

FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DISCENTE – INVESTIGAÇÃO SOBRE A TESSITURA DESSA TRAMA

SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO), LUIZA GONÇALVES FAGUNDES DE ANDRADE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO), SIMONE DA SILVA REIS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO).

Resumo

O trabalho tem a finalidade de apresentar dados de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida em escolas da rede pública estadual no município de Rondonópolis–MT desde 2007. O objetivo central é analisar o desenvolvimento da aprendizagem da criança investigando três elementos fundamentais: a cultura escolar, ação docente e o desenvolvimento profissional a fim de verificar as repercussões das políticas públicas de formação de professores, as condições de trabalho e a aprendizagem dos alunos. A metodologia da pesquisa é do tipo etnográfico, pois o objetivo foi descrever densamente a realidade observando professores e alunos no cotidiano escolar. Nesse sentido, tomou-se como ponto de partida o desempenho de estudantes da 3ª fase do 1º ciclo em relação às habilidades de leitura, interpretação e produção textual a fim de mapear aqueles com resultado considerado “muito crítico”, de acordo com os parâmetros do SAEB. Foram aplicadas 159 avaliações para os estudantes e 32 questionários para traçar o perfil preliminar dos docentes. Na fase inicial da pesquisa constatou-se que 14 alunos não acertaram nenhuma questão proposta na avaliação. A partir de 2008 o estudo voltou-se para esses sujeitos e seus professores. Foram realizadas entrevistas com 08 professores, os alunos e seus familiares, observações nas salas de aula, coletas de documentos usados nas aulas, observação das reuniões de estudos desenvolvidas nas escolas. A pesquisa está em andamento com o intuito de compreender a relação entre as ações de formação contínua oferecidas nas escolas, as práticas docentes e as estratégias utilizadas para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave:

Formação docente, Aprendizagem discente, Fracasso Escolar.

Introdução

O presente texto resulta da pesquisa "Ação docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem do educando - uma investigação sobre a tessitura dessa trama", iniciada no segundo semestre de 2007, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

A metodologia utilizada foi a pesquisa de tipo etnográfico, pois a proposta foi analisar o desenvolvimento da aprendizagem da criança investigando três elementos fundamentais nesse processo: a cultura escolar, a ação docente e o seu desenvolvimento profissional a fim de verificar os impactos e repercussões das políticas públicas de formação docente, as condições de trabalho e a aprendizagem, aqui definida como desenvolvimento de habilidades e competências.

A etnografia, como argumenta André (2003: 41-42), possibilita documentar o não-documentado por meio da utilização da observação participante e da entrevista intensiva, permitindo maior aproximação da escola para entender como os processos se operam no seu cotidiano.

Para analisar a relação entre desenvolvimento profissional e prática docente, o ponto de partida foi o desempenho de estudantes da 3ª fase do 1º ciclo no que se refere às habilidades de leitura, interpretação e produção textual para identificar os alunos com resultados considerados muito críticos, de acordo com os parâmetros do SAEB[1], e seus respectivos professores.

O percurso da pesquisa

A primeira coleta de dados foi feita em 2007, em 19 escolas da rede estadual do município de Rondonópolis, num total de 32 salas de aula.

O instrumento utilizado foi uma avaliação diagnóstica com 11 questões baseadas em dois textos buscando verificar os conhecimentos referentes às práticas de leitura, análise lingüística e produção textual, abrangendo 10 habilidades: 05 de leitura e interpretação e 05 de produção textual. Assim, 159 estudantes responderam a avaliação e seus professores preencheram um formulário com dados pessoais e profissionais.

Sobre as 32 professoras em 2007, a tabulação dos dados permitiu verificar que 30 possuíam licenciatura e apenas duas ainda estavam cursando o nível superior (Letras e Pedagogia). Dentre as licenciadas, 19 fizeram algum curso de especialização.

Com a análise dos dados coletados em 2007 verificou-se que, dentre os alunos que estavam no estágio muito crítico, tanto nas habilidades de leitura e interpretação quanto nas de produção textual, 14 não obtiveram nenhum acerto. Portanto, a pesquisa, em 2008, teve como foco os professores desses alunos e as escolas nas quais eles estudavam. Entretanto, foi constatado que apenas 11 desses alunos retornaram às escolas no ano letivo seguinte, sendo que 03 não fizeram a matrícula nem pediram a transferência.

Dentre os 11 alunos matriculados, 08 passaram para o ciclo seguinte, mesmo não sabendo ler nem escrever, e os demais ficaram retidos na 3ª fase do 1º ciclo. Visto que a escola não mais reprova, "O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. [...] Deve-se 'aprender a aprender'." (FREITAS, 2002: 320) (grifos do autor). Porém, considerando que nem todos possuem as mesmas condições e possibilidades, vemos que

A desresponsabilização do professor deixa cada aluno à mercê de sua própria "acumulação primitiva" - que para as camadas populares inexistente ou é pequena. [...] Por isso que a metodologia do "aprender a aprender" é uma forma de legitimação, no interior da escola, das diferenças sociais previamente existentes. (Id., *ibid.*) (grifos do autor)

O insucesso/fracasso na aprendizagem em determinado momento se volta para o aluno como sendo o causador, "caracterizado pelas dificuldades educacionais [...] visando à incapacidade da criança em aprender o que lhes é ensinado, sem que a professora se coloque em questão" (MATTOS, 2005: 219); depois, aos seus pais pela influência cultural adquirida, "as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que faria dele um carente, um deficiente" (SOARES, 1992: 13); mais além, aos professores, pelo argumento da incompetência que, segundo Souza, "assume diferentes versões de acordo com o contexto no qual aparece" (2006: 485), e, por último, são responsabilizadas as questões institucionais e as políticas educacionais.

O discurso atual é de que o problema do fracasso deve-se à precariedade da formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, de seus alunos. O tema fracasso é analisado sob diferentes perspectivas que tentam explicá-lo. Entretanto, de modo geral, as discussões focam em um ponto e desconsideram que se trata de um contexto complexo que é a educação escolar. Por esse, buscou-se estudar a trajetória de alguns alunos que estavam no estágio "muito crítico", tendo como elemento de análise as interrelações entre o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de texto, a ação docente e as condições de trabalho para ambos.

Assim, já conhecendo a trajetória que as escolas deram aos alunos e que eram 08 seus respectivos professores, procurou-se contatar os docentes em 2008.

A análise dos dados dos 08 professores possibilitou constatar que todos possuíam licenciatura (06 pedagogos, um formado em letras e outro com normal superior e cursando pedagogia), 05 fizeram especialização na área da educação e outro estava cursando.

Em linhas gerais, tanto os professores pesquisados em 2007 quanto os de 2008 apresentaram perfis semelhantes. A maioria possui mais de 05 anos de experiência docente, tem como formação inicial o magistério e, principalmente devido às exigências do mercado de trabalho e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), investiu na formação superior, com predomínio de Pedagogia.

No segundo semestre de 2008 foi realizada a coleta de dados nas escolas, a observação das aulas e a formação contínua.

- Foram observadas aulas de 06 professores dos alunos pesquisados[2], sendo 05 turmas da 1ª fase do 2º ciclo e uma da 3ª fase do 1º ciclo.
- As observações variaram entre 03 a 05 dias em cada sala de aula, num total de 24 dias de observação (96 horas).
- A observação da formação contínua aconteceu em 04 escolas[3], totalizando 12 dias com encontros de 3 a 4 horas de duração (aproximadamente 40 horas).

As salas de aulas e o trabalho docente

Em relação aos materiais disponíveis nas salas de aula, constatou-se que das 06 salas, somente em uma havia armário. Também em uma delas não havia mesa para a professora. Ressalte-se que a falta de cadeira para os alunos era constante e, no início das aulas, era comum eles terem que procurar carteiras em outras salas.

Quanto à organização das carteiras, em 02 das 06 salas pesquisadas a disposição foi sempre em fila. Nas outras 04 também prevaleceram filas, havendo variações em situações específicas, como para comemorar o aniversário de um professor; para desenvolver uma atividade de exposição de trabalhos, voltando às fileiras assim que a atividade foi concluída; em uma aula de Artes os alunos foram postos em pequenos grupos e em outra aula para realizar a atividade de leitura as crianças foram reunidas em grupos de quatro estudantes. Portanto, prevaleceu o modo tradicional de organização: em fileiras com os alunos postados um atrás do outro. Contudo, apesar dessa forma de organização que, a princípio, coibiria o diálogo, havia constantemente conversas entre os alunos e muitos se levantavam para ir às carteiras dos outros.

Na decoração das salas havia trabalhos expostos dos alunos, mural, cartazes decorativos, alfabetos, tabuada, mapas do Estado de Mato Grosso, calendário escolar ilustrado.

Quanto aos recursos didáticos mais utilizados pelos professores, predominaram a lousa e o livro didático, conforme quadro abaixo:

Recursos didáticos	Frequência de uso
Lousa	18
Livro didático	14
Livros de literatura infantil	05
Materiais Mimeografados	04
Tabuada	03
Microfone	03
Caixa amplificadora	01
Música	01
TV	01
DVD	01
Material concreto	01
Folha sulfite	01
Anedotas	01

Quadro 1 - Recursos didáticos utilizados pelos professores

As estratégias de ensino observadas pautaram-se em práticas tradicionais centradas no professor. Entretanto, contrapondo-se ao que foi visto durante as 96 horas de observação, todos os professores disseram nas entrevistas que usavam, ao menos uma vez por semana, recursos como cartazes, materiais concretos, livros, didáticos, revistas, mapa, globo, alfabeto móvel, aparelhos de TV, DVD, vídeo cassete, som, retroprojektor e computador.

Em estudo realizado por Damiani (2006: 470), verifica-se que os índices de "alto fracasso" eram registrados nas turmas cujos professores ensinavam conteúdos novos escrevendo-os no quadro de giz para que fossem copiados pelos estudantes. Isso sugere uma concepção de ensino como simples transmissão de informações. Portanto, comparando a situação apresentada por Damiani com a que está sendo aqui analisada, verifica-se a mesma concepção de ensino, que pode ser confirmada observando-se o Quadro 2.

Estratégia	Frequência de uso
Aula expositiva	18
Estudo dirigido	15
Trabalho em grupo	03

Quadro 2 - Estratégias utilizadas

Também foi observado se os professores levavam planos de aula para as salas e se faziam consultas durante o trabalho.

	Professor tem plano de aula	Professor consulta o plano durante a aula
Sim	15	10
Não	09	14

Total	24	24
--------------	-----------	-----------

Quadro 3 - Planos de aula

Considerando que a prática docente é uma atividade complexa, consciente e sistemática (LIBÂNEO, 1994), requer organização e orientação; não é possível conceber uma aula sem o mínimo de planejamento, visto que sua função é

orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele [planejamento] não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. Especialmente em relação aos planos de ensino e de aula, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas (Idem: 223-224)

A correção e avaliação das atividades desenvolvidas aconteceram de forma diversificada, com predomínio da utilização da lousa.

Correção	Freqüência
Na lousa	11
Em cada caderno	06
Só alguns cadernos	05
Nas folhas dos alunos	05
Oralmente	04
Não fez correções	02

Quadro 4 - Correção das atividades

Participação	Freqüência
Só o professor corrige	17
Professor confere a correção feita pelo aluno	14
As próprias crianças corrigem	10
O professor corrige oralmente	01
Alunos corrigem as atividades um dos outros	01
Total	43

Quadro 5 - Participação na correção das atividades

De modo, em geral, ao final de cada atividade os professores faziam as correções. Em duas aulas só algumas atividades foram corrigidas e em outras duas não foram feitas verificações quanto ao desempenho e acertos da turma.

Tipo de interação	Freqüência
Professor dialogava com a turma	20
Alunos discutiam entre si	08
Professor não dialogava com a turma	04
Professor conversava com alguns alunos	03
Não havia diálogo entre os alunos	02

Quadro 6 - Interação durante a correção

Durante as correções das atividades predominaram situações em que os professores faziam perguntas aos alunos, solicitavam que eles checassem suas atividades, acompanhassem as respostas, procurando estabelecer interação com as classes. Entretanto, como demonstram os quadros 5 e 6, foram promovidas poucas situações de diálogo e trocas entre os estudantes. Tanto as explicações das atividades quanto as resoluções centravam-se nos docentes e na transmissão de conhecimentos e informações.

Somando-se aos recursos e materiais didáticos acima mencionados, predominaram práticas tradicionais centradas no professor: aula expositiva e exercícios de fixação (pergunta-resposta-correção). Tal postura de ensino não tem demonstrado eficácia na promoção da aprendizagem, pois o quadro abaixo retrata a permanência de dificuldades, principalmente nas habilidades de produção textual. É possível fazer esta afirmação visto que, neste ano, foi reaplicada a mesma avaliação, porém, para a turma da 2ª fase do 2º ciclo, na sala onde estuda o Ricardo (sujeito da pesquisa que, em 2007, estava na 3ª fase do 1º ciclo). Os resultados, infelizmente, demonstram que as crianças ainda não obtiveram melhoras em seu desempenho escolar, principalmente ao se considerar que é uma turma de alunos com, no mínimo, 05 anos de escolarização e a prova avaliou conhecimentos relacionados ao 1º ciclo.

Habilidades	Nível de desempenho			
	Satisfatório	Intermediário	Crítico	Muito crítico
Leitura e interpretação textual	23	05	02	01
Produção textual	10	09	06	06

Quadro 7 - Resumo do desempenho dos alunos

Atividades de apoio e participação das famílias

Considerando que os sujeitos pesquisados, ao responderem a avaliação em 2007, tiveram desempenho classificado como muito crítico, eles deveriam participar das aulas de apoio (também chamadas de reforço) para melhorar o rendimento escolar, pois esse tipo de atendimento prevê um estudo mais dirigido e focado nas dificuldades de cada criança. Porém, em 2008, somente um aluno (Luiz) participava dessa atividade extraclasse, embora esporadicamente.

Sujeito	Desempenho nas atividades
1. Geovana	Termina depois dos outros
2. João	Termina no ritmo da turma
3. Leonardo N.	Não faz tudo
4. Leonardo O.	Termina só com o auxílio do professor
5. Lucas	Termina antes da maioria
6. Luiz	Termina depois dos outros
7. Nicolas	Termina depois dos outros

Quadro 08 - Desempenho dos alunos pesquisados

Excetuando João e Lucas, os demais tinham dificuldade para realizar as atividades com autonomia e no ritmo da turma. Nesse sentido, pode-se notar que as aulas de apoio faziam falta para esses sujeitos, pois seria um momento propício para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem.

Somente 02 professores afirmaram dar aula de reforço uma vez por semana. Uma professora fazia isso, mas parou. Os outros 02 não davam aula de reforço porque havia uma professora articuladora ou coordenadora que prestava o atendimento para os alunos da escola. Neste caso, os professores afirmaram acompanhar por meio dos cadernos de seus alunos e conversando com a pessoa que dava o apoio. Todos disseram que escolhiam os alunos para o reforço de acordo com as dificuldades deles. No entanto, apenas uma professora afirmou que o aluno da pesquisa ia às aulas de reforço, mas sua participação não era regular.

Participação das famílias

Também, foram feitas visitas aos pais dos alunos para observar o ambiente familiar e realizar entrevistas. Constatou-se que as famílias dispunham de materiais como computadores, livros, revistas e outros recursos. Apenas um aluno não dispunha dessa infra-estrutura.

Nesse sentido, não é possível explicar o fracasso escolar dessas crianças pela falta de recursos financeiros ou por falta de instrução dos pais. Pelo contrário, os familiares responderam que priorizavam o estudo na vida de seus filhos. A título de exemplo, a mãe do João Victor, ao ser indagada sobre a importância de seu filho frequentar a escola, respondeu que

É o futuro dele porque assim:: a gente aqui em casa:: Eu tenho o segundo grau... Eu comecei fazer faculdade, mas eu não terminei, né? [...] Então assim:: igual o meu esposo também não terminou o estudo dele... Então a gente quer que ele estuda. A gente quer que ele tenha uma:: profissão, que ele:: se forme, que ele trabalhe, que ele:: a eu acho que:: hoje em dia é:: é tudo, né? O estudo é:: fundamental, né? Porque com ele já está difícil imagine sem, né? (D. Elza)

Os pais disseram incentivar a aprendizagem auxiliando e estipulando horários para fazer as tarefas escolares, como pode ser visto na fala da Mãe do Lucas Henrique, que disse ajudá-lo "*sempre quando ele pede ajuda para mim eu paro, eu ajudo.[...] Na parte da manhã ele faz... É o horário que ele faz as tarefas dele.*"

A formação contínua realizada nas escolas

A formação contínua - direito e dever dos profissionais da Educação - vem sendo exigida pelas escolas, secretarias de educação, mercado de trabalho e pelo sistema educacional de forma geral. No Estado de Mato Grosso, a garantia legal desse tempo dentro da jornada de trabalho data de 1989.

Em consonância com as discussões e mobilizações da categoria docente em âmbito nacional, a Constituição Estadual de Mato Grosso de 1989, no Art. 237, inciso III, apresenta como princípio a valorização dos profissionais do ensino, garantindo, dentre outros direitos, plano de carreira para o magistério público e jornada de trabalho de, no máximo, quarenta horas, sendo metade destinada a planejamento e estudos extraclasse. (RODRIGUES, 2004: 40)

Entretanto, em 1998 a Emenda Constitucional Nº 12 alterou o inciso III do referido artigo reduzindo a jornada de trabalho para 30 horas, destinando 1/3 para planejamento e estudos extraclasse.

No final de 1998, adequando-se à nova legislação (LDB, FUNDEF), o Governo do Estado de Mato Grosso promulgou a Lei Complementar Nº. 49 que estabelece que a carga horária de trabalho do professor deverá contemplar momentos diferenciados da atividade docente que se caracterizam, dentre outras coisas, pela capacitação

em serviço e dias de estudo (Art.59, inciso I). Consta, também, que o Estado promoverá a valorização dos profissionais da educação básica assegurando (Artigo 108): - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada periódica para esse fim; - valorização e progressão funcional baseada na habilitação e na titulação, bem como na avaliação; - hora-atividade, compreendida como o período reservado a estudos, planejamento e preparação de aulas e avaliação. (Id., ibid.)

A instituição desse espaço-tempo escolar destinado a outras atividades demandou a elaboração de projetos e programas para a otimização da formação contínua dos professores, um deles vem sendo as reuniões para estudos e discussões desenvolvidas no interior das próprias escolas, como as que foram observadas durante esta pesquisa.

Quanto à organização das reuniões de feitas nas escolas, pode-se verificar que apenas uma delas tinha espaço próprio. Nas outras 03 as reuniões aconteciam em sala de aula e outra utilizou a sala dos professores. Portanto, não havia ambiente adequado com materiais, livros e equipamentos para que o grupo pudesse estudar.

Em todas as escolas a reunião era presidida pelo coordenador pedagógico, sendo que, algumas vezes, também com a colaboração da articuladora ou diretora.

A periodicidade dos encontros foi de uma vez por semana, predominando a seguinte estrutura: saudação, oração, leitura de um texto para reflexão (mensagens) e estabelecimento dos objetivos do dia.

A escolha dos textos ou temas discutidos nas reuniões, de modo geral, foi feita pelo coordenador pedagógico. Durante a pesquisa foi possível constatar que em 05 encontros o texto foi entregue previamente, em 04, no momento da reunião de estudo e, em 03 deles, não havia texto. Sobre a escolha dos temas, foi relatado que

No início do ano a gente faz um uma reunião, aí são sugeridos alguns temas, depois também que eu participo do grupo de formação do CEAPRO [Centro de Formação e Atualização do Professor] que também lá são indicados alguns temas que a gente traz para trabalhar na escola ou às vezes você está lendo um jornal, uma revista, você acha um artigo interessante você traz para discussão. (Coordenadora Mirian)

As reuniões para estudo devem ser organizadas de modo a possibilitar que o grupo participe, que os professores sintam-se motivados e valorizados para que possam partilhar suas experiências e atribuir sentido àquele momento. Caso contrário, reunir-se-ão para cumprir a carga horária de sua jornada de trabalho e obter um certificado para pontuação no momento da atribuição de aula.

Durante as observações da formação verificou-se que, durante as discussões, os professores procuravam discutir problemas vivenciados naquele momento pela escola estabelecendo relação com outros temas. Foi possível constatar, também, que somente em 03 reuniões o tema discutido estava previsto no planejamento escolar.

Quanto à metodologia utilizada, prevaleceu o debate (11 reuniões), seguido de trabalho em grupo e estudo de texto (07 vezes cada). Também houve aula expositiva (06 vezes)

Os recursos didáticos mais utilizados foram folhas mimeografadas/xerocopiadas (09 vezes), aparelho de televisão e DVD (04 vezes), seguidos de computador e projetor (03 vezes), retroprojetor (02), quadro negro e revistas (01 vez cada).

Considerações finais

A pesquisa buscou acompanhar a trajetória escolar dos alunos considerados no estágio muito crítico em relação às habilidades de leitura, interpretação e produção textual. Foram aplicadas 159 avaliações, em 32 salas de aula, do 3º ano do 1º ciclo buscando identificar os alunos que tivessem o desempenho considerado "muito crítico", tomando como referência os parâmetros do SAEB.

A escolha por avaliar a aprendizagem desses alunos partiu do pressuposto de que, após 03 a 04 anos de frequência escolar, eles deveriam estar em adiantado processo de alfabetização, de acordo com as expectativas para esse ano/ciclo.

Com a tabulação e análise dos resultados das avaliações, foram mapeados 14 alunos que não obtiveram nenhum acerto. O estudo, então, se focou nesses sujeitos buscando acompanhar a trajetória escolar deles.

Sobre as escolas, os espaços eram mínimos e pouco diversificados para enriquecer a aprendizagem dos alunos. Não havia quantidade suficiente de materiais necessários para o estímulo à leitura e escrita, como salas de leitura, cantinho da leitura, biblioteca organizado e com acervo mínimo satisfatório.

De modo geral, predominou a seguinte rotina: os professores passavam alguma atividade, os estudantes faziam individualmente o que era proposto e, em seguida, os professores corrigiam possibilitando, na maioria das vezes, discussão e perguntas.

Nas entrevistas os pais disseram tentar, ao seu modo, esclarecer seus filhos sobre a importância da escola e o papel que ela representa na sociedade. Os relatos dos entrevistados discordaram do discurso dos professores, que reclamaram da ausência e desresponsabilização dos familiares para com a aprendizagem das crianças.

Este estudo possibilitou constatar que a cultura escolar predominante fragmenta o conhecimento e separa os sujeitos - pais, alunos, professores - e seus papéis, desarticulando as ações e conteúdos dentro do mesmo ciclo e dificultando a aprendizagem. As crianças são precocemente responsabilizadas pela sua própria aprendizagem e culpabilizadas pelo insucesso do qual são as vítimas.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação. Rio de Janeiro, v.14, n.53, out./dez. 2006, p.457-478.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, 299-325.

INEP/MEC. *Resultados do SAEB 2003*. Brasília: MEC/Inep, junho de 2004. Versão preliminar.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*. Maio/Ago. 2005, vol. 31, n° 2, p. 215-228.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo EM Perspectiva*, 14(1), 2000, p. 98-110.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Práticas de formação contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição estatal. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004, 254 páginas.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n° 3, p. 477-492, set./ dez. 2006.

[1] Muito Crítico, de acordo com os critérios estabelecidos no SAEB (INEP/MEC, 2004), é o estágio em que o aluno não desenvolveu habilidades de leitura mínimas condizentes com os anos de escolarização. Ele não foi alfabetizado adequadamente e não consegue responder os itens da prova.

[2] Uma professora não aceitou que a pesquisa fosse feita em sua sala e o aluno de outra foi removido para a sala onde já havia um estudante sendo pesquisado. Portanto, o estudo foi realizado em 06 salas.

[3] Em uma escola não foi possível realizar a observação da formação porque, quando a pesquisa iniciou, ela havia interrompido as atividades.