um elemento importante para a construção da carreira docente. No entanto, espera-se que a formação inicial aproxime, ao máximo, o futuro professor do contexto de trabalho em que irá atuar. A pesquisa realizada entre os formandos revelou que, apesar da maioria ter considerado como bom ou ótimo o curso que estavam concluindo (73,6%), as atividades de estágio, espaço destinado à aproximação com a prática, foram analisadas por 49,3% como insuficientes para preparar para a experiência docente.

Tardif (2000) acredita que os saberes específicos ao ofício da profissão docente acumulados pelos “professores de profissão” deveriam ser considerados na constituição do currículo de formação de professores. Aprender a fazer com quem já faz há algum tempo e de forma eficaz é imprescindível ao futuro professor. Por isso, para Tardif (2000), “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo”. (p.125).

Esta necessidade revelou-se na pesquisa com os formandos. Ao serem questionados se se sentiam preparados para assumir uma turma, já que estavam no último semestre do curso, 34,7% disseram que “não” se sentiam preparados ou “mais ou menos” preparados (13,7%). Em suas justificativas, a categoria que se revelou com maior força foi a “valorização do saber da experiência para complementar a formação”. Uma das formandas que participou da pesquisa afirmou: “Não me sinto preparada. Por mais que o curso seja bom, só a prática e a experiência trazem a segurança. Mas, sem dúvida, a escola dá uma base muito importante”.

Esta compreensão de que a profissão do professor se complementa com o saber fazer que se revela na prática pedagógica diária, implica, necessariamente, em FC como possibilidade de uma ação crítico-reflexiva sobre o saber e saber fazer do professor.

Entre os que não se sentiam preparados, o medo da entrada na carreira - fase identificada por Huberman (1995) em parceria com Schapira, em estudos sobre as fases de vida profissional de professores - foi

muito citada (21 vezes). Os formandos temem, sobretudo, não ter manejo de classe, assumirem sozinhos uma turma, ensinar “coisa errada”, e receiam pelo comportamento dos alunos.

O despreparo da maioria dos jovens oriundos do Curso de Formação de Professores em nível médio leva a FC a cumprir o papel de supridora das lacunas deixadas pela formação inicial.

Como no caso de nossa pesquisa o foco recai sobre as políticas de FC de professores que alfabetizam, esta realidade torna-se ainda mais cruel. Somente 32,3% dos alunos consideraram sua formação inicial suficiente para assumirem uma turma de alfabetização.

Embora apontem certa atualização do curso, na medida em que estudaram autores que são referência de concepções mais atuais em alfabetização, baseadas na construção do conhecimento, por exemplo, (Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro foram, nesta ordem, os mais citados), a maioria afirma que alfabetizar é uma tarefa que traz grandes desafios e não se sentem seguros para ela. Na maioria dos casos, a prática em turmas de alfabetização não fez parte do estágio e pouco se sabe sobre metodologias para alfabetizar.

Os dados revelam que as novas configurações teóricas do campo da alfabetização já estão sendo incorporadas pelos professores formadores dos cursos pesquisados. Mas, como cita Silke Weber (1996), a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar. Concluímos com esta primeira parte da pesquisa, portanto, que a maioria dos professores formada pelas escolas públicas de Duque de Caxias, em nível médio, terá dificuldades na tarefa de alfabetizar, pois revelam pouco embasamento teórico e uma lacuna ainda maior em termos da prática alfabetizadora.

Estes dados são coerentes com os obtidos na segunda fase da pesquisa realizada com os professores em serviço, como veremos a seguir.

A formação continuada dos professores alfabetizadores: segunda etapa da pesquisa

Os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização[4] da rede municipal consideraram que a formação inicial que tiveram - 98,6% formaram-se em nível médio – foi boa (48%) ou ótima (25,6%). Quando indagados se a formação para trabalhar com alfabetização fez parte do currículo de seu curso, somente 61,2% responderam que sim.

Este dado já aponta que a FC oferecida pela rede municipal deve considerar a entrada de professores em seu quadro com nenhuma experiência ou formação para alfabetizar. No entanto, o quadro se agrava quando mais da metade dos que tiveram esta formação (52,2%) consideram-na insuficiente para assumirem uma turma de alfabetização.

Assim, quando indagados se sentiram necessidade de orientação quanto à prática alfabetizadora ao assumirem turmas para alfabetizar, 65,3% disseram que sim e outros 26%, em parte. Somente 8,7% sentiam-se seguros para realizar a tarefa.

Estes dados nos permitem inferir que no município de Duque de Caxias são amplas as demandas por FC por parte dos professores alfabetizadores. Como veremos a seguir, a quase totalidade dos professores admite como imprescindível a FC para o bom desempenho na carreira docente, referindo-se à necessidade permanente de atualização da formação que a profissão exige, no entanto, os dados nos revelam que a FC para alfabetizar deverá, também, suprir as sérias lacunas deixadas pela formação inicial.

Neste sentido, cabe então analisar como os professores da rede avaliam a FC referente à alfabetização que a prefeitura municipal tem oferecido ao longo da última década - tempo de criação do Ciclo de Alfabetização.

A quase totalidade dos professores em serviço (99,1%) considerou a FC como “importante” ou “muito importante” para seu desempenho profissional, assim como cerca de 80% dos futuros professores concordaram que a profissão do professor requer formação permanente.

Segundo os professores pesquisados, a FC promovida pela secretaria de educação, nos últimos dez anos foi boa (26,9%), muito boa (16,4%) ou boa referindo-se ao curso PROFA (14,5). Apenas 11,4% dos entrevistados consideraram-na regular, insuficiente (5,9) ou ruim (2,7). O restante não indicou respostas que pudessem ser catalogadas nestas categorias. Estas respostas foram obtidas através de uma pergunta aberta “Como avalia a FC oferecida pela Prefeitura de Duque de Caxias aos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização?”. Julgamos pertinente manter esta pergunta totalmente aberta, buscando dar maior liberdade para a avaliação dos pesquisados. Para tabular os dados, catalogamos as expressões literais escritas pela maioria dos respondentes (ótima, muito boa, boa, satisfatória, regular, insuficiente, ineficaz...) e as agrupamos de acordo com sua correlação nas categorias apresentadas acima. Os motivos apontados nas justificativas a esta resposta foram agrupados em aspectos favoráveis e desfavoráveis.

Dentre os aspectos favoráveis, o mais apontado foi a oportunidade de poder estar em FC através de estratégias como: os seminários anuais, as palestras, a garantia de grupos de estudo nas escolas uma ou até duas vezes por mês e cursos como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, inicialmente oferecido em parceria com o MEC e, posteriormente, mantido por iniciativa da SME. Em segundo lugar veio a possibilidade de relacionar o conhecimento adquirido com a prática, e em seguida, com pouco destaque, a escolha dos temas, a oferta e a competência dos formadores.

É coerente com os estudos sobre a FC o fato da categoria mais destacada ter sido a própria oportunidade de participar de atividades que promovam a continuidade da formação. Como observa Sonia Kramer (1994), uma política de formação permanente de professores é requisito fundamental na determinação de um ensino de qualidade, mas enquanto esta não é concretizada, os vários sistemas de ensino vão tentando encontrar as possíveis formas de realizá-la. Assim, é preciso reconhecer o importante papel desempenhado pelas Secretarias de Educação no sentido de oferecer oportunidades de qualificação profissional aos professores, já que na maioria das vezes, esta é uma das únicas possibilidades de dar continuidade a sua formação.

Não por acaso, o aspecto que se destacou dentre as avaliações desfavoráveis foi a falta de vagas nos eventos realizados pela secretaria (56,5%). As justificativas negativas recaíram sobre a pouca oferta de vagas de cursos e sobre a impossibilidade de participar por causa dos horários incompatíveis. Também, dentre as sugestões para melhoria da qualidade da FC oferecida pela prefeitura, 29,1% referem-se à necessidade de mais vagas, aparecendo em primeiro lugar na lista de sugestões. Ou seja, os professores desejam ampliar sua formação, querem seguir em busca de novos conhecimentos teóricos e orientações quanto à prática, no entanto necessitam com urgência de uma política pública de FC que venha ao encontro de seus interesses, da escola e dos alunos.

Para António Nóvoa (1991), as estratégias mais comuns utilizadas na FC poderiam ser classificadas em dois grandes grupos: os modelos estruturantes e os construtivistas. Os estruturantes caracterizam aquelas organizadas previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicadas aos diversos grupos de professores; já os construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para organização de dispositivos de FC que considerem as práticas e os processos de trabalho dos professores.

Tomando como referência a classificação que Nóvoa atribui aos modelos de FC, podemos dizer que a maior parte das atividades oferecidas pelo município de Duque de Caxias inclui-se no grupo dos modelos estruturantes, pois é neste que se

insere a concepção de FC baseada na necessidade de introduzir novos métodos ou implantar reformas educativas.

Boa parte das atividades de formação em serviço oferecidas aos professores de Duque de Caxias teve como focos principais a reformulação curricular da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e o fortalecimento do Ciclo de Alfabetização. Assim, pode-se afirmar que sua lógica articulou-se, essencialmente, com os objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com os objetivos de desenvolvimento dos professores e da formação docente. Ou seja, no centro do processo de FC não estão os professores. Este é um fator decisivo para o insucesso de projetos educacionais, mesmo que bem intencionados.

À pergunta "Para elaboração das atividades de FC oferecidas aos professores do Ciclo de Alfabetização sua opinião tem sido considerada?", a maioria (53,4%) disse que "não" e outros 14,2% disseram que "em parte", considerando, sobretudo, sua participação na escolha dos temas dos grupos de estudo realizados nas escolas, principal motivo também apontado para as respostas positivas.

Para Tardif (Tardif, 2000), é preciso ouvir a voz do professor:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que reconheçamos que eles possuem as competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não reconheçamos que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (p.124).

Esta argumentação é fundamental para compreendermos porque, a despeito de tantos investimentos em FC e projetos por parte das secretarias de educação, os resultados alcançados sejam tão pequenos.

Vistos como uma engrenagem entre os objetivos da reforma de ensino e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, os professores são destituídos de sua condição de sujeito que pensa seu fazer, destituídos de sua autonomia profissional. Fica, então aberto o espaço para as resistências, para o "boicote", até para a negação da FC: "Sou tradicional e não participo porque, para mim, alfabetizar é com o famoso b+a= ba" (fala de uma das professoras entrevistadas).

Quando indagados sobre qual estratégia de FC mais contribuiu para seu desempenho na tarefa de alfabetizar, as mais citadas foram: o PROFA (21,5%), as oficinas (18,8%) e os cursos (14,4%). As justificativas para essas citações localizaram-se em torno das seguintes questões: associação entre teoria e prática, articulação com as atividades de sala de aula, possibilidade de trocas de experiência e processo de formação não ocasional, ou seja, com mais encontros.

Ao destacarem a importância de trocar com o outro, de compartilhar angústias e buscar soluções coletivas para o enfrentamento das inquietações e desafios de alfabetizar, os professores revelam que a FC deve comprometer-se com o saber individual e coletivo produzido pela e na experiência. Conforme aponta Nóvoa (Nóvoa, 1995):

Esta profissão precisa de *se dizer* e de *se contar*: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser *professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que

desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser" (p.10, grifos do autor).

Considerações finais

Concluimos, de forma breve, que o município de Duque de Caxias precisa considerar as lacunas deixadas pela formação inicial de professores alfabetizadores ao elaborar suas atividades de FC. É necessário, ainda, que de fato seja implementada uma política de FC para os professores da rede que os considere como centro deste processo, como afirma Nóvoa (1991). O que a prefeitura desenvolve são programas de FC centralizados, que não chegam a configurar uma política pública para formação docente, não havendo, por exemplo, relação com o plano de carreira ou outra forma de incentivo profissional.

Ainda que estratégias como seminários, oficinas ou a formação no curso PROFA devam ser mantidas e ampliadas, não se pode esperar que os investimentos apenas nas questões teórico/metodológicas, por si, operem as mudanças desejadas. É necessário investir na pessoa do professor e na profissão docente.

Falar em fortalecimento da carreira docente ou no potencial organizador que podem ter os processos de FC é reafirmar a luta pela concretização de uma política eficaz de valorização da carreira que, sem dúvida, resultará na oferta de uma educação de maior qualidade para os alunos.

Bibliografia

BRASILIA/MEC. LDB Lei nº 9694 de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. *Diário Oficial da União*, publicado em 23 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores* in NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

NÓVOA, Antonio. et al. Conclusões do congresso. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. IN CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEBER, Silke. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. São Paulo: Papirus, 1996.

[1] Duque de Caxias (IBGE/2005) é uma cidade com 842.890 habitantes distribuídos em 40 bairros, numa área territorial total de 468,3 km². O município registra o sexto maior PIB (Produto Interno Bruto - R\$ 14,06 bilhões) no ranking nacional e o segundo maior do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, em relação à alfabetização, os números não são tão favoráveis. O índice de analfabetismo relativo à população adulta em 2005 foi de 8%, quando a região sudeste registrava 6,1% para o mesmo período. A rede municipal de ensino apresenta problemas como distorção série/idade e altos índices de retenção concentrados ao final do Ciclo de Alfabetização (três primeiros anos de escolaridade).

[2] CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (site oficial (www.cepal.org)). Acesso em 29.02.08

[3] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios IBGE/ Síntese de Indicadores 2006 Acesso em 01.03.08 - www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/comentarios2006.pdf

[4] Em Duque de Caxias, o Ciclo de Alfabetização corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.