

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC/SP**

Rita Carmona Moreira Leite

Avaliação de formação em letramento destinada a
educadores, mães e jovens das comunidades
rurais de Parati

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2009

RITA CARMONA MOREIRA LEITE

Avaliação de formação em letramento destinada a
educadores, mães e jovens das comunidades
rurais de Parati

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de MESTRE
em Educação: Currículo, sob a orientação da
Prof.^a Dr.^a Isabel Franchi Cappelletti.

São Paulo
2009

Banca Examinadora

Aos meus pais e ao Tomás, que me ensinaram que os momentos de solidão e introspecção são importantes e produtivos.

Ao meu pai, que acompanhou o início, porém não a conclusão de mais este projeto... Com certeza ele estaria mais coruja do que já era.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Isabel Franchi Cappelletti, pelos momentos de orientação e reflexão e por reforçar a importância da qualidade nos processos avaliativos.

À Capes, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A toda equipe do Cenpec e à Associação Cairuçu, pela disponibilidade e pelo empenho no fornecimento dos dados. Um especial agradecimento à Ana Lúcia, da Associação Cairuçu, e à equipe de formadoras: Regina, Chris e Ana.

Aos professores do Programa Educação: Currículo, em especial a Fernando Almeida, pelo incentivo para apresentação deste projeto, e a Alípio Casali e Marina Feldmann, pelas reflexões realizadas em classe.

À professora Carminha, por seu apoio e sua disponibilidade durante todo o processo de elaboração desta dissertação.

Ao professor doutor Marcos Masetto, pela contribuição na qualificação.

A meus companheiros de trabalho, que sempre me apoiaram e torceram pela conclusão desta etapa: Luis Márcio, Sônia, Fernanda e Alessia.

Às grandes amigas e amigos que compreenderam e respeitaram meus momentos de ausência: Joana, Bia, Loló, Elana, Ivy, Marquito, Maria, Zé, Gamão e Thiago.

Ao Tomás, por seu apoio, sua compreensão e paciência em todos os momentos.

À minha mãe, pelo carinho, pela confiança e pela presença.

A avaliação desdobra-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza, pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “gerenciar” sistemas em evolução, sendo que o homem constitui o primeiro desses sistemas. É ferramenta da ambição humana de “pesar” sobre o presente para “pesar” sobre o futuro.

CHARLES HADJI

RESUMO

Esta pesquisa consiste na avaliação de formação em letramento destinada a educadores, jovens e mães de comunidades rurais do município de Parati, executada e gerenciada por duas ONGs em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. A avaliação realizada seguiu a abordagem qualitativa e utilizou como fonte de dados documentos elaborados pela equipe de formação, questionários aplicados aos educadores participantes e entrevista com uma das responsáveis pelo gerenciamento e pelo acompanhamento da Formação. A avaliação desse processo formativo pretende contribuir para a elaboração de currículos mais contextualizados e uma maior integração entre a escola, a família e a comunidade.

Palavras-chave: avaliação educacional, formação de professores, letramento, organizações não governamentais, comunidade, família.

ABSTRACT

This research consists of an evaluation of the formation in literacy aimed for teachers, youngsters and mothers from the rural communities of Parati city, executed and managed by two NGOs in partnership with the Municipal Department of Education. The evaluation applied followed a qualitative approach and utilized as source of data documents created by the formation team, questionnaires applied to the participating teachers, as well as an interview with someone responsible for managing and overseeing the formation itself. The evaluation of this formation process intends to contribute of the creation of more contextualized curriculums and a better integration between school, family and community.

Keywords: educational evaluation, teacher's formation, literacy, Non Governmental Organizations, community, family.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação – professores, coordenadores e diretores participantes da Formação.....	39
Gráfico 2 – Contribuição da Formação às ações de leitura e escrita.	88
Gráfico 3 – Contribuição da Formação às ações de leitura e escrita, segundo depoimento dos respondentes.	90
Gráfico 4 – Contribuição da Formação para a realização de atividades diferenciadas de leitura e escrita.....	91
Gráfico 5 – Contribuição da Formação para a realização de atividades diferenciadas de leitura e escrita, segundo depoimento dos respondentes.	92
Gráfico 6 – Contribuição dos conteúdos abordados durante a Formação para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita.	93
Gráfico 7 – Contribuição dos conteúdos abordados durante a Formação, segundo depoimentos dos respondentes.	94
Gráfico 8 – Discussão sobre avaliação de aprendizagem e auxílio à prática avaliativa.	95
Gráfico 9 – Discussão sobre avaliação de aprendizagem e auxílio à prática avaliativa, segundo depoimentos dos respondentes.....	96
Gráfico 10 – Demandas dos alunos contempladas pela Formação.	98
Gráfico 11 – Demandas dos alunos contempladas pela Formação e sua contribuição, segundo depoimentos dos respondentes.	99
Gráfico 12 – Avaliação da Formação	101
Gráfico 13 – Avaliação da Formação, segundo depoimentos dos respondentes...	102
Gráfico 14 – Autoavaliação, segundo depoimento dos respondentes.....	103
Gráfico 15 – Melhora no desenvolvimento dos alunos após a Formação.	105
Gráfico 16 – Melhora no desenvolvimento dos alunos após a Formação, segundo depoimentos dos respondentes	105
Gráfico 17 – Ampliação do repertório de textos trabalhados em sala de aula.....	107

Gráfico 18 – Ampliação do repertório de textos trabalhados em sala de aula, segundo depoimento dos respondentes.	108
Gráfico 19 – Consonância entre os conteúdos abordados na Formação e as demandas dos educadores e coordenadores.	109
Gráfico 20 – Importância da Formação, segundo depoimentos dos respondentes	109
Gráfico 21 – Observações gerais sobre a Formação.	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Resumo da pauta de dois encontros formativos.....	33
Quadro 2	– Destaque da <i>Proposta de formação 2007</i>	44
Quadro 3	– Aspectos decisivos para intervenção nas comunidades contempladas pela Formação, identificados pela equipe de formadoras	46
Quadro 4	– Pauta do primeiro encontro.	59
Quadro 5	– Pauta do segundo encontro.	60
Quadro 6	– Pauta do terceiro encontro.	62
Quadro 7	– Pauta do quarto encontro.	63
Quadro 8	– Pauta do quinto encontro.....	64
Quadro 9	– Trecho de registro do quarto encontro.....	66
Quadro 10	– Trecho de registro do quarto encontro	67
Quadro 11	– Trecho de registro do terceiro encontro.	69
Quadro 12	– Registro da segunda Tarefa Pedagógica.	73
Quadro 13	– Registro de Tarefa Pedagógica dos jovens – Davidson, 29 out. 2007.	74
Quadro 14	– Registro de Tarefa Pedagógica dos jovens – Davidson, 31 out. 2007	75
Quadro 15	– Registro de Tarefa Pedagógica dos jovens – Ana Lucia, 18 out. 2007.	76
Quadro 16	– Trecho de registro de Tarefa Pedagógica das mães – 22 out. 2007	76
Quadro 17	– Trecho de registro de Tarefa Pedagógica das mães – Sandra e Tânia.	77
Quadro 18	– Trecho de registro de Roda de Leitura.	79
Quadro 19	– Trecho de registro do segundo encontro.....	116
Quadro 20	– Trecho de ofício emitido pela coordenadora pedagógica da SME.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atividades e cargas horárias previstas para a capacitação	49
Tabela 2 – Resultados das avaliações de produção escrita de alunos do ensino fundamental	71
Tabela 3 – Quantidade de crianças por comunidade atendida.....	72
Tabela 4 – Porcentagem total de frequência dos participantes	104
Tabela 5 – Presença de professores, coordenadores e diretores por encontro.....	104

LISTA DE SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
Condeca	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado de São Paulo
FIA	Fundação para a Infância e a Adolescência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	19
1.1 A importância da avaliação de projetos sociais.....	19
1.2 Avaliação educacional – o lugar da avaliação de projetos	22
1.3 Formação de professores: um enfoque comunitário	28
1.3.1 Formação inicial e permanente.....	34
2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	40
2.1 Contextualização e justificativa da ação de formação.....	40
2.2 Elaboração da <i>Proposta de formação</i>	43
2.3 Estrutura e metodologia	46
2.4 O público	50
2.5 Objetivos e resultados esperados	50
2.6 Conceito de letramento	52
3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO	56
3.1 Público	56
3.2 Os encontros presenciais.....	56
3.3 A Tarefa Pedagógica.....	70
3.4 Rodas de Leitura	78
4 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	81
4.1 Abordagem qualitativa.....	81
4.2 Critério de seleção de referentes	82
4.3 Procedimento de coleta de dados	83
4.3.1 Questionário	83
4.3.2 Entrevista semiestruturada	84
4.3.3 Análise documental	85
4.4 Organização dos dados	86
5 ANÁLISE DOS DADOS	87
5.1 Dos questionários	88
5.2 Entrevista	111
5.2.1 Importância do desenvolvimento do projeto	112
5.2.2 Participação das mães: resultados e dificuldades	113

5.2.3	Participação dos jovens: resultados e dificuldades.....	117
5.2.4	Ganhos diversos.....	118
5.2.5	Principais Dificuldades do processo de formação	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	APÊNDICES.....	135
	APÊNDICE A — Questionário aplicado	136
	APÊNDICE B — Exemplo de sistematização das respostas obtidas pelos questionários	142
	APÊNDICE C — Categorização das ideias centrais.....	146
	ANEXOS	160
	ANEXO A— <i>Proposta de formação</i>	161
	ANEXO B — Ofícios	168

INTRODUÇÃO

Trabalho, há sete anos, em organizações do terceiro setor, nas quais participei da formulação e da implementação de programas educacionais. Durante dois anos, atuei junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária¹ (Cenpec), onde tive a oportunidade de realizar projetos educacionais financiados pelas iniciativas pública (municipal, estadual e federal) e privada.

Nessa organização, participei do registro, do monitoramento e da avaliação de projetos. Essas ações foram sempre desenvolvidas em equipes, possibilitando a seus integrantes sair do isolamento intelectual e vivenciar um diálogo fértil em busca da compreensão dos trabalhos realizados. Tal compreensão facilita os processos de avaliação e é condição fundamental para a produção de informações que alimentam as ações do Cenpec.

Minha entrada no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo e, mais especificamente, minha integração à linha de pesquisa Currículo e Avaliação Educacional ensejaram-me a refletir, na dissertação de mestrado, sobre o acompanhamento de uma das ações do Projeto Expedição Parati, realizado em cinco comunidades rurais/caiçaras de Parati.

O Projeto Expedição Parati é uma iniciativa da Associação Cairuçu em parceria com o Cenpec para desenvolver ações de educação na comunidade e na escola em conjunto com o poder público e com as Associações de Moradores de 06 comunidades do entorno da ONG Cairuçu: Trindade, Ponta Negra, Praia do Sono, Vila Patrimônio, Vila Oratório, Quilombola e Campinho da Independência.

Em 2005 realizamos ações que geraram avaliações que permitiram conhecer com mais profundidade as características e potencialidades das comunidades e ao mesmo tempo apontar que o projeto deveria intervir simultaneamente na escola – sobretudo na formação dos professores – e na própria comunidade, sobretudo pela ação de seus jovens que, ao mesmo tempo, ampliam seu universo informacional e cultural, podem promover oportunidades de aprendizagem em suas comunidades.

Essas comunidades caracterizam-se pela pobreza de seus habitantes, por um quase nulo acesso aos serviços das políticas públicas, isolamento,

¹ Adiante serão apresentados o histórico da instituição e seu foco de ação.

cultura da oralidade e pouca valorização da escola e do letramento, exigência maior da sociedade contemporânea.

As escolas instaladas nessas comunidades são, no geral, multisseriadas, limitando-se ao ensino de 1ª a 4ª séries. Para a segunda etapa do ensino fundamental de 5ª a 8ª, as crianças precisam se deslocar para o centro da cidade de Parati – este é um grande obstáculo para a maioria prosseguir os estudos.

Os professores dessas escolas possuem precária formação. Neste contexto, as taxas de evasão e reprovação acabam sendo superiores que a própria média do município. (CENPEC, 2006, p. 1)

Esse projeto tem enorme importância para a produção de conhecimento em Educação. Primeiro, por trabalhar com escolas multisseriadas, isoladas em comunidades rurais que pouco valorizam o letramento, uma vez que se valem da oralidade. Segundo, por atuar simultaneamente na escola e na comunidade.

O Projeto Expedição Parati é complexo e concentra diversas ações e agentes locais: associações de moradores, escolas e jovens das comunidades. É um projeto amplo, cuja avaliação completa demandaria um tempo maior do que prescrito para a realização de uma pesquisa no âmbito do mestrado. Optou-se, portanto, pela avaliação de uma de suas ações: a formação de educadores e membros das comunidades atendidas pelo projeto.

Esta avaliação poderá trazer contribuições à área educacional, uma vez que verifica a interseção entre a comunidade e as políticas de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Parati. Além disso, possibilita registrar sugestões e apontamentos dos participantes, os quais podem repercutir nas escolas da rede municipal e nas comunidades atendidas.

O curso promovido pelo Projeto Expedição Parati apresenta uma inovação em relação a iniciativas semelhantes, pois, além dos educadores², tem como participantes atores das comunidades atendidas: mães e jovens.

Segundo a análise das boas práticas das 33 escolas do estudo *Aprova Brasil*, a construção de parcerias com instituições externas à comunidade escolar é uma das práticas que pode contribuir para enriquecer e fortalecer a escola. (MEC, 2007, p. 57)

É importante frisar que o estudo *Aprova Brasil* foi realizado em escolas com situações semelhantes às das escolas atendidas pelo Projeto, ou seja, escolas que

² Denomino educadores os professores, coordenadores e diretores participantes da formação em letramento.

trabalham com crianças oriundas de famílias de baixa renda e em comunidades de difícil acesso.

A Formação objetivou proporcionar uma maior integração entre as escolas e as comunidades rurais do município, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos em seu processo de letramento, uma das maiores dificuldades encontradas pela escola brasileira.

Segundo reportagem da *Folha de S. Paulo* (GUIMARÃES, 2009), apesar de o Brasil ter crescido nos 12 meses que antecederam à crise econômica mundial, não conseguiu reduzir o analfabetismo. O número total de analfabetos no Brasil pode chegar a 14.247 milhões de adultos. Conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Municípios (PNAD) – expressos na reportagem – a taxa de analfabetismo entre 2007 e 2008 recuou somente 0,1 ponto percentual.

Deve-se ressaltar também que, cada vez mais, as organizações não governamentais (ONGs) realizam, junto às secretarias de educação municipais e estaduais, ações para a formação de professores da rede pública. Faz-se imprescindível, portanto, que essas organizações avaliem suas ações de formação para verificar sua real contribuição às escolas atendidas.

Para avaliar o curso em questão, tomei como base a documentação elaborada pelos executores do Projeto, a aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas e a realização de entrevista semiestruturada a uma das integrantes da Associação Cairuçu, responsável pelo gerenciamento e pela logística do projeto.

Os questionários foram aplicados aos educadores – professores, diretores e coordenadores – participantes da Formação presentes ao último encontro do curso, totalizando 31 respondentes. Os dados relativos às mães e aos jovens integrantes da Formação foram levantados por meio da entrevista realizada.

Esta dissertação organiza-se em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os referenciais teóricos para a realização desta pesquisa: a relevância social e econômica das organizações sociais no Brasil e a importância de avaliar suas ações; a avaliação educacional como uma contribuição à avaliação de projetos, e a formação de professores com base em um enfoque comunitário.

No segundo capítulo, é apresentada a concepção da Formação promovida pelo Projeto Expedição Parati: forma de elaboração, desenvolvimento e conceito de

letramento utilizado. Pretende-se, dessa forma, possibilitar ao leitor familiarizar-se com o projeto e entender seus objetivos, ações e principais conclusões.

No terceiro capítulo, descrevem-se as ações do processo de formação: os encontros presenciais, as estratégias metodológicas e as principais atividades realizadas. O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa: suas fontes, o processo de coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo, realiza-se a análise dos dados coletados e, por fim, no sexto capítulo, apresentam-se algumas considerações finais relacionando os conceitos apresentados e os resultados obtidos na pesquisa.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

1.1 A importância da avaliação de projetos sociais

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a Formação promovida pelo Cenpec³ e pela Associação Cairuçu⁴, voltada a professores, diretores e coordenadores de escolas de Parati e a mães e jovens do município.

Neste capítulo, aborda-se a relevância das ações desenvolvidas por organizações sociais no Brasil e justifica-se a necessidade de avaliação dos projetos por elas executados.

Atualmente, estima-se a existência de 250 mil (MELO NETO; FROES, 1999, p. 9) a 540 mil (TACHIZAWA, 2002, p. 33) organizações de terceiro setor no Brasil, o que movimentaria cifras equivalentes a 1,5% do *Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro*, ou seja, aproximadamente, US\$ 10 bilhões anuais (Ibid., p. 19).

Apesar do grande número de organizações sociais existentes no Brasil e de elas contarem com diversas fontes de recurso e grandes valores de investimento, a sociedade brasileira continua sendo uma das mais desiguais do mundo, e não são percebidas melhoras significativas na área social.

Conforme Relatório de Desenvolvimento Humano publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2005, o Brasil é o oitavo pior país no que diz respeito à desigualdade social. O Índice de Gini classifica os países em valores que variam de 0 – quando não há desigualdade, ou seja, todos os indivíduos têm a mesma renda – a 100 – quando apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade. O índice brasileiro corresponde a 59,3, melhor apenas que os

³ O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – foi constituído em 1987, sob coordenação de Maria Alice Setúbal. Tem como missão “[...] *contribuir para o desenvolvimento humano e comunitário sustentável por meio da concepção e implementação de metodologias e programas no âmbito das políticas públicas de educação, cultura e assistência social* (CENPEC, 2009, online).

⁴ A Associação Cairuçu, pertence ao Condomínio de Laranjeiras. “Fundada no ano de 2002 em Paraty tem por objetivo a defesa, a preservação e a conservação do meio ambiente, consoante com a promoção do desenvolvimento sustentável da região onde se situam as Comunidades do município de Paraty: Praia da Ponta Negra, Praia do Sono, Praia da Trindade, Vila Oratório, Vila Patrimônio, Quilombo do Campinho da Independência, buscando soluções comprometidas com o desenvolvimento humano e com a preservação da biodiversidade” (ASSOCIAÇÃO CAIRUÇU, 2009, online).

de Guatemala (59,9), Suazilândia (60,9), República Centro-Africana (61,3), Serra Leoa (62,9), Botsuana (63,0), Lesoto (63,2) e Namíbia (70,7).

A pesquisa “A iniciativa privada e o espírito público”, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revela que 600 mil (69%) das empresas brasileiras declaram realizar trabalho voluntário ou algum tipo de ação social para comunidades. Juntas, essas empresas aplicaram, em 2000, aproximadamente R\$ 4,7 bilhões em ações sociais, e 43% delas declaram pretender ampliar sua atuação no futuro próximo (IPEA, 2006).

O número de organizações executoras e financiadoras de programas e projetos sociais cresce de maneira acelerada no Brasil, e, cada vez mais, são disponibilizadas quantias financeiras para essas instituições.

O financiamento de programas e projetos sociais é, muitas vezes, disponibilizado ou incrementado pela esfera pública. Em 2007, os recursos provenientes do Governo Federal alcançaram, aproximadamente, R\$ 3 bilhões (DOMINGOS, 2007).

Já há alguns anos, por exemplo, as organizações não governamentais (ONGs) manejam recursos importantes. Deste modo, existe um setor privado comercial que presta serviços sociais. [...] Portanto, um adequado planejamento social deveria levar em conta o conjunto de órgãos que trabalham nesta área e estabelecer uma coordenação que permita melhorar o aproveitamento dos recursos que dispõem em conjunto. (FRANCO; COHEN, 1993, p. 53)

A crescente destinação de recursos públicos para o terceiro setor e a criação de leis de incentivo utilizadas constantemente pelas empresas para a destinação de seus impostos a projetos sociais⁵, somadas à escassez de processos de avaliação, reforçam a necessidade de pesquisa aprofundada sobre o tema.

A avaliação é um dever ético. As organizações que atuam na esfera pública precisam apresentar à sociedade os resultados/produtos de sua ação. Na difícil correlação entre os altos índices de pobreza e insuficientes recursos, a probidade combinada à obtenção de resultados efetivos na intervenção social passam a ser exigência preponderante. (CARVALHO, 2005, p. 63)

⁵ Lei Rouanet, Lei Mendonça e apoio a conselhos municipais, estaduais e federais – FIA, CONDECA e CMDCA.

Os dados citados permitem constatar que grandes quantias de recursos públicos são destinadas à execução de programas de organizações sociais. Entretanto, se essas ações não atingirem os resultados esperados, haverá uma fuga dos recursos e investimentos, contribuindo para uma situação ainda mais precária na oferta de bens e serviços públicos.

Mas como comprovar a qualidade de determinada ação social? Como socializar modelos e boas práticas para uma maior equidade social, se a maioria das ações desenvolvidas na área não consegue mensurar seus resultados e impactos?

O desafio da elaboração de indicadores de impacto social não se concentra somente nas organizações de terceiro setor executoras, mas também mobiliza organizações financiadoras, institutos de pesquisas e órgãos do governo (CARVALHO, 2005).

Segundo Marinho e Façanha (2001), a falta de familiaridade com os processos avaliativos tem sua origem, principalmente, nos modelos mentais e nas práticas relacionadas ao tema da avaliação. Além disso, muitas vezes, a avaliação é reconhecida e utilizada como um instrumento fiscalizador que determinará o sucesso ou o fracasso de uma instituição.

Não pode deixar de ser mencionado, no quadro de traços da cultura avaliativa brasileira, o caráter autoritário de que se vêm revestindo os estudos avaliativos, constituindo-se assim num exercício de poder que implica ameaça percebida, em maior ou menor grau, pelas pessoas nele envolvidas. (SAUL, 1999, p. 96)

Essa visão burocratiza os processos avaliativos e não possibilita que os mesmos cumpram seu principal objetivo: construir momentos de análise e reflexão para acertar as ações e os rumos dos projetos em execução.

As organizações que veem a avaliação como mecanismo de controle transformam o objeto passivo em indivíduo que está sendo avaliado. Correm risco de despertar uma atitude negativa dos participantes, que resulta em superficialidade, ocultação ou até alteração de informações essenciais para a credibilidade do que se quer avaliar. (MARINHO; FAÇANHA; 2001, p. 12)

A preocupação com a qualidade dos serviços prestados e com os impactos gerados por essas organizações reforça a necessidade de realização de pesquisa aprofundada, para identificar caminhos possíveis e para possibilitar uma avaliação

que favoreça a melhoria dos serviços prestados e valide metodologias geradoras de impactos na vida dos participantes dos projetos e nas comunidades atendidas.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo identificar os efeitos diretos da Formação nos sujeitos envolvidos – professores, diretores e coordenadores de escola, mães e jovens – e verificar em que medida sua participação nas atividades pode gerar mudanças nas práticas e relações de seu cotidiano.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é destacar a problemática da avaliação dentro das organizações para, se possível, incentivar a realização de pesquisas na área da avaliação educacional e de projetos realizados por organizações sociais.

1.2 Avaliação educacional – o lugar da avaliação de projetos

Este item apresenta o referencial teórico de avaliação que norteia a realização desta pesquisa. São enfatizados os conceitos e os procedimentos adotados para avaliação, e abordados também os elementos que nortearam a Formação em questão.

A avaliação é parte do cotidiano. Diariamente, as pessoas realizam avaliações informais, atribuindo valores aos fatos para nortear suas ações e suas condutas e analisar o mundo a sua volta.

A sua relevância e atualidade decorre do fato de que a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho de educadores/as. (SAUL, 2007, p. 28)

No campo da educação, a questão da avaliação é extremamente relevante e complexa. É por meio dela que professores e alunos podem valorar suas práticas, aprendizagens e os reais efeitos das ações realizadas.

A avaliação é uma prática na qual muitos processos complexos deságuam e da qual muitos outros decorrem. Ela é o ponto crucial do currículo. Por isso ela pode ser também (portanto, deverá ser) o ponto de partida de desarmamento de tensões e de construções propriamente educativas, as quais não se constroem fora de um ambiente de confiabilidade, de lealdade recíproca, de convergência de interesse de todos sobre os processos educativos. (CASALI, 2007, p. 17)

A importância da realização de avaliações coerentes na educação é reconhecida pelos idealizadores da Formação. Três dos quatro objetivos específicos listados na *Proposta de formação* estão voltados para ação avaliativa.

[...] Formar professores dos anos iniciais de modo que:

- Se apropriem da metodologia de um trabalho com a leitura e a produção de textos (orais e escritos) que propiciem situações concretas, em sala de aula, de uso da língua e sua função social, bem como os fundamentos teóricos que subjacentes a esta prática, e passem a desenvolvê-la com os alunos;
- Desenvolvam prática pedagógica (ensino, aprendizagem e avaliação) diversificada, voltadas para as reais necessidades dos alunos;
- Utilizem a avaliação como instrumento de reconhecimento dos progressos e dificuldades os alunos e de intervenção em suas dificuldades;
- Se apropriem da concepção de avaliação diagnóstica contínua, organizem as produções dos alunos e façam registros que possibilitem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e elaborar sínteses apreciativas ao final de determinados períodos letivos. (CENPEC, 2007b, p. 3-4).

Esses objetivos refletem uma preocupação com as questões da avaliação dentro da escola e indicam caminhos para os professores intervirem de forma mais formativa por meio dos resultados expressos nas avaliações.

E como expressar e reconhecer os efeitos das práticas educativas?

Hadji (2001) questiona a mensuração dos valores atribuídos a tais práticas. Demonstra, mediante pesquisas, que um mesmo trabalho poderá receber valores muito diferenciados dependendo de quem o analisa.

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez identificada a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. [...] Vejamos o caso de um objeto a “medir”: um trabalho de aluno. Onde está o instrumento? Só pode ser a pessoa do corretor. Ora é claro que este instrumento não é confiável. Buscando várias medidas de um mesmo trabalho, verificou-se que, com frequência, as notas divergiam amplamente. (HADJI, 2001, p. 26)

Nesse sentido, por mais que as práticas da docimologia⁶ estejam incorporadas à comunidade escolar como uma concepção hegemônica⁷ de resultado, elas devem ser repensadas para que, de fato, a avaliação possa estar a favor das aprendizagens dos alunos, sua finalidade última.

⁶ Conforme Bonniol (2001, p. 58), a docimologia pretende “*encontrar leis que deem conta das fidelidades das notas*”.

⁷ Neste trabalho, adota-se a concepção de hegemonia conforme Apple (2006, p. 37), qual seja, formas “*de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes terem que apelar a mecanismos abertos de dominação*”.

O processo de avaliação só ganha sentido quando analisadas as situações e circunstâncias que envolvem a aprendizagem dos alunos. [...] Porém não é fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da aprendizagem. Para que se possa realizar uma avaliação diferenciada é necessário que as estratégias de ensino também sejam diferenciadas. (CAPPELLETTI, 2007, p. 49)

Demo também reforça esta posição:

De partida, é fundamental conjugar avaliação com aprendizagem, porque este é seu significado essencial. Se não contribuir para aprendizagem é trabalho perdido, acima de tudo, trabalho perverso. A seguir, faz-se imprescindível avaliar de tal modo que o avaliado possa reagir e aprender. (DEMO, 2002, p. 36)

Ao analisar os objetivos da *Proposta de formação*, percebe-se também essa opção pelo desenvolvimento de avaliações mais processuais e mais formativas, diretamente relacionadas às aprendizagens dos alunos.

Uma avaliação a serviço das aprendizagens deverá ser, em sua essência, dialógica. Deverá procurar também ser criteriosa, flexível e permanente, inserindo-se no marco da avaliação formativa.

A seguir, detalha-se a importância de cada uma das qualidades presentes na avaliação e a forma como elas norteiam a elaboração desta dissertação, voltada para a avaliação de uma ação de formação.

A essência da avaliação formativa é o diálogo, na medida em que ela se insere em um processo de comunicação, cujos atores devem ser conscientes de seus objetivos e critérios. O avaliador não é considerado um “[...] *instrumento de medida, mas um ator de comunicação social*” (HADJI, 2001, p. 41).

Ao refletir sobre a avaliação na educação, Casali (2007) confirma essa posição e busca em Paulo Freire a importância do diálogo dentro das práticas educativas e avaliativas:

[...] a questão que importa não é sumariamente substituir a atribuição de um valor por uma descrição qualitativa do desempenho e sim saber utilizar uma outra linguagem (quantitativa ou qualitativa) para, em diálogo crítico com o estudante, consentirem sobre as dificuldades a serem resolvidas, as potencialidades adormecidas e os próximos desenvolvimentos a serem apreendidos [...]. Ele é um procedimento que encontra fundamentação crítica da epistemologia à ética. É um procedimento essencial na avaliação, capaz de manter em aberto possibilidades inesgotáveis de desenvolvimento educativo (CASALI, 2007, p. 21).

A avaliação proposta pela Formação considera a opinião de seus participantes e procura estabelecer uma relação entre a proposta elaborada e desenvolvida, seu público atendido e seus executores.

Ao considerar todos esses elementos sob a luz da concepção de avaliação adotada, é possível analisar as práticas formativas realizadas e seus resultados, bem como colaborar para o aprimoramento de ações futuras.

Bonniol (2001, p. 296) reconhece o avaliador como um “[...] *negociador envolvido no conflito em prol do sucesso social*” e acrescenta que todos os participantes de um processo de avaliação são avaliadores e “[...] *negociam o poder de se autocontrolar para produzir bons procedimentos em momentos necessários*”.

A definição e a comunicação dos critérios para avaliação são de extrema importância, pois nortearão e referenciarão as estratégias e os objetivos da prática educativa.

Dizer que não pode haver avaliação sem critério significa que a leitura do objeto avaliado efetua-se necessariamente através de uma grade construída pelas expectativas específicas concernentes a este objeto. Não se poderia avaliar um objeto do qual não se esperasse nada. Neste sentido a avaliação é uma relação de não-indiferença com o objeto avaliado [...]. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimadamente do objeto avaliado. (HADJI, 2001, p. 45)

Nesse sentido, esta pesquisa leva em consideração os objetivos elaborados pela equipe de formação e tem seus questionários revisados e aprovados pela equipe de formadoras do Projeto Expedição Parati.

A definição e a comunicação dos critérios de avaliação também se manifestam na Formação, uma vez que as pautas dos encontros, todas distribuídas aos participantes no início de cada encontro, apresentavam os objetivos e as atividades propostos para aquele dia.

A explicitação dos objetivos pode possibilitar aos participantes compreender, na íntegra, o seu processo formativo. Ou seja, além de se apropriar das finalidades e intenções daquele encontro, eles poderiam identificar sua relação com as atividades desenvolvidas.

Ao explicitar os objetivos nas pautas dos encontros, as formadoras demonstravam, na prática, a importância de sua divulgação e flexibilização, à qual está sujeito todo processo formativo.

Deve-se ressaltar a necessidade de flexibilização também dos processos avaliativos e educacionais, em razão da imprevisibilidade inerente a toda relação educativa e humana, em que novos critérios e objetivos podem se fazer prioritários a partir da prática vivenciada.

Se por um lado a flexibilidade das tarefas abre a possibilidade da avaliação de múltiplos aspectos da aprendizagem, por outra dificulta a aplicação de critérios fechados definidos a “*priori*”, exigindo também flexibilidade do professor. (CAPPELLETTI, 2007, p. 54)

A flexibilidade também pressupõe a realização de um diálogo aberto e o cuidado e o respeito ao aluno e a seu contexto de aprendizagem (CAPPELLETTI, 2002).

Isso não significa adotar uma concepção espontaneísta de avaliação. Pelo contrário. Os critérios devem sempre ser o objeto último dos professores, mas não podem ser vistos como limitadores do ensino/aprendizagem, e sim como ferramentas a serviço desse processo. No que diz respeito a esta pesquisa, a avaliação da Formação procura verificar não somente os resultados definidos a *priori*, mas também aqueles não previstos pela equipe de formação, flexibilizando, de tal maneira, seus critérios de análise.

A avaliação deve também ser permanente, não se limitando a um momento específico, mas abrangendo todo o desenvolvimento do projeto, o que possibilita o conhecimento do percurso de formação.

Desta ótica, todas as interações do aluno – com o professor, com outros alunos, com um material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (ou de autoavaliação) que permitem adaptar o ensino e a aprendizagem. Portanto, a regulação destas atividades é de natureza interativa. (ALLAL, 1978, apud BONNIOL, 2001, p. 223)

Uma vez que se admite a aprendizagem enquanto processo, não é possível definir somente um momento específico para avaliação, pois continuamente novas aprendizagens são construídas e reconstruídas (Demo, 2002). Nesse sentido, para avaliar a Formação, são analisados, além dos dados coletados ao final do processo formativo, os registros realizados durante o processo de formação.

Essa mesma perspectiva de avaliação contínua pode ser identificada na *Proposta de formação* apresentada pelo Cenpec, em relação às ações docentes dos educadores participantes.

[...] Quanto aos professores das escolas envolvidas espera-se que: adotem uma prática avaliativa consistente com a concepção de avaliação diagnóstica e contínua das aprendizagens dos alunos. (CENPEC, 2007, p. 6)

É importante ressaltar que a avaliação contínua não corresponde à realização constante de provas, mas à busca constante pela compreensão do que está ocorrendo, o que implica, necessariamente, diversas modalidades de procedimentos de análise. A autoavaliação pode ser uma dessas modalidades, pois permite ao aluno realizar reflexões sobre suas aprendizagens e estabelecer metas a serem atingidas.

Nesse sentido, a oitava questão do questionário aplicado junto aos educadores participantes da Formação solicitou-lhes avaliar sua participação, com base na realização das tarefas pedagógicas e na presença aos encontros e às leituras desenvolvidas.

A questão da avaliação em educação não se encontra restrita somente à esfera de sala de aula ou à unidade escolar. Ela perpassa todo o sistema educacional, suas políticas sociais e educativas.

Na década de 1990, apesar do grande avanço das discussões realizadas no campo da avaliação em um sentido mais crítico e reflexivo, práticas positivistas, classificatórias e voltadas a resultados quantitativos tornaram a ganhar espaço na discussão das políticas públicas de avaliação voltadas para educação (CAPPELLETTI, 2002).

A visão de avaliação do Cenpec reflete a preocupação com essa questão:

Nossa perspectiva avaliativa é a pedagógica. Quando olhamos a Prova Brasil, por exemplo, a olhamos do ponto de vista pedagógico e é nessa perspectiva que a analisamos.

No campo social há hoje uma valorização da perspectiva econômica, tratada por economistas. Esta também é uma perspectiva a ser valorizada, mas desde que combinada, no caso da educação, a uma perspectiva pedagógica.

Esta nossa opção apoia-se em alguns pressupostos:

- É preciso que as avaliações do sistema educacional ganhem sentido para os profissionais da educação. É preciso, portanto, assegurar sua função pedagógica para que estabeleça um diálogo com educadores capaz de produzir alterações e aprimoramento na política e sobretudo na sala de aula
- Não bastam avaliações estatísticas para compreender resultados e impactos; são necessárias igualmente avaliações qualitativas e de processo para assegurar compreensão dos resultados e impactos produzidos no aprendizado de alunos. (CENPEC, s/d, p. 3)

Demo (2002, p. 48) ressalta que não se trata de entender, ingenuamente, a escola como uma unidade isolada da sociedade capitalista e classificatória, mas considerar que o processo pedagógico tem como objetivo “[...] *formar cidadãos que saibam conviver e ser solidários*”.

Práticas classificatórias de avaliação tendem a prejudicar esses processos. Além disso, o professor deve ter como objetivo a evolução dos alunos em um ambiente de “*envolvência amistosa*” que favoreça sua autoestima.

1.3 Formação de professores: um enfoque comunitário

Uma vez que o tema desta pesquisa trata, principalmente, da formação de professores (público majoritário da Formação avaliada) de Parati, torna-se imprescindível a contextualização da profissão docente, no que diz respeito a seus diferentes desafios históricos e contemporâneos.

Dessa forma, apresenta-se, a seguir, um breve histórico da profissão docente e uma reflexão sobre as influências da globalização nos processos educativos e nas relações com a comunidade escolar.

Historicamente, a profissão docente foi assumida por mulheres. Conforme relatório da Unesco (1998), a docência é uma profissão claramente feminilizada, ainda que se encontrem diferenças entre os diversos países.

Essa feminilização da educação não ocorreu de forma ingênua. Apple (1990) defende que a inserção das mulheres dentro da educação, principalmente na primária, estava vinculada a uma tentativa de maior controle sobre o currículo. Assim, a formação docente não exigia a aquisição de nenhum conhecimento específico, mas deveria ser realizada pelas profissionais da educação mediante um compromisso emocional e voluntarioso com a causa.

Conforme Torres (1991 apud IMBERNÓN, 2001, p. 16) “[...] *o professor, ao mesmo tempo que se feminiliza, sofre os efeitos de uma política de desqualificação profissional, uma desapropriação de competências* [...]”.

A profissão docente era considerada uma semiprofissão, assumida como atividade para a qual não era necessária a aquisição de conhecimento formal

específico e em que a autonomia e a tomada de decisão com relação às práticas realizadas eram limitadas.

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção a uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como profissão “genérica” e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços que denominavam o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo. (IMBERNÓN, 2006, p. 13)

A participação das mulheres nos processos relacionados à educação – formal e informal – pode ser constatada pela composição do grupo participante da Formação: 92% das integrantes do grupo de educadores observado nesta pesquisa eram do sexo feminino.

O mundo contemporâneo apresenta novos desafios para a educação e, conseqüentemente, para a formação dos professores. A velocidade de circulação da informação, provocada pelas novas tecnologias, também influencia nos processos formativos.

A globalização fez a humanidade passar a viver em uma espécie de grande rede, em que todos os acontecimentos, em qualquer parte do mundo, repercutem direta ou indiretamente no cotidiano das pessoas.

A globalização é um conceito útil para expressar uma condição do mundo na segunda modernidade em que nos encontramos e que consiste em que as partes do mesmo – sejam países, grupos sociais, culturas e atividades mais diversas – participem de uma grande rede que condiciona cada peça do todo [...]. (SACRISTÁN, 2007, p. 15)

Nesse sentido, as escolas e comunidades participantes da Formação, apesar de estarem no meio rural, sentem os impactos dessa transformação global.

O neoliberalismo, as novas tecnologias e os meios de comunicação alteraram as formas de produção e concepção do saber, suscitando novos desafios para a formação de professores, que devem ser aptos a desenvolver práticas que favoreçam a inclusão de seus alunos no mercado produtivo dessa nova sociedade.

O grande desafio que se impõe hoje para os cursos de formação de professores e para a educação em geral situa-se na compreensão da profunda revolução do universo do conhecimento, o qual, potencializado pela explosão tecnológica, tem alterado de forma significativa o contexto das situações de trabalho e vida das pessoas. (Feldman, 2004, p. 75).

Imbernón (2006) também reforça a necessidade de redefinição da profissão docente e da instituição educativa dentro da sociedade contemporânea.

É necessária a renovação da instituição educativa, e essa nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2006, p. 12)

E quais as competências necessárias para esse novo profissional da educação? Que habilidades seriam necessárias em um mundo globalizado? Quais as tensões vividas por professores em comunidade rurais que apresentam um contexto cultural próprio?

Burbles e Torres (2004) apresentam questões relacionadas ao contexto escolar e aos conflitos culturais contemporâneos como pontos importantes a serem considerados pelos novos profissionais da educação.

Com as crescentes pressões globais sobre as culturas locais, será papel da educação ajudar a preservá-las? [...] Qual o papel da educação para ajudar a moldar as atitudes, os valores e os entendimentos de um cidadão democrático, multicultural, que possa cada vez mais fazer parte deste mundo cada vez mais cosmopolita? (BURBLES; TORRES, 2004, p. 23; 25).

Paulo Freire (1996) discute a importância da apropriação pelos educadores do contexto de seus alunos, tendo em vista uma prática educativa mais política e transformadora, comprometida com a superação da exclusão.

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização. (FREIRE, 1996, p. 138)

A importância do contexto para a elaboração de práticas educativas comprometidas com a mudança é frisada também por Imbernón

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como em um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais. (IMBERNÓN, 2006, p. 13-14)

A formação do professor, portanto, deve lhe propiciar assumir uma postura crítico-reflexiva em relação a sua prática, entendendo-a como um processo de

construção que exige dele a capacidade de se apropriar do contexto de seus alunos e de se formar permanentemente.

A ação analisada nesta pesquisa, além de estar inserida no processo de formação permanente dos professores, favorece esse tipo de relação com seu contexto, uma vez que congrega, em um mesmo espaço formativo, professores, diretores e coordenadores de escola, pais e jovens da comunidade. Essa prática pode ampliar as possibilidades de estabelecimento de reciprocidade e vínculos entre os atores envolvidos e a realização de ações em parceria da escola com seu entorno.

A instituição educativa também desempenha um papel importante na formação dos professores e no desenvolvimento de suas comunidades. Burbles e Torres (2004, p. 24) sugerem a realização de uma escola “aberta”, flexível, que possa se adaptar a situações específicas dos contextos locais e “[...] *ampliar os limites da comunidade, formando sentidos de identidades viáveis em contextos múltiplos de afiliação*”.

O estudo *Aprova Brasil* (2005) também constatou que a participação da comunidade na escola pode contribuir para a melhora dos resultados obtidos pelos alunos

É muito interessante que a gestão democrática apareça como um fator que contribui para uma melhor aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Isso pode indicar uma desejável ampliação da visão do processo educativo que vai além da relação educador-educando, e situa a aprendizagem também no contexto comunitário e social. O fator ganha ainda mais relevância porque estamos falando de escolas sobre as quais a expectativa de resultados era reduzida pelas condições socioeconômicas de seus alunos (MEC, 2005, p. 28).

Imbernón cita algumas competências necessárias aos docentes para aprimorar os currículos escolares e incluir a comunidade nos processos educacionais.

Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e da interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação. (IMBERNÓN, 2006, p. 18)

Outro fator que também ocasiona sérias consequências para a educação como um direito dos cidadãos é a implantação do neoliberalismo econômico. A lógica empresarial capitalista e as constantes buscas por efetividade e controle

internacional impõem às escolas e aos docentes normas e objetivos nem sempre compatíveis com as realidades e necessidades locais.

A profissão docente encontra no neoliberalismo um de seus mais difíceis desafios: não somente aplicar conteúdos elaborados por políticas públicas centralizadoras, uniformizadas e voltadas para o mercado, geralmente com objetivos de controle curricular, mas também envolver autoria e inovação pedagógica voltadas à produção de conhecimentos com base na teoria e na reflexão sobre a prática e sobre os contextos educacionais específicos.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2006, p. 23)

Paulo Freire (1996) reforça a realização de uma educação menos pragmática e mais humana e contextualizada.

A mim não cabe falar deles, os saberes necessários ao educador "pragmático" neoliberal, mas denunciar sua atividade anti-humanista. O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. (FREIRE, 1996, p. 143)

Complementando essas ideias, Sacristán (2007) propõe que a escola pública assuma seu papel político e social para a diminuição das desigualdades e exclusões proporcionadas pela globalização na sociedade contemporânea.

Se considerarmos que a educação deve seguir propondo modelos de ser humano e sociedade, sem se limitar a adaptar-se às demandas do momento (o que não significa desconsiderá-las), não podemos ficar à espera das demandas externas do mercado, mas devemos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e sociedade. (SACRISTÁN, 2007, p. 38)

Nesse sentido, é importante que a formação de professores esteja voltada à desconstrução da profissão docente como mera transmissora de conteúdos e à construção de um profissional mais humano, cidadão de seu tempo, que valoriza o conhecimento e o potencial de seus alunos, situados em seu contexto social, econômico e cultural.

A metodologia adotada no curso promovido pelo Projeto Expedição Parati parece ir ao encontro dessas ideias. Além de incluir a comunidade no processo de formação realizado, manifesta em suas pautas uma preocupação frequente com a realização de reflexões sobre os contextos, os valores e as práticas dos participantes. Essa preocupação pode ser verificada no quadro a seguir, elaborado com base no resumo de alguns dos encontros formativos realizados.

Atividade da manhã do primeiro dia de formação					
Dinâmica de apresentação: Quem sou eu? O que marcou no meu processo de alfabetização/ Letramento? * Como aprendi a ler e escrever? * O que foi marcante neste processo? * O que é distante e o que é próximo do trabalho realizado hoje? O que é igual? Um pouco de história: Os métodos de Alfabetização ao longo dos tempos. O que é estar alfabetizado hoje? Encerramento período da manhã: Preenchimento do quadro. <table border="1"> <tr> <td>LOCAIS QUE APRENDEMOS</td><td>PESSOAS QUE NOS ENSINARAM</td><td>APRENDIZAGENS QUE NÃO ESQUECEMOS</td></tr> </table>			LOCAIS QUE APRENDEMOS	PESSOAS QUE NOS ENSINARAM	APRENDIZAGENS QUE NÃO ESQUECEMOS
LOCAIS QUE APRENDEMOS	PESSOAS QUE NOS ENSINARAM	APRENDIZAGENS QUE NÃO ESQUECEMOS			
Atividade da manhã do segundo dia de formação					
Hábitos de leitura na escola: O que conhecemos? Quais são os gêneros lidos? Qual é a periodicidade? Como a leitura é feita? ✓ Leitura em voz alta * O que uma criança pode aprender? * O que os professores podem aprender? * O que os gestores e coordenadores podem aprender? a) Bons modelos de leitura Leitura para tratar do que é e para que servem a leitura de literatura e/ou outros tipos de texto feita pelo professor. b) Lista livros de literatura Buscar no mínimo dez livros na biblioteca da escola para leitura de alguns e tentar se inteirar dos outros. • Os professores terão que ler e selecionar o que querem ler para os seus alunos. O combinado será ler todos os selecionados, trocando entre eles.					

Quadro 1 – Resumo da pauta de dois encontros formativos.

A Formação aqui em pauta situa-se nos três campos que abrangem a educação:

- Macro, uma vez que intervém na política educacional do município de Parati, propondo uma capacitação única para as escolas rurais, aprovada por seu secretário de Educação.
- Meso, porque procura estabelecer vínculos e comprometimento das escolas e da comunidade com a questão da leitura/escrita.
- Micro, pois pretende influenciar diretamente na dinâmica dentro das salas de aula por meio das atividades propostas.

1.3.1 Formação inicial e permanente

Uma vez contextualizada a profissão docente, este item trata da formação do professor, público majoritário da Formação. São abordadas as etapas de formação desse profissional e as maneiras pelas quais elas influenciam no desenvolvimento do trabalho docente.

A formação do profissional na educação é composta basicamente de duas etapas principais: a formação inicial e a permanente. Esta pesquisa situa-se no âmbito da segunda etapa e, portanto, a aborda com mais profundidade. De qualquer forma, realiza-se também uma breve discussão sobre a formação inicial, diferenciando-a da permanente e identificando suas principais características e funções.

A formação inicial é, como seu nome destaca, o início da profissionalização docente. É nessa etapa formativa que os futuros professores desenvolvem os conhecimentos básicos⁸ para o exercício da profissão docente.

A formação inicial deverá “[...] evitar passar a imagem de um modelo de *profissional assistencial e voluntarista* [...]” (IMBERNÓN, 2006, p. 60) e fornecer bagagem cultural, contextual e científica para que este profissional possa assumir suas funções com compromisso e responsabilidade ética e social.

⁸ Imbernón (2006, p. 59) divide o processo de conhecimento pedagógico em diversos momentos: *experiência como discente, formação inicial e específica, vivência profissional, formação permanente*.

A análise de contextos específicos das situações educativas para a criação de diferentes estratégias metodológicas de intervenção também deverão ser experimentadas na formação inicial. É de suma importância que o futuro professor se reconheça como produtor de conhecimento e seja capaz de atender em sua atuação às necessidades de seus alunos, desenvolvendo sua capacidade de investigação e ação.

Conforme Imbernón (2006), as discussões de temas, as análises de práticas educativas, as atividades colaborativas e a definição e redefinição de contextos podem ser estratégias da formação inicial para modificar atitudes, ampliar a capacidade de reflexão crítica sobre a atualidade e, principalmente, permitir a vinculação entre a teoria e a prática. Dessa maneira, os futuros professores perceberão a complexidade da ação educativa e terão competência para a tomada de decisões positivas no sentido de confirmar ou modificar atitudes e valores, configurando assim sua *opção pedagógica*. Imbernón reforça ainda a necessidade de atenção às práticas desenvolvidas na formação inicial.

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática. (IMBERNÓN, 2006, p. 64-65)

E conclui:

A formação inicial deve preparar para uma profissão e exige que se continue a estudar durante toda vida profissional [...]. Não se trata, pois, de aprender um "ofício" no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que saber, por que se realizam determinadas ações ou se tomam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (Ibid., p. 65).

Infelizmente, as práticas de formação inicial defendidas pelo autor não são encontradas com frequência nos cursos destinados à formação de professores. Ainda encontram-se cursos voltados para um saber compartimentado, em que o professor é considerado um técnico replicador de modelos e não um agente de produção de conhecimento teórico e prático.

Paulo Freire (1996) em *A pedagogia da autonomia* discute esta tendência neoliberal de entender o educador como um técnico desprovido de seu papel político e social.

É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não de sua transformação. (FREIRE, 1996, p. 143)

O professor deve estar preparado para continuar seus estudos durante toda sua vida profissional. É dentro dessa premissa que a formação permanente está situada.

A formação permanente se dá após a formação inicial e durante o exercício da profissão docente. A sua função é a “[...] *de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática, [...] descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso*” (IMBERNÓN, 2006, p. 55).

Perrenoud (2000), em seu livro *10 novas competências para ensinar*, analisa o processo de formação contínua de professores e destaca a necessidade de reflexão sobre a prática dentro desses processos.

Desde seu surgimento, a formação contínua de professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem, graças a um decisivo reflexivo. Essa evolução não está acabada, e alguns formadores permanecem na relação normativo-prescritiva com as práticas: ignoram o que fazem realmente, em classe, os professores que eles formam. Alguns até se organizam para não sabê-lo, o que facilita significativamente seu trabalho, dispensando-os de se ocuparem da distância entre o que eles propõem e as práticas reais dos professores. (PERRENOUD, 2000, p. 159)

Essa parece ser uma questão superada nas ações formativas avaliadas. Como explicitado anteriormente, a Formação partia dos conhecimentos apresentados pelos participantes para o desenvolvimento de seus conteúdos. Além disso, por meio das atividades pedagógicas (tarefas solicitadas aos educadores após os encontros), era possível a discussão sobre práticas e atividades realizadas dentro de sala de aula.

Conforme Candau (1996), pode-se analisar a formação, permanente ou continuada, com base em três eixos fundamentais: escola como lócus fundamental da ação, valorização do saber docente e reconhecimento do ciclo de vida profissional dos professores.

A unidade escolar é um ambiente privilegiado para a realização da formação permanente, uma vez que proporciona reflexão coletiva e a construção de currículos contextualizados às necessidades e demandas observadas dentro de cada escola.

O processo de formação analisado procura criar um espaço de reflexão coletiva ao incluir em seu corpo de participantes um coordenador de cada uma das escolas envolvidas. Por meio dessa estratégia, os conteúdos adquiridos durante a Formação poderão ser multiplicados nos centros escolares com maior facilidade, tanto nas reuniões de orientação individual a cada professor quanto nos momentos de planejamento coletivo.

A prática coletiva pode ser considerada um dos pilares da formação permanente, pois está comprometida com a transformação social, na medida em que propicia aos professores se fortalecer mutuamente, instaurando um clima de colaboração dentro das unidades escolares.

Essa é outra prática incentivada pela ação formativa do Projeto Expedição Parati e que pode ser reconhecida por meio da análise de suas pautas. Em todos os encontros observados, os participantes realizavam atividades em grupo, exercitando sua capacidade de colaboração não só entre professor, diretor e coordenador de uma mesma escola, mas também entre professores de escolas diferentes com contextos semelhantes.

Quanto mais uma formação estiver vinculada e imersa no contexto e nas práticas realizadas, maiores serão os efeitos e o comprometimento com as metodologias e os conteúdos apreendidos.

[...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. [...] é importante que esta prática seja uma prática reflexiva, uma prática de identificar problemas e resolvê-los, e – as pesquisas que são cada vez mais confluentes – que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1996, p. 144)

Entretanto, não é somente no contexto escolar que pode ser realizada a formação permanente dos educadores. Além das formações fornecidas por políticas públicas de secretarias municipais e estaduais de educação, universidades, ONGs,

fundações e institutos realizam constantemente ações voltadas à formação de professores que já atuam dentro das escolas.

A formação realizada por esse universo heterogêneo de instituições deve vincular seus conteúdos e suas metodologias às realidades das instituições de ensino e às práticas cotidianas dos educadores. Somente dessa forma, poderão gerar transformações com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

É importante que a formação permanente considere e valorize o saber docente – segundo eixo proposto por Candau – e proporcione a reflexão crítica sobre ele.

Planejar, diagnosticar e avaliar também devem ser conhecimentos trabalhados na formação permanente, com o objetivo de revisão e adaptação aos contextos específicos de cada sala de aula. “[...] *Todo processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente*” (CANDAU, 1996, p. 143). Durante esse processo de reflexão crítica sobre a prática, o educador identifica teorias implícitas em suas ações e realiza um processo de autoavaliação para aperfeiçoamento de suas práticas educativas.

A formação permanente deve questionar o sentido pedagógico comum, as concepções, capacidades e habilidades dos docentes com a finalidade de reconstruí-las positivamente. Diante dessa concepção de formação permanente, deve-se entender o professor como um “[...] *construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva*” (IMBERNÓN, 2006, p. 49).

O último eixo destacado por Candau (1996) diz respeito ao reconhecimento do ciclo de vida profissional dos docentes, aspecto de suma importância, pois, como destaca a autora, um professor que inicia sua carreira tem expectativas e anseios diferentes do educador que já está há mais de vinte anos em sua profissão.

Esse aspecto também deve ser considerado na formulação ou na realização de cursos para a formação de educadores. Deve-se atentar para a heterogeneidade do grupo de profissionais com os quais se trabalha, reconhecendo suas demandas e expectativas para proporcionar reflexões e trocas significativas.

Essa preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos

padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas. (CANDAU, 1996, p. 149)

De um total de 39 educadores – professores, coordenadores e diretores – participantes da Formação, 31 responderam ao questionário. Desses, a média de idade observada foi de 36,5 anos. Seu tempo de trabalho como educadores é ilustrado no seguinte gráfico.

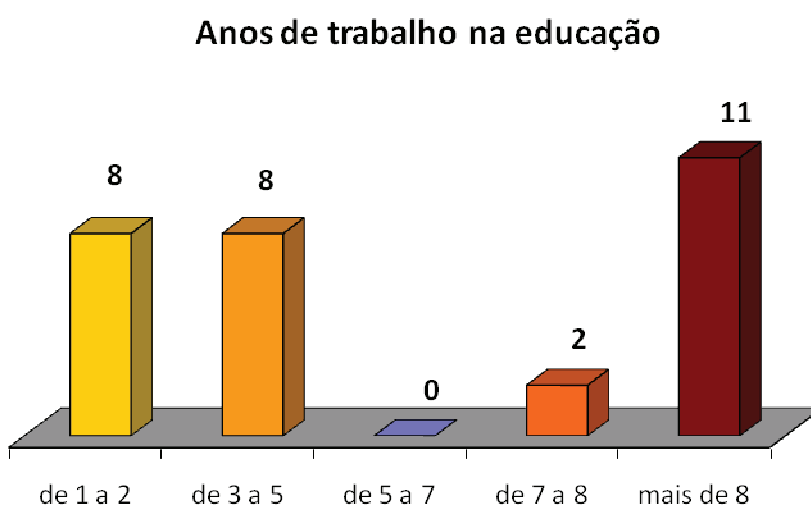


Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação – professores, coordenadores e diretores participantes da Formação.

A análise do gráfico revela que mais de um terço dos educadores participantes desta Formação atuam na área da educação há mais de sete anos.

A formação permanente é uma etapa constante e extremamente necessária para a atualização dos professores diante das novas demandas e dos contextos contemporâneos; uma ação formativa que pretende garantir que as metodologias e os conteúdos apreendidos e realizados dentro das escolas sejam atualizados e significativos tanto para alunos quanto para professores.

Essa formação não deve ser entendida como o acúmulo de palestras, seminários, cursos e certificados, e sim como um processo de reflexão crítica sobre as práticas e de “[...] (re) construção de uma identidade pessoal e profissional em interação mutua” (CANDAU, 1996, p. 150).

2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se o documento definidor da Formação realizada com educadores, jovens e mães das comunidades rurais de Parati, a fim de familiarizar o leitor com o objeto desta pesquisa. Para tanto, são descritos o contexto, o processo de elaboração, a estrutura, o público, os objetivos e a metodologia da Formação. Além disso, discute-se o conceito de letramento – objeto fundamental do processo analisado – e as maneiras pelas quais ele é abordado pelas formadoras.

Somente com base no detalhamento da *Proposta de formação 2007* – educação na escola e na comunidade (CENPEC, 2007b)⁹ e de seus fundamentos teóricos e práticos, é que poderá ser realizada a avaliação da Formação, objetivo último da pesquisa apresenta nesta dissertação.

Vale ressaltar que este capítulo não discute a execução da Formação, e sim a proposta formal encaminhada. A descrição do seu processo de implantação será detalhada em seguida, por meio da análise das pautas e dos registros elaborados pela equipe de formadoras e participantes. Os dois processos são analisados separadamente para verificar como a proposta pode ser posta em prática.

2.1 Contextualização e justificativa da ação de formação

A contextualização da ação de formação avaliada tem como objetivo apresentar a realidade educacional em que se desenvolveu esta pesquisa. Destacam-se elementos que se interrelacionam com a questão educacional e social, uma vez que esta pesquisa busca avaliar uma formação realizada com professores e membros das comunidades rurais de Parati. Prioriza-se, portanto, um olhar mais atento à realidade educacional e social da região abrangida pela Formação.

⁹ Disponível na íntegra no Anexo A.

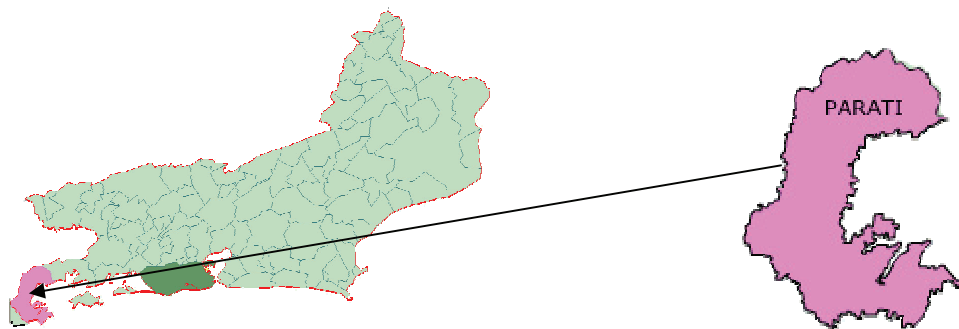


Figura 1 – Estado do Rio de Janeiro – município de Parati em destaque (CENPEC, 2006, *online*)

Parati é um município de pequeno porte II¹⁰, com população estimada em 29.543 habitantes dos quais 15.478 residem em sua zona rural, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) corresponde a 0,777, mais baixo que o do estado do Rio de Janeiro (0,802), porém acima da média nacional (0,764).

Conforme a *Proposta de formação*, dados sobre o município de Parati, sistematizados pelo Programa Melhoria da Educação¹¹, possibilitaram a identificação de prioridades no campo da educação a serem atendidas pela Formação. Ao analisar o conjunto de dados do IBGE e do Instituto Nacional de Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Proposta identificou questões relevantes para um projeto voltado à melhoria da qualidade nas escolas públicas da região.

A primeira delas refere-se à educação na área rural, espaço onde ocorreu a ação de formação avaliada. O ensino ofertado nessa área contempla somente o primeiro ciclo do ensino fundamental I (até a 4ª série). É importante ressaltar que em Ponta Negra e Sono, regiões contempladas pelo Projeto Expedição Parati, o ensino dessas séries é multisseriado.

¹⁰ Conforme o *Censo demográfico IBGE*, realizado em 2000, os municípios brasileiros foram classificados por porte em cinco categorias conforme o número de habitantes: pequeno I (até 20 mil habitantes), pequeno II (de 20.001 a 50 mil habitantes), médio (de 50.001 a 100 mil habitantes), grande (de 100.001 a 900 mil habitantes), metrópoles (mais de 900 mil habitantes).

¹¹ O Programa Melhoria da Educação tem por objetivo contribuir para o fortalecimento de gestões municipais e é voltado para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a educação como direito social e proteção integral de crianças e adolescentes. (CENPEC, 2009, *online*).

A educação na zona rural é claramente precária; as taxas de reprovação em 2002, conforme dados do INEP, correspondiam a 34,1% na 1ª série e 18,2% na 3ª; as taxas de distorção idade-série¹² chegavam a 77,8% na quarta série.

Outra questão, não menos importante, é a incapacidade de a rede pública atender a demanda escolar, principalmente no que se refere à educação infantil. Conforme dados do INEP de 2007, na área rural não há creches municipais ou estaduais, e a população na faixa etária de 0 a 5 anos totalizava 1.834 crianças nessa região.

Na área urbana a situação não é mais animadora; há apenas duas creches, uma municipal e outra estadual, para atender a uma demanda de 1.396 crianças em idade de 0 a 5 anos.

Conforme o texto da *Proposta de ação – maio de 2006 a abril de 2007*, desenvolvida pela equipe do Cenpec, a ausência da educação infantil faz as crianças iniciarem sua vida escolar “*sem condições de enfrentar o ensino formal para obterem sucesso em suas aprendizagens. Como decorrência temos o efeito dominó nas séries posteriores*” (CENPEC, 2006, p. 1).

Outro aspecto de extrema relevância social e educacional é a precária formação dos professores do município. Dos 35 educadores que atuam de 1ª a 4ª série, 80% não chegam ao ensino superior e a maioria deles atua na área rural. Evidencia-se, portanto, a necessidade de grande investimento na formação de educadores, principalmente nessas regiões.

A alta rotatividade de educadores, decorrente dos chamados contratos precários, também foi identificada pela equipe executora do projeto. De acordo com a *Proposta de formação*, “[...] em 2007 a realização do concurso público permitiu regularizar a questão contratual assegurando a estabilidade de professores. No entanto, mantém-se frágil a permanência de professores nas escolas rurais” (CENPEC, 2007b, p. 1).

¹² “O conceito de distorção idade/série usado é a porcentagem de alunos defasados dois anos ou mais. É importante ressaltar que quanto maior a distorção pior é o desempenho escolar.” (SÁTYRO, N. SOARES, S. 2008, p. 8)

Uma última questão que contribui para um quadro preocupante da educação na área rural de Parati é a enorme dificuldade de os alunos de escolas rurais continuarem seus estudos. Como colocado anteriormente, não existem escolas que atendam alunos de 6^a, 7^a e 8^a séries, e o deslocamento para área urbana pode demorar até duas horas desde o local de moradia dos alunos, o que impede e/ou dificulta a continuidade de seus estudos.

A coleta de indicadores educacionais do município de Parati foi realizada pela equipe do Cenpec com o objetivo de realizar uma primeira aproximação com a realidade educacional do município de atuação. Após essa primeira etapa, houve o reconhecimento *in loco* deste território, dando origem à *Proposta de formação*. Os itens que compõe a Proposta e seu processo de elaboração são descritos a seguir.

2.2 Elaboração da *Proposta de formação*

A *Proposta de formação* apresentada pelo Cenpec à Associação Cairuçu estrutura-se em três partes:

- o contexto da leitura e escrita na escola pública – função social da leitura e da escrita e o papel do ensino fundamental na garantia desta aprendizagem;
- a proposta de formação, contemplando objetivos gerais e específicos, duração, público alvo, monitoramento e avaliação e estrutura dos encontros, e
- os resultados esperados, referentes aos impactos esperados nos professores seus alunos e comunidades atendidas indiretamente pela Formação.

No texto da Proposta, é possível identificar elementos referentes a teorias e metodologias de avaliação de projetos sociais. Tais metodologias são explicitadas com o objetivo de demonstrar a preocupação da instituição com o registro e a coleta de dados para elaboração e monitoramento das ações previstas.

Para a elaboração da Proposta, realizou-se, inicialmente, um diagnóstico das comunidades e escolas a serem atendidas, por meio de visitas às comunidades, entrevistas com educadores e coordenadores das escolas e reunião na Secretaria

Municipal de Educação de Parati. Com base no relatório gerado pelo diagnóstico, foi elaborada e estruturada a *Proposta de formação para professores*.

Conforme a literatura sobre avaliação de projetos sociais, a avaliação diagnóstica, denominada *ex-ante*, deve ser realizada antes do início do projeto e tem por finalidade diagnosticar e contribuir para a elaboração e a justificativa de implantação.

Avaliação *ex-ante* tem por finalidade proporcionar critérios racionais para uma decisão qualitativa crucial: se o projeto deve ou não ser implementado. (COHEN; FRANCO, 1993, p. 108)

Conforme Draibe,

Avaliações *ex-ante* precedem o início do programa, ocorrendo em geral durante as fases de preparação e de formulação; também referidas como avaliações-diagnóstico, são realizadas para apoiar decisões finais da formulação atendendo a um ou dois de seus objetivos:

- produzir orientações e indicadores que se incorporem ao projeto, melhorando seu desenho e estratégias metodológicas de implantação;
- Fixar um ponto de partida que permita comparações futuras (linha de base ou tempo zero). (DRAIBE, 2001, p. 19)

Nesse sentido, pode-se observar que a avaliação *ex-ante* da *Proposta de formação* foi realizada, isto é, seus executores procuraram verificar a realidade de atuação para poder compreendê-la e considerá-la no momento de definição das ações.

Na proposta, além de trechos das entrevistas realizadas, são indicadas as principais fragilidades a serem trabalhadas, entre elas o baixo letramento das crianças que frequentam as escolas analisadas e a falta de atualizações dos professores.

[...] o relatório do diagnóstico, elaborado pelo Cenpec em 2005-2007, sobre a situação do ensino, mostrou o baixo letramento das crianças que frequentam essas escolas, bem como a falta de atualização dos professores para oferecer a elas um ensino de qualidade.

Quadro 2 – Destaque da *Proposta de formação* (CENPEC, 2007b, p. 1)

Além disso, na véspera de cada encontro formativo, a equipe de formadoras realizou visitas às comunidades e escolas participantes do Projeto, a fim de aprofundar o conhecimento sobre as seis comunidades e as 15 escolas contempladas.

Durante essas visitas, foram realizadas 24 entrevistas com educadores, observações do trabalho pedagógico e recolhimento de 37 produções aleatórias dos alunos relacionadas à leitura e à escrita. Como produto dessa ação, foi elaborado um relatório que serviu de base para uma primeira avaliação e readequação das ações formativas previstas.

A avaliação de processo ou monitoramento dentro das metodologias de avaliação de projetos sociais é realizada durante o projeto. Seu principal objetivo é gerar insumos para verificar em que medida as ações desenvolvidas colaboram para que os objetivos do projeto sejam atingidos. É finalidade também dessa avaliação contribuir para a melhoria de estratégias e processos a serem desenvolvidos.

Monitoramento e acompanhamento avaliativo são imprescindíveis, pois fornecem informações importantes sobre as dificuldades ou desvios no desempenho do projeto que podem afetar a obtenção das metas ou resultados propostos; identificam atores programáticos que devem ser aprimorados ou que são explicativos dos sucessos obtidos pelo projeto. Permite correções imediatas no decorrer da ação (CARVALHO, 2006 p. 33).

A equipe de educadoras desenvolveu algumas categorias de análise das comunidades envolvidas e descreveu alguns fatores determinantes das condições escolares em cada uma delas. Essa descrição auxilia na contextualização e na visualização das principais fortalezas e dificuldades encontradas nessas comunidades durante o processo de formação, como apresenta o quadro a seguir.

Fácil acesso, boa estrutura (Campinho, Patrimônio, V. Oratório)

Pode-se afirmar que as três escolas-comunidades, por estarem à beira da rodovia e terem bom acesso, se definem pelo atendimento às crianças da própria comunidade e a crianças de outros “lugares”, tendo um razoável fluxo de trocas e influências. Esse fato parece não ser muito bem assimilado na comunidade do Campinho. Em três escolas (Campinho, Patrimônio e Vila Oratório) existem computadores instalados, sendo que apenas um deles tem internet e alguns estão precisando de manutenção. A escola de Vila Oratório nos pareceu peculiar, com razoável estrutura e pouco atendimento.

Caiçara ou turística? (Trindade)

A escola de Trindade inserida em comunidade de intenso fluxo turístico, fato que nos permite inferir essa influência no funcionamento cotidiano da escola sendo que os tempos de fluxo turístico influenciam na frequência e ritmos das crianças e professores. [...]

Isolamento/Solidão (Sono e Ponta Negra)

O ponto em comum das escolas de Sono e Ponta Negra é o isolamento. A falta de transporte efetivo que favoreça o acesso regular e sistemático priva seus moradores de um direito básico – o de ir e vir – e suas crianças de terem o ensino fundamental completo, seus jovens de cursarem o ensino médio e do exercício de outros direitos com regularidade: saúde, abastecimento, moradia digna, saneamento básico. O isolamento da professora de Ponta Negra, as dificuldades que enfrenta em seu trabalho, na gestão da sala de aula e na didática indicam a necessidade premente de receber apoio, de frequentar a Formação e de manter trabalho articulado com o professor do reforço escolar, contratado pela associação, em favor do atendimento das duas classes com as quais atua.

Quadro 3 – Aspectos decisivos para intervenção nas comunidades contempladas pela Formação, identificados pela equipe de formadoras (CENPEC, 2007a, p. 1-2)

Uma vez contextualizado o território de ação e descrito o processo de elaboração da Proposta, apresentam-se, no próximo item, a estrutura e a metodologia da Formação.

2.3 Estrutura e metodologia

A Formação teve carga horária presencial de quarenta e oito horas, distribuídas em cinco encontros mensais de oito horas, realizados em formato de oficinas e uma Roda de Leitura.¹³

¹³ Durante esse capítulo serão explicitadas as características dessa atividade

Como estratégia metodológica, a *Proposta de formação* indica a elaboração de “[...] atividades de leitura e produção de textos semelhantes às de sala de aula, articulados a momentos de reflexão e discussão teórica” (CENPEC, 2007b, p. 5).

Outra estratégia indicada é a diversificação das formas de agrupamentos durante os encontros. Dessa forma, a realização de trabalhos coletivos, individuais e em pequenos grupos possibilitaria aos participantes reconhecer a importância da utilização de diversas formas de agrupamento e cooperação dentro da sala de aula.

Perrenoud ressalta a necessidade de realização de trabalhos em grupo que estimulem a capacidade de cooperação entre os alunos.

“Não se aprende sozinho!”, afirma CRESAS (1987), insistindo no papel das interações sociais na construção de conhecimentos. O mesmo autor defende (1991) uma verdadeira pedagogia interativa. Isso supõe que o professor seja capaz de fazer os alunos trabalharem em equipe. [...] o desafio didático é inventar tarefas que imponham uma verdadeira cooperação. (PERRENOUD, 2000, p. 63)

Conforme a *Proposta de formação*, durante os encontros presenciais, os professores teriam “[...] a oportunidade de discutir sua prática, a produção dos alunos, as dificuldades suas e dos alunos” (CENPEC, 2007b, p. 5). Seriam fornecidos materiais de apoio e fundamentação teórica para que os professores participantes pudessem adensar os conhecimentos adquiridos durante seu processo formativo.

Além das atividades presenciais, foi proposta a realização de Tarefas Pedagógicas que seriam desenvolvidas com os alunos das escolas durante o intervalo entre cada um dos cinco encontros. Essas atividades deveriam ser sempre retomadas nos encontros posteriores, constituindo uma ponte entre a teoria e a prática. Ademais, uma dessas atividades possibilitaria realizar um diagnóstico inicial das habilidades em leitura e escrita dos alunos¹⁴.

A prática proposta reafirma os ideais defendidos por Imbernón e Paulo Freire, que – conforme descrito anteriormente – entendem as ações de formação permanente como um espaço privilegiado de reflexão e transformações das práticas educacionais realizadas.

Entretanto, não é somente pela reflexão sobre a prática que ocorrem as transformações desejadas. É importante também que o professor encontre, em sua

¹⁴ No terceiro capítulo, serão apresentados alguns dados sistematizados dessas atividades.

unidade escolar, espaços de formação e discussão coletivos, para garantir o acompanhamento e a reflexão sobre as práticas realizadas e o estímulo à cooperação entre o grupo de docentes, a coordenação e a direção.

Outra atividade proposta com o intuito de criar um coletivo de educadores e estimular o intercâmbio de experiência entre as escolas foram as Rodas de Leitura. Nessa atividade, os alunos de diferentes escolas e comunidades se encontrariam para apresentar suas produções, relacionadas à área de leitura e escrita, e participariam de atividades realizadas pelas educadoras responsáveis pela Formação¹⁵.

Um coletivo ou uma equipe de trabalho pode ser definido “[...] *como um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação*” (PERRENOUD, 2000, p. 83).

Nesse sentido, a realização das atividades de Rodas de Leitura estimularia o trabalho conjunto não somente dos professores, coordenadores e diretores de uma mesma unidade, mas também de todas as escolas da região, facilitando a cooperação entre escolas e educadores participantes.

Conforme descrito anteriormente, além de ministrar os encontros, as educadoras responsáveis pela Formação realizariam visitas de acompanhamento às comunidades e escolas atendidas. Essas visitas durariam aproximadamente oito horas e serviriam como base para a estruturação e a readequação das pautas dos encontros formativos.

Na tabela a seguir, pode ser visualizada a estrutura geral da capacitação, suas principais atividades e cargas horárias.

¹⁵ No terceiro capítulo, será descrita a dinâmica desta atividade com base nos registros realizados.

Mês	Número de horas	Atividade
Agosto	20	Diagnóstico
Agosto	16	Formação e acompanhamento
Setembro	16	Formação e acompanhamento
Outubro	16	Formação e acompanhamento
Novembro	16	Formação e acompanhamento
Novembro	8	Roda de leitura com a comunidade
Dezembro	16	Formação e acompanhamento
Dezembro	8	Roda de leitura com a comunidade
Total de horas	126	

Tabela 1 – Atividades e cargas horárias previstas para a capacitação (CENPEC, 2007b).

Como pode ser observado, a carga horária total das atividades da Formação, chegaria a 126 horas, e sessenta horas desse total corresponderiam à realização do diagnóstico e às ações de acompanhamento.

As atividades destinadas aos educadores somam 48 horas presenciais de formação, tendo em vista que cada educador participaria de somente uma Roda de Leitura.

A duração prevista para a Formação era de cinco meses, porém a Proposta recomenda, explicitamente, a prorrogação desse prazo. Essa observação é importante, pois os objetivos e resultados esperados com a Formação são ambiciosos para o tempo a ela destinado.

Deve-se observar também que, a *Proposta de formação* não explicita nenhuma metodologia específica para a realização de atividades integradoras entre os diferentes públicos que dela participariam: educadores, mães e jovens.

2.4 O público

O público definido a priori para esta Formação era composto de professores, jovens e lideranças comunitárias das comunidades rurais de Parati: Campinho, Ponta Negra, Sono, Vila Oratório, Patrimônio e Trindade. Não havia referência sobre a participação de coordenadores e diretores na Formação, porém no momento da execução esses atores foram incluídos no processo formativo.

Na *Proposta de formação* não foi especificada a quantidade total de participantes nem a porcentagem de representantes de cada um dos públicos supracitados. Também não foi descrito como seria realizado seu processo de inscrição e seleção, caso se fizesse necessário¹⁶.

2.5 Objetivos e resultados esperados

A Proposta delimitou com precisão os objetivos e os resultados pretendidos. Foram elencados três objetivos gerais:

1. Formar professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil para a promoção da aprendizagem efetiva da leitura e da escrita dos alunos;
2. Formar o gestor de SME responsável pelas escolas da área rural, para acompanhar o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, fazendo as intervenções necessárias;
3. Formar jovens e lideranças comunitárias para que desenvolvam atividades de estímulo à leitura com membros da comunidade. (CENPEC, 2007b, p. 2)

Esses objetivos revelam uma finalidade clara de corresponsabilização dos diversos atores presentes no território com a questão da leitura e escrita.

Ao formar educadores e representantes das comunidades, o projeto está incidindo em cada uma das unidades escolares: quando forma o gestor da Secretaria Municipal de Educação, se propõe a conseguir apoio institucional e político para garantir o acompanhamento e resultados das ações; quando se propõe a formar lideranças comunitárias, procura estimular na sociedade civil a realização de atividades voltadas para aquisição da leitura e escrita e implica esses sujeitos no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas.

¹⁶ No terceiro capítulo, será explicitada a composição total de cada grupo na execução da Formação.

Conforme Zeicher (1999), trabalhos que estudam a participação da comunidade podem favorecer o sucesso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes à baixa posição socioeconômica:

[...] demonstram que uma das chaves para o sucesso acadêmico das escolas, sobretudo para alunos negros e para os de baixa posição socioeconômica, é a interação positiva entre os membros da comunidade e o pessoal da escola, uma interação que pode surgir da participação significativa da comunidade na tomada de decisões escolares. (ZEICHER, 1999 apud IMBERNÓN, 2006, p. 20)

Além dos objetivos gerais, foram elaborados objetivos específicos de acordo com o público atendido pela capacitação, a saber:

[...] Formar professores dos anos iniciais de modo que:

1. Se apropriem da metodologia de um trabalho com a leitura e a produção de textos (orais e escritos) que propiciem situações concretas, em sala de aula, de uso da língua e sua função social, bem como os fundamentos teóricos subjacentes a esta prática, e passem a desenvolvê-la com os alunos;
2. Desenvolvam prática pedagógica (ensino, aprendizagem e avaliação) diversificada, voltadas para as reais necessidades dos alunos;
3. Utilizem a avaliação como instrumento de reconhecimento dos progressos e dificuldades dos alunos e de intervenção em suas dificuldades;
4. Se apropriem da concepção de avaliação diagnóstica contínua, organizem as produções dos alunos e façam registros que possibilitem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e elaborar sínteses apreciativas ao final de determinados períodos letivos. (CENPEC, 2007b, p. 3)

A maior parte dos objetivos específicos está vinculada à realização de avaliação e não ao letramento. Porém, no primeiro objetivo específico é possível reconhecer a concepção de letramento implícita na proposta: fornecer elementos para que os professores possam desenvolver com seus alunos situações reais e contextualizadas do uso da leitura e da escrita, para que mesmos possam valorizar e utilizar estes saberes. Como destaca Soares,

[...] recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta somente ler e escrever, é importante também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente [...]. (SOARES, 2006 p. 20)

Foram também formulados objetivos específicos no que se refere à formação dos jovens e das lideranças comunitárias:

[...] Formar jovens e lideranças comunitárias, de modo que:

1. Se apropriem de uma concepção de leitura enquanto prática social e fonte de prazer e conhecimento;
2. Conheçam gêneros textuais que mais circulam na sociedade;
3. Desenvolvam atividade de estímulo à leitura. (CENPEC, 2007b, p. 3).

Os objetivos destinados aos jovens, diferentemente dos objetivos formulados aos professores, estão mais voltados ao desenvolvimento do letramento. Dessa forma, as formadoras têm como desafio atingir diferentes objetivos em diferentes atores sociais¹⁷.

Os resultados esperados em relação aos professores participantes da Formação são os seguintes:

- [...] Quanto aos professores das escolas envolvidas, espera-se que:
1. Consolidem uma visão abrangente das noções, dos conceitos e das habilidades relativos à língua portuguesa que os alunos deverão desenvolver nos anos iniciais do ensino fundamental;
 2. Aprimorem e diversifiquem sua prática de ensino de leitura e escrita, de modo a atender a heterogeneidade dos alunos;
 3. Adotem uma prática avaliativa consistente com a concepção diagnóstica e contínua da aprendizagem dos alunos. (Ibid., p. 4)

A apresentação formal dos objetivos e resultados é necessária para o entendimento da pesquisa desenvolvida, uma vez que os questionários para avaliação da Formação foram elaborados com base nos objetivos e nos resultados esperados relativos ao grupo de professores.

Dessa forma, parte do trabalho desenvolvido nesta pesquisa buscou relacionar o que se pretendia com o que, de fato, se verificou por meio dos questionários respondidos pelos professores e pela entrevista realizada com a responsável pela gestão da Formação.

2.6 Conceito de letramento

Apesar de a *Proposta de formação* situar a questão da leitura e escrita dentro da escola pública, o conceito e enfoque que seriam dados ao letramento não foram especificados.

A definição da concepção de letramento a ser adotada seria de extrema importância, uma vez que o letramento “[...] *é uma palavra ainda desconhecida ou mal entendida, ou ainda não plenamente compreendida pela maioria das pessoas, porque é uma palavra que entrou na nossa língua há muito pouco tempo*” (SOARES, 2006, p. 29).

¹⁷ No terceiro capítulo, será possível verificar os recursos didáticos e metodológicos utilizados pelas formadoras para integrar os diferentes público e conseguir atingir os diferentes objetivos propostos.

No entanto, por meio de dados coletados durante esta pesquisa, foi possível deduzir o conceito de letramento que parece ter sido utilizado durante a Formação. O conceito aparece parcialmente explicitado no relatório *Parati: fase II – AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA E COMUNIDADE*, apresentado pela equipe de professoras responsáveis pela Formação.

[...] pode-se afirmar que professores e coordenadores, em se tratando de concepções e práticas acerca de alfabetização e do letramento, demonstram entender, em sua maioria, a Alfabetização apenas enquanto a codificação e decodificação, trabalhando o aprendizado da língua materna de forma fragmentada e descontextualizada. [...] (CENPEC, 2007a, p. 2)

A análise desse trecho permite inferir que o conceito de letramento utilizado como pano de fundo para esta Formação corresponderia à contextualização e à valorização da função social das atividades e habilidades de leitura e escrita a serem desenvolvidas.

Conforme Soares,

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2006, p. 19)

Neste sentido, o trabalho com o conceito de letramento parece ser adequado para o desenvolvimento de práticas contextualizadas e diversificadas de leitura e escrita, principalmente nas comunidades contempladas pela Formação, caracterizadas pela pobreza e pelo isolamento de seus habitantes, onde há uma forte cultura da oralidade e pouca valorização da escrita.

O letramento abre novas perspectivas para a inclusão e transformação dos indivíduos e comunidades.

[...] adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo ágrafo tem sobre este grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (SOARES, 2006, p. 18)

Estudo realizado no Sul dos Estados Unidos por Heath (1982, 1983 apud KLEIMAN, 1995, p. 15-61) identificou a diferença do letramento em crianças de uma

mesma idade que pertencem a famílias com graus de escolarização distintos. Mediante estudo etnográfico dos diferentes tipos de família, foi possível reconhecer, em pequenas atitudes, as formas pelas quais as famílias com um maior grau de escolarização estimulam o pensamento abstrato de suas crianças, proporcionando-lhes, assim, maior sucesso na aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Descreve-se, a seguir, uma das diferenças citadas pela autora no momento de leitura com as crianças realizadas pelos dois grupos de famílias: com alto e baixo grau de escolarização.

Nas famílias com alto grau de escolarização,

Adulto e criança alternam os turnos de diálogo durante o evento de letramento: a mãe ou o adulto dirige a atenção da criança para o livro, faz perguntas (“o quê?”, “quando?”), rotula itens na página, tratando a figura bidimensional como se fosse um objeto tridimensional, e estabelecendo rotinas para que a criança fale de um objeto arbitrário, descontextualizado, cuja existência se dá somente no papel. (HEATH 1982, 1983 apud KLEIMAN, 1995, p. 40)

Nas famílias com baixo grau de escolarização,

Num primeiro estágio, o adulto reconta de maneira simplificada as histórias dos livros e por meio de perguntas introduz informações discretas sobre a escrita, como nome das letras, números, cores e nomes de objetos familiares. [...] não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças existentes entre as figuras bidimensionais e os objetos reais, não havendo, assim, uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento. (Ibid., p. 42)

A conclusão desse estudo reflete a importância da família no processo de letramento e no sucesso escolar das crianças. Quando as atividades escolares estão voltadas somente à leitura de textos, as crianças pertencentes a ambas as famílias são bem sucedidas. Porém, quando as atividades escolares extrapolam a leitura e solicitam sua análise e sua contextualização, as crianças pertencentes a famílias com alto grau de escolarização participam integralmente, ao passo que as crianças pertencentes ao outro grupo não estão aptas a participar, pois não viveram situações anteriores que as estimulassem a isso.

Dessa forma, a escola acaba por perpetuar a desigualdade e a exclusão de alunos das camadas mais populares. *“Como seus pais, estas crianças não chegaram à Universidade (Ibid., p. 44)”*.

A Formação procura reforçar o papel da comunidade e da família no processo de letramento das crianças, além de estimular os professores a desenvolver atividades relacionadas ao letramento, estabelecendo relações e vínculos com a realidade de seus alunos.

Conforme o Aprova Brasil, estudo realizado pela da Unicef em 2007, comunidades e famílias pouco letradas, com baixa renda e com precário acesso a bens e serviços acabam por interferir nos resultados de aprendizagem de crianças e adolescentes. No entanto, é possível potencializar o efeito escola quando a escola é capaz de se compor com a família e a comunidade.

Esse parece ser um dos eixos norteadores da ação de formação analisada, que procura envolver a escola e a comunidade em torno da questão do letramento.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Após a apresentação da *Proposta de formação* realizada no capítulo anterior, explicita-se agora a maneira pela qual ocorreu este processo formativo: seu público, seus encontros presenciais, suas formas de registro e avaliação, as Tarefas Pedagógicas e as Rodas de Leituras.

É importante ressaltar que as ações desenvolvidas correspondem, quase que plenamente, às ações previstas pela *Proposta de formação*. Porém, por meio do detalhamento do processo efetivamente realizado, é possível verificar mais elementos para sua avaliação.

3.1 Público

Participaram dos encontros 25 professores, dez coordenadores e três diretores de escola e um representante da Secretaria Municipal de Educação de Parati. Todos os professores, coordenadores e diretores pertenciam à zona rural do município. Participaram também sete mães e sete jovens de algumas das comunidades envolvidas no Projeto Expedição Parati (Vila Oratório, Patrimônio, Sono e Ponta Negra).

O grupo contava, ao todo, com 43 participantes de diferentes faixas etárias e funções sociais, constituindo, portanto, um grupo heterogêneo.

3.2 Os encontros presenciais

Conforme previsto, a Formação foi realizada em cinco encontros, sempre às sextas-feiras, das 8h às 17h30. Para possibilitar sua participação, professores e coordenadores participantes da Formação foram liberados do registro de ponto nesses dias pela Secretaria Municipal de Educação.

Quatro dos encontros foram realizados na sede da Associação Cairuçu, que apresentava estrutura adequada. Almoço e dois lanches eram oferecidos no próprio local, proporcionando momentos de descontração, trocas informais de conhecimentos e experiências, além do estabelecimento de vínculos entre os participantes e as formadoras.

O quinto e último encontro foi realizado na escola José Carlos Porto, no bairro de Taquari, que, apesar de apresentar um espaço menor, também permitiu a realização das atividades de modo satisfatório. O último encontro foi realizado nessa escola para possibilitar que professores de outras unidades tivessem contato com uma realidade e uma estrutura diferente da sua, além de conhecer a biblioteca, que acabava de receber um novo acervo de livros do projeto Biblioteca Comunitária.

A cada início de encontro, era distribuída as participantes a pauta daquele dia, da qual constavam a rotina e os objetivos daquele encontro formativo.

Deve-se destacar que a socialização dos objetivos durante a ação formativa favorece o alcance dos mesmos. Quanto mais os alunos estiverem apropriados das expectativas e dos critérios dos professores, mais poderão aproximar-se deles.

Para obter uma melhor interiorização das representações do professor, o caminho mais eficaz parece ser o de comunicar diretamente aos alunos o objetivo e os critérios de avaliação. (CARDINET, 1986 apud BONNIOL, 2001, p. 242)

Cada uma das pautas elaboradas e os trechos dos registros realizados pelos participantes durante os encontros são apresentados neste capítulo, uma vez que constituem elemento central para a análise e a discussão dos conceitos trabalhados e das metodologias utilizadas durante a Formação.

Dessa forma, nos próximos itens deste documento, discutem-se os encontros realizados, tendo sempre como ponto de partida as pautas propostas e levando em consideração não só os registros realizados pelos participantes durante os encontros, mas também os relatórios elaborados pelas formadoras envolvidas.

Como se pode perceber, são inúmeras as fontes de dados consideradas na análise do processo formativo em pauta, o que possibilita a leitura de diversos pontos de vista e contribui para a avaliação realizada. Esse fato também explicita a valorização, por parte dos idealizadores da Formação, de estratégias de registro que possam contribuir para o aprimoramento das ações e da Proposta.

Para discussão do processo de formação, adotam-se os conceitos desenvolvidos por Perrenoud em seu livro *10 novas Competências para Ensinar* (2000). Nessa obra, são apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas pelos educadores numa concepção de ensino e aprendizagem que se preocupa não

apenas com o saber docente, mas principalmente com as maneiras pelas quais ele pode influenciar diretamente na aprendizagem dos alunos. Além disso, o autor defende a realização da avaliação formativa, opção teórica de avaliação apresentada nesta dissertação.

É importante lembrar que, em muitos dos encontros de formação analisados, ocorreram atividades comuns, realizadas com todos os participantes da Formação, e atividades específicas, realizadas com cada público: educadores, mães ou jovens. Esses momentos nem sempre são explicitados nas pautas apresentadas, mas podem ser identificados nos registros realizados pelos participantes.

A seguir, apresentam-se as pautas dos encontros presenciais realizados e, posteriormente, a análise geral do processo de formação.

1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Data: 24/08/07

Hora: das 8h às 17h30

Local: Paraty/Cairuçu

Formadoras: Regina Inês Villas Boas Estima, Ana Maria Roveran e Cristiana Moreira

Objetivos:

- Conhecer os novos parceiros da proposta de formação;
- Integrar o grupo;
- Apresentar proposta de formação;
- Discutir com os Professores, Mães e Jovens as condições necessárias para investir na competência leitora e escritora.

Atividades:

- 1- **Acolhimento:** Música Redescobrir – Gonzaguinha
- 2- **Apresentação da pauta** resumida e combinados:
 - Horário dos encontros
 - Horário café da manhã
 - Horário do almoço
 - Horário café da tarde
 - Combinados...
- 3- **Dinâmica de apresentação:** “Quem sou eu? O que marcou no meu processo de alfabetização/ Letramento?”
 - * Como aprendi a ler e escrever?
 - * O que foi marcante nesse processo?
 - * O que é distante e o que é próximo do trabalho realizado hoje? O que é igual?
- 4- **Um pouco de história:** os métodos de Alfabetização ao longo dos tempos...
- 5- **O que é estar alfabetizado hoje?**
- 6- **Encerramento período da manhã:** preenchendo quadro

LOCAIS QUE APRENDEMOS	PESSOAS QUE NOS ENSINARAM	APRENDIZAGENS QUE NÃO ESQUECEMOS
-----------------------	---------------------------	----------------------------------

- 1) Retorno do almoço com **Expectativas de aprendizagem...**
- 2) Divisão dos grupos...
 - * Cada grupo deverá analisar as produções dos alunos, observando e fazendo intervenções em relação a:
 - Qual foi o tema gerador da produção
 - Qual é a hipótese do aluno (pode ser que no grupo tenhamos pessoas que já encaminhem as discussões sob esta perspectiva)
 - Quais as intervenções que você faria para ajudar esse aluno na construção de seu texto? Por quê?
- 3) Leitura Compartilhada – De carta em carta (Ana Maria Machado)
- 4) Analisando textos: (Três Porquinhos e Maria Angula)- Elaboração de atividades de leitura para aplicação na escola.
- 5) Avaliação do dia de trabalho: Escolha uma palavra significativa que represente o dia de hoje!
- 6) Encerramento... Até o dia ____/09/2007

Quadro 4 – Pauta do primeiro encontro.¹⁸

¹⁸ As pautas dos encontros foram elaboradas pela equipe de formadoras e integram o acervo do Cenpec relativo às ações do Projeto Expedição Parati no ano de 2007.

2ª PAUTA FORMAÇÃO CENPEC / PROJETO EXPEDIÇÃO

Data: 28/09/07

Objetivos:

- Evidenciar a importância do planejamento de uma rotina bem organizada de trabalho com a leitura e a escrita;
- Refletir sobre o percurso pessoal de professor leitor e formador de leitores e escritores;
- A importância do uso das tecnologias no Letramento.

1ª atividade: Acolhimento: “Batata-quente com gêneros...”

2ª atividade: Retomada do encontro anterior destacando a importância do registro... o ato de escrever!

- Leitura do registro da última reunião e escolha de um escriba para o registro de hoje.
- Entrega e comentários sobre tarefa de casa.

3ª Atividade – Oficina: a importância do ato de ouvir...

- Ao som da música “Aquarela de Toquinho”, sentir a música, deixar fruir!
- Após, em grupo, fazer uma representação artística.
- Com base na representação, produzir um texto...
- Socialização dos grupos.
- Sistematização das Intencionalidades dos Formadores.

4ª Atividade: Hábitos de leitura na escola... O que conhecemos? Quais são os gêneros lidos? Qual é a periodicidade? Como a leitura é feita?

✓ Leitura em voz alta

O que uma criança pode aprender?

O que os professores podem aprender?

O que os gestores e coordenadores podem aprender?

a) Bons modelos de leitura

Leitura para tratar do que é e para que serve a leitura de literatura e/ou outros tipos feita pelo professor.

b) Lista livros de literatura

Buscar no mínimo dez livros na biblioteca da escola para leitura de alguns e tentar se inteirar dos outros.

- Os professores terão que ler e selecionar o que querem ler para os seus alunos. O combinado será ler todos os selecionados, trocando entre eles.

c) Lista dos livros ou autores selecionados como referência:

- Pedrinho e o Saci – Monteiro Lobato
- A Bolsa Amarela – Lygia Bojunga Nunes
- Chapeuzinho Vermelho – Contos de Grimm – Editora Ática
- Quase de verdade – Clarice Lispector
- Os Colegas – Lygia Bojunga Nunes
- O remédio maravilhoso de Jorge – Roald Dahl
- Contos de Fadas – Irmãos Grimm – Editora Companhia das Letrinhas
- Violino Cigano
- Lá vem história – Heloisa Prieto – Editora cultura
- Lendas e personagens – Nereide Schilaro Santa Rosa – Editora Moderna
- Como nascem as estrelas – Clarice Lispector – Editora Rocco
- Histórias ou Contos de outrora – Charles Perrault – Editora Landy
- Histórias do mundo para crianças – Monteiro Lobato – Editora Brasiliense
- A Fantástica Fábrica de Chocolate – Roald Dahl
- Matilda – Roald Dahl
- Um homem no sótão – Ricardo Azevedo
- As aventuras de Pinóquio – Carlos Collodi
- A bruxa Salomé – Audrey Wood

(cont.)

- O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda – editora Scipione
- Contos de Fadas – Irmãos Grimm – Editora Paulus ou Editora Iluminuras

5ª Atividade – Trabalho Virtual - Em grupos usaremos salas de informática;

Comunidades: Divididos de acordo com a cor que recebeu no retorno do almoço.

- Campinho / Sono (Azul)
- Patrimônio / Trindade (Amarelo)
- Oratório / Ponta Negra (verde)
- a) Primeira tarefa ao chegar à sala de informática...**
 - Conhecer o local e ligar os computadores em duplas...
 - Critérios das duplas iniciantes com iniciados...
- b) Navegar é preciso...**
 - Exploração da máquina... Visitando sites!
- c) Conhecendo site: www.chapeco.sc.gov.br/ci/jogos**
 - Navegando na página do site...
 - Realizando jogos de conhecimentos.
- d) Navegar é preciso... Se comunicar é necessário...**
 - Vamos criar um correio eletrônico / e-mail...
 - O uso do Word para...
- e) Encerramento... Leitura texto Rubem Alves sobre DNA.**

6ª Atividade – Tarefa para o próximo encontro e continuar na escola.

- a) Trazer livros indicados e ter lido pelo menos um deles para comentar...
- b) Ter realizado uma tarefa junto aos alunos na sala de informática.
- c) **Se Comunicar via correio eletrônico para:** tirar dúvidas, pedir/trocar informações, comunicar algo, bater papo, enviar mensagens, manter contato apenas...

Até o próximo encontro. Tenham todos um excelente mês!

“... é imprescindível que as escolas se encham de aprendizados, projetos e tecnologias, para que cada aprendiz tenha o seu lugar...”.

Gardner

Quadro 5 – Pauta do segundo encontro.

3ª PAUTA FORMAÇÃO CENPEC / PROJETO EXPEDIÇÃO
PARATI-RJ – FASE II – AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE
Data: 19/10/07

Objetivos:

- ☐ Discutir com os Professores as condições necessárias para que os alunos aprendam a produzir textos;
- ☐ Explicitar a necessidade de o professor planejar situações didáticas adequadas para os alunos aprenderem a linguagem que se escreve;
- ☐ Explicitar as possibilidades que a atividade de reescrita abre para reflexão sobre as questões envolvidas na produção de textos.

1) Boas Vindas...Vídeo: “Gladiador”

2) Leitura compartilhada: Felicidade Clandestina – Clarice Lispector

- a) *Retomada encontro anterior... Leitura registro Sidiclei!*

3) Discutir Procedimentos para ensinar a produzir textos — Encaminhamentos:

- a) *Análise dos textos em grupos, considerando: (Textos sobre a violência: Texto sobre a água e uma reescrita de uma história)*

- ☐ Que conhecimentos as crianças demonstram ter;
- ☐ Comentem o texto quanto à sua qualidade;
- ☐ Que trabalhos acham que foi realizado antes da produção;
- ☐ Que intervenções poderiam ser propostas.

- b) *Socializar as análises dos textos e conclusões dos grupos.*

Fazer a discussão sobre as condições que favorecem a aprendizagem da linguagem que se escreve e dos procedimentos de escritor.

PAUSA PARA CAFÉ: DINÂMICA PARA RETORNO...

4) À luz do que vamos ver no vídeo “aprendizagem da linguagem que se escreve”, descreva os tipos de atividades que podem ser utilizadas para a aprendizagem da linguagem que se escreve.

- *Qual é o papel da leitura na formação de alunos capazes de produzir bons textos?*
- *Qual a importância de se definir o gênero na atividade de produção de textos?*
- *Leitura do texto “A produção de bons textos”*

5) REVISÃO:

Encaminhamentos: EM GRUPO

- a) *Listar os aspectos que você acredita que o professor deve considerar ao revisar o texto do aluno.*
b) *Que conhecimentos o professor precisa ter sobre a língua?*
c) *Que reflexões podemos fazer sobre a revisão a partir do que foi apresentado.*
d) **ENCERRAMENTO MANHÃ CANTANDO: METAMORFOSE AMBULANTE**

2) Retorno falando sobre a música... Trabalho em grupo com o texto “A máquina extraviada”

3) Sistematização das nossas tarefas e avaliando nosso dia?

4) Tarefa para o próximo encontro.

- a) *Planejar uma intervenção ortográfica. Explicitar os critérios de seleção do conteúdo para a atividade proposta. Revisão de texto... Como faço?*

Encerramento com música Almir Sater...

**4ª PAUTA FORMAÇÃO CENPEC PROJETO EXPEDIÇÃO
PARATI-RJ – FASE II
AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE**

Data: 23/11/07

Objetivos:

- ❑ Discutir com os Professores as condições necessárias para que os alunos aprendam a produzir textos usando os diferentes gêneros textuais;
- ❑ Explicitar a necessidade de o professor planejar situações didáticas adequadas para os alunos aprenderem a linguagem que se escreve.

PERÍODO MANHÃ /Professores/Mães e Jovens

- 1) **Boas Vindas...** Retomada Encontro anterior...
- 2) Leitura compartilhada: Felpe Filva – Eva Furnari – Ed. Moderna.
- 3) Continuando a falar de gêneros textuais...
- 4) Trabalho em grupo com o texto “A máquina extraviada”

PAUSA PARA CAFÉ DAS 10h10 ÀS 10h30.

- 5) Dinâmica de integração/descontração: (Casa/Inquilino)
- 6) Socialização e sistematização dos trabalhos realizados em grupo...
- 7) **Encerramento período da manhã finalizando a história: Felpe Filva**
- 8) *Das 12h30 às 13h30 (Pausa para almoço) RETORNO às 13h35!!!*

PERÍODO DA TARDE

- 9) É hora de dançar para ajudar na digestão...Todos juntos ao som de Adoniran Barbosa...

10) Das 14:00 às 15:30 – (trabalho em grupos)...

Professores com Cristiana = Reescrita de texto...

Coordenadores Pedagógicos / Regina = Reflexão sobre a prática / Avaliação...

Mães e Jovens / Ana Roveran = Reflexão / Acompanhamento / Avaliação...

- 11) Sistematização das nossas tarefas e Avaliação do dia!
- 12) Encerramento ao som de Adoniran Barbosa...16h!



Até o próximo encontro!!!

Quadro 7 – Pauta do quarto encontro.

**5ª PAUTA FORMAÇÃO CENPEC PROJETO EXPEDIÇÃO
PARATI-RJ – FASE II – AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE**

Data: 07/12/07

Objetivos:

- ☐ Destacar a importância do planejamento da sequência didática;
- ☐ O que avaliar e quando avaliar – a importância da avaliação.

PERÍODO MANHÃ

- 1) **Boas Vindas...** Encontro anterior...
- 2) Dinâmica de integração/descontração: (Casa/Inquilino)
- 3) Leitura compartilhada: Caixa surpresa – Ângela Carneiro –Ed. Ediouro
- 4) O planejamento em foco: Em grupo, responder... “Onde começa o processo de ensino?”
 - a) Exibição do vídeo aula 2ª série – Profª. Lucélia;
 - b) Listar as atividades presentes...
 - c) Em grupos: tratar de cada uma das atividades...
 - Descreva a atividade;
 - Objetivo;
 - Ajuste que considerarem necessários;
 - Justifique...
- 5) Socialização das análises e sistematização das atividades...

6) Encerramento período da manhã finalizando a história: “Caixa surpresa”

PERÍODO DA TARDE

Retorno do almoço ao som...

07) Avaliação...Processo Ensino e Aprendizagem

- a) Retrospectiva 2007 sobre o seu trabalho: o que você fez e deu muito certo ?
- b) O que você poderia ter feito e não fez?
- c) Represente através da música/artes plásticas/teatro ou dança!!!

08) Avaliação do nosso dia/ Expedição Parati?

09) Confraternização... Então é natal...



“Boas Festas e um Mega 2008!”

É possível identificar, principalmente na pauta do primeiro encontro, uma grande preocupação das formadoras com o desenvolvimento de uma metodologia participativa. Como pode ser observado, a opinião dos sujeitos, suas experiências, seus saberes e os acordos coletivos são peças fundamentais para o início da Formação.

A dinâmica de apresentação procura retomar o processo de alfabetização vivenciado pelo professor. O levantamento e a retomada desses processos, além de ajudarem a definir os pontos prioritários da Formação, contribuem para

[...] rememorar estas experiências compará-las com sua prática profissional atual, ou com situações de aprendizagem que está planejando, podem ser intervenções importantes neste processo, pois favorecem a conscientização da concepção de ensino presentes em uma e na outra proposta pedagógica. Revisitando sua história como aprendiz, o professor pode desenvolver empatia com o processo do aluno e transformar suas ideias iniciais de como conduzir o processo de ensino (BARREIRA, 2002, p. 11).

É importante lembrar que o curso em pauta insere-se no processo de formação continuada desses professores. Dessa forma, ele deve considerar e valorizar o saber docente e proporcionar a reflexão crítica sobre suas ações. “[...] *Todo processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente*” (CANDAU, 1996, p. 143).

Nesse sentido, a estratégia utilizada pelo grupo de formadoras parece ser adequada, uma vez que atenta para os saberes apresentados pelos professores e estabelece uma reflexão crítica sobre eles nas atividades iniciais da capacitação.

As formadoras, em relatório desenvolvido após a realização deste encontro – *Parati: fase II – AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA E COMUNIDADE* –, identificaram o entendimento do conceito de letramento dos professores participantes da capacitação:

[...] Muito embora nas atividades de oficina e vivência os professores e coordenadores tenham expressado uma compreensão razoável de letramento, percebemos que está mais no campo relacional-discursivo do que internalizado a ponto de construir uma prática pedagógica [...] (CENPEC, 2007a, p. 2).

Na sexta atividade proposta para o primeiro encontro, é possível identificar o objetivo de possibilitar aos participantes reconhecer as diversas formas e fontes de aprendizagens, formais e informais, valorizando os conhecimentos comunitários.

Outro fator privilegiado nas pautas analisadas é o investimento na ampliação de repertório literário dos professores. A pauta do segundo encontro parece enfatizar esse aspecto. Além da atividade de batata-quente de gêneros literários, proposta para aquecimento, há a indicação de diversos livros e de reflexões importantes relacionadas ao processo de leitura.

Durante todos os encontros, são apresentados textos ou livros para a leitura dos participantes. As consequências dessas atividades podem ser constatadas por meio do trecho do registro de uma das participantes.

Poderíamos afirmar que foi unânime a alegria em perceber o valor do trabalho direcionado para formar em cada criança um leitor! A importância da leitura na mudança do cotidiano destas crianças foi um fator de destaque.

Destes relatos, poderemos ressaltar:

- aumento no número de empréstimos de livros
- interesse do grupo no momento definido pelo Professor como espaço de leitura
- aumento no repertório de palavras das crianças
- crianças que antes não se expressavam, passam a participar ativamente do espaço de leitura
- textos produzidos pelos alunos de maneira mais elaborada
- as crianças passaram a ousar mais ao arriscar-se em suas antecipações
- uso do livro como opção de lazer

Quadro 9 – Trecho de registro do quarto encontro.¹⁹

A estratégia de registro e retomada dos encontros também pode ser reconhecida como mais um fator que procura enfatizar a importância da escrita e da leitura nas práticas pedagógicas e sociais.

A realização dos registros possibilitava aos participantes explicitar os conteúdos trabalhados e as impressões sobre os encontros. No início de cada novo encontro, o registro era lido e utilizado para retomar os conteúdos e as dinâmicas anteriores.

¹⁹ Os registros dos encontros e das atividades foram elaborados pelos participantes da Formação e integram o acervo do Cenpec relativo às ações do Projeto Expedição Parati no ano de 2007.

Essa prática é fundamental para o êxito de ações de formação de professores. Conforme Madalena Freire

[...] A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado enquanto se está construindo a marca no presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista de um produto de um grupo. (FREIRE, 2008, p. 55)

O trecho a seguir exemplifica esses registros, expressando, na voz de um participante, sua reflexão sobre o resultado da quarta atividade realizada no terceiro encontro.

Todos os grupos concluíram que é fundamental que antes de sugerir temas precisam conhecê-los muito bem, para direcioná-los e trabalharmos de várias maneiras, usando vários instrumentos, dando o suporte necessário para que de fato ocorra o conhecimento e aprendizagem de nossos alunos. Precisamos valorizar toda a bagagem que o aluno traz de casa. Ao analisar os textos os professores e coordenadores puderam avaliar em qual nível de desenvolvimento estava cada um deles. Em nova proposta de trabalho verificar onde estavam avançando e em que ainda precisavam melhorar. O acompanhamento constante faz-se necessário, pois devemos colocar a garotada em contato com informações de diversas áreas do conhecimento, fugindo assim da mesmice.

Quadro 10 – Trecho de registro do quarto encontro.

Esse depoimento evidencia a reflexão sobre as metodologias aplicadas por professores e revela uma concepção de ensino e aprendizagem que considera o saber do aluno e do professor no desenvolvimento de uma prática mais coerente e efetiva, conforme propõe Perrenoud (2000) na descrição da segunda competência para ensinar, citada em *As 10 novas competências para ensinar*. É importante, pois, que os professores ajustem as situações problemas às possibilidades dos alunos, avaliando as aprendizagens e tomando decisões em prol do desenvolvimento dos educandos e de seus saberes.

A análise das pautas revela também a utilização de recursos e estratégias variadas de ensino: música, representações artísticas, filmes, leituras, jogos e utilização da *internet* e de computadores. A diversificação de recursos e estratégias didáticas, além de possibilitar o contato com diferentes tipos de textos, pode auxiliar os educadores a ampliar o leque de atividades relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas em sala de aula.

A atividade virtual proposta para o segundo dia de formação, que estimulava a navegação na *internet* e a reflexão do uso do Word, foi adequada, uma vez que a sociedade contemporânea cada vez mais utilizará esses recursos em seu cotidiano profissional e social.

A preocupação com o uso das novas tecnologias na educação, principalmente na aquisição de habilidades de leitura e escrita, já havia sido expressa por Perrenoud (2000, p. 139): “[...] *não se poderia pensar hoje uma pedagogia e uma didática do texto sem estar consciente das transformações que a informática submete às práticas de leitura e escrita [...]*”.

É possível observar que os encontros de formação obedeciam a uma estrutura que proporcionava integração e momentos coletivos de reflexão e discussão. No início do dia, era realizada a atividade de *boas vindas* aos participantes, que consistia na leitura do registro do encontro anterior, na apresentação da pauta e na leitura de textos não teóricos, para possibilitar um trabalho de leitura descontraído e acessível. Na volta do almoço, por sua vez, realizava-se uma dinâmica com o objetivo de animar os participantes. No final do encontro, realizava-se uma avaliação informal e oral com todo o grupo.

Na proposta formal elaborada, os objetivos da Formação estavam mais voltados à prática da avaliação, no entanto, ela entrou de maneira muito sutil nas pautas dos encontros. Somente na pauta do último encontro, a avaliação é explicitada como um objetivo a ser desenvolvido. Em contrapartida, foi dado grande enfoque ao planejamento: quatro dos cinco encontros realizados trabalharam esta questão.

A avaliação é uma questão extremamente complexa e, provavelmente, demandaria mais tempo para ser discutida e trabalhada, em razão das resistências e dos modelos já interiorizados e vivenciados pelos professores. “*Como regra, os professores e pedagogos mais temem do que sabem discutir a avaliação. Tratando-se de si mesmos, têm pavor de serem avaliados* (DEMO, 2002, p 20)”.

O planejamento perpassa a questão da avaliação, na medida em que delimita os objetivos e as expectativas a serem desenvolvidos por determinados processos. Nesse sentido, é importante ressaltar que

O ensino certamente persegue objetivos, mas não de maneira mecânica e obsessiva. Eles intervêm em três estágios:

- o planejamento didático, não para ditar situações de aprendizagens próprias a cada objetivo, mas para identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão, de modo a escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa;
- da análise *a posteriori* das situações e das atividades, quando se trata de delimitar o que se desenvolveu realmente e de modificar a sequência de atividades propostas;
- da avaliação, quando se trata de controlar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. (PERRENOUD, 2000, p. 27)

Pela análise das pautas e dos registros, é possível identificar que, nos terceiro e quarto encontros, os participantes foram organizados em grupos para a realização de atividades específicas.

No terceiro encontro, mães e jovens realizaram atividades relacionadas ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas na comunidade, enquanto os educadores realizaram atividade relacionada a práticas de leitura.

O grupo de mães e jovens ficou com a Ana e o grupo de professores e coordenadores com a Cris. O grupo dos jovens trabalharam com a música Pela Internet_Gilberto Gil e a música da Vanusa Mensagem que levaram debater as duas músicas [...]. Ao retomarmos do almoço o grupo de jovens juntou com o grupo das mães e pensaram em atividades que poderiam estar desenvolvendo na comunidade.

Quadro 11 – Trecho de registro do terceiro encontro.

No quarto encontro, formaram-se três grupos: um composto de mães e jovens, outro de coordenadores e outro de professores. Coordenadores, mães e jovens realizaram atividade referente à avaliação e ao acompanhamento das atividades, e os professores realizaram uma atividade relacionada à reescrita de textos.

Essa dinâmica de trabalho favorecia a discussão de pontos específicos abordados com cada um dos públicos e o desenvolvimento e o acompanhamento das tarefas realizadas pelos mesmos.

3.3 A Tarefa Pedagógica

Em três das cinco pautas analisadas é possível identificar as Tarefas Pedagógicas destinadas aos educadores. As Tarefas Pedagógicas destinadas a mães e jovens não estão explicitadas nas pautas, porém podem ser identificadas nos registros realizados pelos participantes.

A Tarefa Pedagógica tinha como objetivo estimular professores, mães e jovens a experienciar os saberes adquiridos durante o processo formativo e a socializá-los, posteriormente, junto ao grupo.

No primeiro encontro, foi solicitada aos professores a aplicação de uma atividade diagnóstica das competências leitoras e escritoras dos alunos. Essa atividade foi dividida por faixa etária e teve a produção de texto como seu elemento central. Segue a descrição da atividade proposta e de seus resultados, conforme o relatório das ações desenvolvidas.

Alunos 1^a e 2^a etapas teriam que escrever uma cartinha: avisando os três porquinhos que o lobo tem um irmão e que ele mora...
Alunos 3^a e 4^a séries teriam que dar um final diferente para o conto de assombração "Maria Angula".
Os resultados da avaliação tiveram como base uma amostra de 235 produções de crianças do Ensino Fundamental.
Com base nas avaliações recebidas, descreveram-se abaixo os dados quantitativos. (CENPEC, 2007a, p. 6)

Comunidade	Número de estudantes avaliados	Conseguiu ler e projetar seu texto, usando argumentos com coerência e coesão. Escolheu de forma adequada e satisfatória a linguagem escrita padrão.	Não conseguiu ler e produzir textos revelando pouco domínio da escrita; algumas escritas compostas por letras isoladas ou frases inacabadas. Em alguns casos há escrita, mas não o solicitado.
Vila Oratório	28	89,3%	10,7%
Campinho	35	86%	14%
Taquari	107	76%	24%
Sono	29	69%	31%
Trindade	36	47,%	52,7%
Patrimônio	NE	NE	NE
Ponta Negra	PNP	PNP	PNP

Tabela 2 – Resultados das avaliações de produção escrita de alunos do ensino fundamental (Cenpec, 2007a, p. 6)²⁰

Os critérios utilizados para essa análise foram

- a) Presença das ideias principais em texto produzido com muitas características da linguagem escrita.
- b) Presença das ideias principais sob forma de texto com algumas características da linguagem escrita.
- c) Presença da maioria das ideias principais (mesmo sob a forma de frases ou palavras soltas).
- d) Presença de escrita, mas não o solicitado. (Op.cit.)

A equipe de formadoras também realizou uma breve análise dos dados obtidos a partir dos conhecimentos das comunidades e dos professores envolvidos:

Os bons resultados das três primeiras comunidades, além do trabalho pedagógico dos professores, pode-se inferir ao universo cultural ampliado das crianças que estabelecem trocas com mais facilidades devido à posição de fácil acesso dessas comunidades.

Na escola do SONO verifica-se um trabalho pedagógico consistente e organizado, impulsionado pela atual professora e evidenciado nas produções entregues dos alunos, e pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. (Ibid., p. 7)

A sondagem inicial do nível de leitura e escrita dos alunos é um importante recurso para identificar as reais necessidades dos alunos e professores envolvidos na Formação. Apesar de esses dados terem sido discutidos com o grupo de professores apenas no terceiro encontro, eles favoreceram uma maior adequação do

²⁰ NE - A escola não devolveu as avaliações aplicadas. / PNP - A professora não participou. A equipe do Cenpec e a coordenadora pedagógica fariam uma visita de apoio à escola do Sono.

processo formativo às demandas trabalhadas em sala de aula e forneceram elementos para uma reflexão contextualizada junto aos professores participantes da Formação.

Conforme Perrenoud,

[...] trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é então essencialmente didática [...]. (PERRENOUD, 2000, p. 29)

A primeira Tarefa Pedagógica destinada a mães e jovens da comunidade correspondeu à contagem do número de crianças em idade adequada à educação infantil.

A tabela a seguir sistematiza os dados coletados por mães e jovens das comunidades.

Comunidade	Quantidade de crianças de 4 a 6 anos
Patrimônio	16
Ponta Negra	21
Campinho	17
Vila Oratório	28
Trindade	16
Sono	18
Total	115

Tabela 3 – Quantidade de crianças por comunidade atendida.

Por meio dessa atividade, pretendia-se que jovens e mães pudessem identificar o público com o qual poderiam atuar após o desenvolvimento da Formação.

No segundo encontro, a Tarefa Pedagógica para os professores teve como principal objetivo incentivar a leitura em sala de aula. Para tanto, conforme pode ser verificado na pauta correspondente, foram indicados diversos livros para leitura com os alunos. Os professores deveriam escolher um deles, realizar a leitura em sala de aula e, no encontro seguinte, fazer um relato e uma reflexão sobre a atividade. Mais uma vez, é possível identificar uma estreita relação entre a teoria trabalhada durante os encontros de formação e sua prática direta em sala de aula.

O registro do terceiro encontro apresenta a descrição da segunda Tarefa Pedagógica proposta e de seus reflexos naquele dia.

A professora Nina relata história da bolsa amarela.

A Professora Mariana fala da dificuldade de encontrar o livro adequado para trabalhar com a turma. Conta-nos a história de dois amigos os quais vivem brigando e aprendem muito com as brigas. Cita também a história de Chapeuzinho Vermelho, diz que é uma coleção antiga, é herança de família e também a alegria, o interesse e o encantamento dos alunos pela leitura de história na escola e a que as crianças residem na localidade do Sono não possuem televisão que o entretenimento dos mesmos são livros.

A Professora Elizabete leu a história Barba Azul (achou muito grande) e trabalhou com sua turma a história do Chapeuzinho Vermelho, contou e recontou a história e os alunos ouviram prestaram atenção, os alunos escreveram e reescrevem a história e ilustraram a mesma.

A professora Fátima Maria inspirou-se no texto Pato Patolino e logo após a leitura foi elaborado um texto coletivo.

A Professora Janete também contou a história de Chapeuzinho Vermelho e assistiram ao filme Deu a louca no Chapeuzinho Vermelho e produziu junto com a turma redação orientada.

Quadro 12 – Registro da segunda Tarefa Pedagógica.

O pouco repertório dos professores e a escassa quantidade de livros podem ser identificados como fatores que dificultaram a realização das atividades relacionadas à leitura. Além disso, três das cinco professoras citadas não realizaram somente a leitura do livro – como era proposto –, mas a vincularam essa leitura a uma atividade escrita, que não era objetivo desta atividade. A Tarefa Pedagógica não solicitava aos educadores a realização de qualquer atividade após a leitura, justamente para estimular o ato de leitura sem compromisso posterior, a não ser o prazer de sua realização. Como destaca Gebara,

A relação de câmbio estimulada pela escola deixa pouco espaço para a gratuidade. Se não se determina uma meta, o que se propõe causa um certo incômodo. Essa valoração dos fins promove a qualificação da leitura como algo imposto e pelo qual se recebe certo reconhecimento. (GEBARA, 2002, p. 23)

Além das tarefas destinadas aos professores participantes, também foram solicitadas tarefas às mães e aos jovens participantes.

Os jovens deveriam estabelecer comunicação via *internet* sobre as atividades desenvolvidas por eles no âmbito do Projeto Expedição Parati: a manutenção e o controle da utilização dos microcomputadores doados pela Associação Cairuçu às escolas. A intenção dessa atividade, além de incentivar a utilização dos computadores, era possibilitar aos jovens reconhecer a *internet* como uma nova forma de comunicação e apropriar-se dessa ferramenta de maneira efetiva.

A seguir, apresentam-se registros dos *e-mails* trocados entre os jovens e as formadoras.



Quadro 13 – Registro de Tarefa Pedagógica dos jovens – Davidson, 29 out. 2007.

Davidson Henrique Correa" <vidocrip@hotmail.com>  [Adicionar endereço](#)

Para: crysms@yahoo.com.br

Assunto: sala de Informática

Data: 31/10/2007

Estou muito bem, Obrigado.

É vou avisar pro sol não sumi, quando você vier, kkkkkkk

Bem aqui em Laranjeiras, já está funcionando a Internet, mais ainda não comecei a da aula, nem atender a comunidade. pretendendo começar as aulas com as crianças na segunda-feira que vem, mais a comunidade não temos previsão ainda.

Mais a Rosa disse que a Priscila (jovem patrimônio) já começou a dar aula. Aqui em Laranjeiras não começamos ainda por que na semana passada teve curso para os professores e isso causou um pequeno atraso.

Mais esta semana já refizemos os horários, e estamos estudando o que vamos ensinar na primeira aula (eu e o Mário como professor)

Eu de manhã e Mário no período da Tarde, e ele é quem vai atender a comunidade.

Acho que é só isso...Beijos e até mais

Date: Tue, 30 Oct 2007 09:41:43 -0300

From: crysms@yahoo.com.br

Subject: Re: Jovem de Laranjeiras

To: vidocrip@hotmail.com

Olá, Davidson estou bem obrigada e vc?

Gostei de ver pelo menos vc lembrou de mim...rsss

E os computadores estão todos funcionando a mil por hora?

Me diga uma coisa o sol apareceu ai depois que viemos embora né!

Avisa para ele que dia 21/11 estaremos ai de novo e queremos calor...rsss

Davidson e ai como está sendo estar usando a internet?

Quem mais está usando??

Aguardo retorno /Bjs e obrigada pelo e-mail –

Cristiana

Quadro 14 – Registro de Tarefa Pedagógica dos jovens – Davidson, 31 out. 2007.

De: "ana lucia santos dias" <ana-lu-003@hotmail.com>  [Ver detalhes do contato](#)
 Para: **crysms@yahoo.com.br** **jovem de Ponta Negra**
 Assunto: saudação
 Data: Thu, 18 Oct 2007 13:51:43 +0000

olá Crysms como vai voce? Como foi a viagem e o trabalho estou gostando muito da aula de ifomatica a Rosa me emsinou muitas coisas novas estou gostando.

Quadro 15 – Registro de Tarefa Pedagógica dos jovens – Ana Lucia, 18 out. 2007.

Ao analisar a escrita desses *e-mails*, é possível identificar uma grande diferença nas habilidades de escrita e manejo da *internet* por parte de um jovem e de outro. Fica claro que o primeiro tem maior familiaridade com a escrita e mais facilidade para acesso à *internet*. Já o segundo apresenta dificuldade na elaboração da estrutura e da coerência das frases, bem como na correção ortográfica.

Conforme Perrenoud (2000, p. 45), a identificação do estágio de aprendizagem dos alunos colabora para o desenvolvimento de atividades e para a identificação de eventuais ajustes nos conteúdos e objetivos trabalhados, pois muitas vezes “[...] o funcionamento coletivo pode marginalizar os alunos que têm mais necessidade de aprender”.

As mães participantes da Formação também enviaram os relatórios das atividades que desenvolveram com as crianças da comunidade.

Dia 22 de Outubro, segundo dia de aula.

Começamos pedindo que as crianças fizessem um desenho do que mais gostassem com tinta guache, acharam muito divertido, pois pintaram com os dedos e as mãos alguns até acabaram se pintando, em seguida cantamos a música da "aranha", fizeram uma fila e fomos até a quadra, fizemos uma roda, brincamos de "passar anel" e de roda, voltamos à sala pedimos para que lavassem as mãos, nos encaminhamos ao refeitório para lanche, o qual as mães cooperaram com bolo, estava tudo muito gostoso, cantamos a música do lanchinho. Retornamos a sala e contamos a história de "Quem comeu o doce", logo distribuimos folhas e lápis de cera pedindo que desenhassem o que havia na história, enquanto estavam desenhando resolvi tomar um chá, que levei em uma garrafa de água, duas crianças me perguntaram se era bebida que eu estava tomando, expliquei que era chá, pois estava gripada e precisava tomar.

Recolhemos os desenhos, como faltavam alguns minutos para irem embora, colocamos uns brinquedos que ganhamos de doação para eles brincarem, todos adoraram, as mães chegaram para buscá-los muitos não queriam ir embora.

Quadro 16 – Trecho de registro de Tarefa Pedagógica das mães – 22 out. 2007.

Relatório terceiro dia de aula.

Dia 29 de outubro, nesse dia levamos os crachás com os nomes das crianças pedimos para que eles prestassem atenção em cada nome. Pedimos para que fizessem colagem com revista, escrevemos os nomes deles em uma folha de sulfite, eles fizeram bolinhas de pedaços das folhas da revista passamos cola sobre os nomes e eles colaram as bolinhas por cima.

Às 3 horas fomos com eles para o refeitório, logo após lavarem as mãos, como sempre as mães que cooperaram com o lanche, voltamos à sala e nos encaminhamos até o campo ao lado da escola.

Nossa neste dia as crianças estavam muito agitadas, foi difícil controlá-las, mas até que conseguimos, cantamos a música do "trem" brincamos de "corre cotia" eles pediram para brincar de "passa-anel", todos participaram.

Voltamos à sala, enquanto eles brincavam com massinha de modelar colocamos um CD em um aparelho de som para eles ouvirem, a história de João e Maria, mas eles estavam bem empolgados com a massinha, logo chegou a hora de ir, o difícil foi às mães conseguir tirá-los de lá.

Espero que gostem, desculpe alguns erros.

Sandra e Tânia.

Relatório quarto dia de aula

No dia 31 de outubro começamos a aula ensinando dobraduras com folhas de revista, fizemos um chapéu de soldado e cantamos a música do "marcha soldado", depois mostramos que o chapéu podia virar um barquinho.

Nossa esse dia estava muito quente e as crianças muito agitadas, estavam fora do normal, recebemos a visita do Sr. Abel e da professora Valéria, algumas crianças já tinham estudado com ela e gostaram muito de revê-la.

Levamos as crianças para lanche e logo depois fomos brincar no campo, eles adoram brincar de "corre-cotia", mas logo voltamos à sala, contamos a historinha do "menino e o trem", eles desenharam o trem e o menino com giz de cera, antes de irem embora brincaram com os brinquedos.

Relatório quinto dia de aula

Dia 5 de outubro, esse dia foi um dia muito legal, pois quando chegamos na escola estava lá um grupo de recreação de Paraty, eles chamaram as crianças para outra sala e cantaram músicas com eles, fizeram brincadeiras com marionete e contaram histórias, a do rato e o gato, a do jacaré e outras brincadeiras, mas antes disso eles pintaram uma atividade que levamos com a borboleta, coelho e pato eles pintaram e contornaram os nomes dos desenhos que fizemos pontilhados, nesse dia vieram só 9 crianças estava chovendo muito, as 3:00 horas fomos para o refeitório lanche bolo e refrigerante que as mães levaram, depois do lanche contamos a historinha do alfabeto, pedimos para uma criança recontar a história, foi muito divertido, antes de irem embora brincaram com os brinquedos.

beijos e abraços

Sandra e Tânia.

Quadro 17 – Trecho de registro de Tarefa Pedagógica das mães – Sandra e Tânia.

Por meio da análise desses relatórios, é possível identificar um grande envolvimento das mães com a Formação e uma grande mobilização na comunidade para a realização das tarefas solicitadas.

Verifica-se, também, a realização de algumas atividades próximas a uma concepção mais progressista de ensino, que valoriza a cultura e as brincadeiras populares e reconhece metodologias alternativas de aprendizagem. Entretanto, no trabalho com a escrita do nome da criança, as mães – apesar de utilizarem recursos artísticos como as bolinhas de papel em cima do nome – realizam uma prática mecânica de aprendizagem da escrita; resquícios de uma formação tradicional, avessa ao processo de letramento promovido pela Formação.

No relatório elaborado pela equipe de formadoras, identificam-se as estratégias e concepções que nortearam as ações realizadas com as mães.

Iniciou-se o planejamento da educação infantil utilizando textos que favoreçam a compreensão dessa modalidade de ensino enquanto espaço de socialização e ampliação de repertório das crianças através de experiências diversas em contato com leitura e escrita. Foram vivenciadas, com as mães, atividades que dizem respeito à rotina de um espaço pedagógico. [...] Sugerimos atividades que deveriam ser distribuídas no período em que as crianças estão nas escolas/espacos, de maneira que se constituam momentos dinâmicos e de expressão livre da criança. (Cenpec, 2007a, p. 4)

A terceira tarefa destinada aos educadores era a realização de uma intervenção ortográfica junto aos alunos.²¹

3.4 Rodas de Leitura

As Rodas de Leitura foram propostas pela equipe do Cenpec com o objetivo de estimular ações e eventos com os alunos das escolas participantes e de extrapolar o espaço de sala de aula como único lócus de aprendizagem.

Uma coisa parece certa: entre quatro paredes e durante os oito a nove meses de um ano letivo, poucos professores são capazes de fazer milagres [...] isso supõe uma criatividade, uma energia e uma perseverança fora do comum. (PERRENOUD, 2000, p 59)

A proposta das Rodas de Leitura é fundamental por reconhecer espaços alternativos de aprendizagem e estimular a criação de um projeto comum entre as escolas e os professores envolvidos na Formação: “[...] *Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso leva a compartilhar evidências, informação e buscar soluções*” (IMPERNÓN, 2006, p. 76).

Foram propostas e realizadas duas Rodas de Leitura, que agrupavam escolas de regiões mais próximas. Nesses encontros, cada grupo de professores participantes da Formação organizava apresentações dos alunos que seriam expostas aos demais grupos.

Ao mostrar que a escrita deve preencher a distância entre quem escreve e quem lê, Rampazzo procurou desenvolver no aluno a ideia de que o texto é algo a ser socializado, portanto a exigir cuidados de organização sem os quais a interlocução pode se perder. (CITELLI, 2008, p. 16)

Nesse sentido, as Rodas de Leitura valorizavam e promoviam uma função social para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula. O momento de apresentação e socialização das atividades é um fator que contribui para desenvolvimento das atividades realizadas, pois determina um objetivo e um sentido social para as práticas escolares.

A primeira Roda de Leitura foi realizada em 22 de novembro de 2007 na comunidade do Campinho. Foram apresentadas poesias, músicas e uma peça de teatro encenada pelos alunos. A observação *in loco* desse evento pela pesquisadora permitiu identificar nos alunos e nos professores ansiedade e nervosismo durante as apresentações.

A segunda Roda de Leitura foi realizada no dia 6 de dezembro de 2007 na comunidade de Laranjeiras. O dia foi iniciado com apresentações de teatro, dança, teatro de fantoches, folia de reis, cantigas de roda, balé, musicais e cantos evangélicos e natalinos.

As crianças da comunidade de Ponta Negra participaram assistindo a todas as apresentações e sem qualquer problema quando o Professor Malvão sugeriu de improviso uma apresentação de cantigas conhecidas por eles sem problema algum foram para a frente e cantaram numa boa. O que mostrou ser uma prática deles cantarem em grupo, ao contrário de algumas comunidades que na hora das crianças se apresentar ficaram com vergonha de ir até a frente e mostrar o que tinham ensaiado.

Outro ganho cultural foi a apresentação da Folia de Reis apresentada por alguns moradores de Trindade que o Professor Josias da Escola de Trindade trouxe para contemplar nossa manhã. Destacando para as crianças a história desses moradores e suas participações na Folia e o porquê ao cantar usam determinadas falas “Meu Senhor vai dá licença. Ah!”, achei bacana e quando um dos Foliões explicou para as crianças sobre a importância deles cantarem assim, mas saber escrever corretamente.

Quadro 18 – Trecho de registro de Roda de Leitura.

²¹ Não é analisa a realização das demais Tarefas Pedagógicas, pois não foram encontrados registros referentes a essas atividades.

É possível identificar, por meio desses relatos, um forte investimento na questão da leitura e da escrita por meio de intervenções culturais. Conforme explicitado anteriormente, a valorização do saber e da cultura dos alunos auxilia no desenvolvimento de atividades mais contextualizadas e significativas.

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais [...] deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão e o vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNÓN, 2006, p. 42)

4 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem qualitativa

Para desenvolvimento desta pesquisa – avaliação de curso realizado com professores mães e jovens em letramento – optou-se pela abordagem qualitativa, tendo em vista atingir uma maior compreensão do objeto estudado.

Em contraposição aos pressupostos experimentais, baseados em concepções positivistas, que buscam “[...] *a estabilidade constante dos fenômenos humanos, e a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais*”, a pesquisa qualitativa considera a complexidade e a singularidade dos fenômenos humanos (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Esta pesquisa, portanto, aborda questões humanas, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e pretende entender, por meio dos participantes e executores da Formação, o sentido e o significado que esses indivíduos atribuem a suas ações.

No final do século XIX, as investigações no campo social passaram a questionar as concepções positivistas de conhecimento e as metodologias experimentais de pesquisa, uma vez que elas não consideravam a complexidade e o dinamismo dos fenômenos humanos e sociais.

André (1995, p. 21) afirma que a abordagem qualitativa começou a ganhar destaque na área da educação somente a partir da década de 1960, quando os movimentos democráticos e estudantis se intensificam no mundo ocidental. A metodologia qualitativa representa o pensamento democrático, pois “[...] *busca relatar o ponto de vista dos participantes*”. No final da década de 1960, diversos estudos, pesquisas e artigos são realizados nos Estados Unidos e na Inglaterra, o que impulsiona e populariza a utilização de métodos qualitativos de pesquisa dentro da área educacional.

Conforme Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa permite aos pesquisadores entender os sujeitos da ação como produtores de conhecimento e práticas que refletem e podem gerar contribuições para a resolução dos problemas que identificam.

Nesse sentido, esta pesquisa inclui os participantes e executores do curso avaliado, e é por meio de suas considerações que será possível verificar os resultados atingidos.

Optou-se pela aplicação de um questionário semiestruturado aos participantes e de entrevista semiestruturada com a responsável pela gestão e pelo acompanhamento do Projeto Expedição Parati. Para complementar a análise dos dados coletados nos questionários e na entrevista, utilizaram-se também os documentos elaborados pelos executores da Formação.

A escolha pela pesquisa qualitativa explica-se também pela possibilidade de elaborar uma metodologia mais adequada ao objeto pesquisado. Por meio da abordagem qualitativa, é possível unir diferentes fontes de dados, uma vez que ela não prevê um “*modelo único e standardizado*” de investigação (CHIZZOTTI, 2006, p. 85).

Por outro lado, esta pesquisa também realiza uma análise quantitativa dos dados obtidos nos questionários aplicados, a fim de complementar a análise qualitativa. Conforme Demo (2002, p. 38): “[...] *toda qualidade humana é referenciada a alguma base quantitativa, assim como toda quantidade humana contém a dimensão de qualidade*”. O autor demonstra a relação entre quantidade e qualidade mediante a construção de indicadores (quantitativos) de qualidade. É o caso do indicador de expectativa de vida e do Índice de Gini – que mede a desigualdade social nos países. Nos dois casos, busca-se expressar a qualidade de vida de forma quantitativa, numérica.

Chizzotti (2005, p. 84) endossa essa posição ao considerar que a coleta de dados quantitativos pode colaborar com pesquisas qualitativas, “[...] *principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que os dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares*”.

4.2 Critério de seleção de referentes

O questionário elaborado foi um dos procedimentos utilizados para a avaliação do curso de letramento. Ele foi aplicado a todos os professores, coordenadores e diretores presentes ao último encontro realizado. De um total de 39

participantes, 31 responderam ao questionário. O critério utilizado para a seleção dos referentes, portanto, foi sua presença ao último encontro da Formação.

Apesar de o grupo ser heterogêneo, já que dele participavam desde professores a um representante da Secretaria Municipal de Educação, o mesmo questionário foi aplicado a todos os sujeitos, a fim de avaliar os aprendizados adquiridos por meio de um mesmo instrumento e utilizando o mesmo referencial.

Para a coleta de informações sobre a participação das mães e dos jovens e seus possíveis efeitos, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma das integrantes da Associação Cairuçu. A escolha dessa profissional foi determinada por seu envolvimento com as comunidades contempladas e por sua atuação como uma das responsáveis pela gestão do Projeto Expedição Parati e pela interlocução com a Secretaria Municipal de Educação.

4.3 Procedimento de coleta de dados

4.3.1 Questionário

Para Chizzotti (2005), o questionário é uma interlocução planejada, em que o pesquisador sabe quais informações busca e o que pretende medir com cada uma das questões. É uma atividade que necessita critérios e planejamento.

Dessa forma, o desenvolvimento do questionário elaborado nesta pesquisa utilizou como critério principal a *Proposta de formação* apresentada pelo Cenpec à Associação Cairuçu, especialmente no que se refere aos objetivos e resultados esperados.

O questionário desenvolvido continha 13 questões semiestruturadas (Apêndice A), que seguem uma estrutura lógica ordenada e procura utilizar “[...] *palavras simples, usuais, exatas e facilmente inteligíveis, sem termos técnicos, especializados ou eruditos*” (CHIZZOTTI, 2005, p. 56), considerando o universo vocabular dos respondentes.

Antes de sua aplicação, o instrumental foi revisto pela equipe da Formação e pela professora Isabel Capelletti (2008), que sinalizaram pontos a serem aperfeiçoados nas questões elaboradas, dando maior objetividade, clareza e legitimidade às questões colocadas.

O uso do questionário semiestruturado como instrumental de avaliação dos resultados de processos de formação configura uma metodologia privilegiada de investigação, pois possibilita a reflexão sobre os processos vivenciados e seu registro, não determinando as respostas fornecidas pelos participantes, mas trabalhando a partir da contribuição dos envolvidos no processo.

A opção pela utilização do questionário justifica-se também pela possibilidade que este instrumental oferece para a coleta da opinião de grande número de participantes simultaneamente e logo ao final da ação avaliada.

A aplicação do questionário no último encontro permitiu aos professores, coordenadores e diretores participantes retomar um processo vivenciado recentemente, possibilitando maiores chances de as respostas refletirem suas percepções e os resultados mais diretos da Formação.

É importante ressaltar o grande apoio da equipe do Cenpec no momento da aplicação dos questionários de avaliação. Foram reservados trinta minutos ao final do último encontro para o preenchimento das questões pelos participantes.

A aplicação desse instrumental foi precedida por uma leitura prévia do questionário com participantes. Em seguida, enquanto eles respondiam às questões, a pesquisadora esclarecia eventuais dúvidas. Como já assinalado, o questionário foi aplicado a todos os professores, diretores e coordenadores presentes ao último encontro, atingindo 79% do total do grupo de participantes.

Por meio da análise das respostas obtidas, complementadas pelas demais informações coletadas, foi possível verificar alguns resultados alcançados pela Formação e construir uma visão global do processo formativo com professores, coordenadores e diretores.

4.3.2 Entrevista semiestruturada

“Uma das principais vantagens da realização de uma entrevista é a sua adaptabilidade” (BELL, 2008, p. 136). Ou seja, por meio dela é possível aprofundar pontos e explorar questões e dados relevantes para a realização da pesquisa. Além disso, a realização presencial da entrevista permite a constatação de aspectos

importantes por meio da leitura de expressões faciais, do tom de voz e de outras formas de expressão do entrevistado.

A entrevista realizada objetivou verificar possíveis resultados da Formação nos jovens e nas mães que dela participaram. Ela foi aplicada à profissional da Associação Cairuçu responsável pela gestão e pelo acompanhamento do curso. Foi elaborado um roteiro preliminar com as principais questões e, durante a entrevista, ele foi ampliado e aprofundado.

Conforme orientações de Chizzotti (2005), a entrevista procurou otimizar os resultados obtidos: o horário e local foram agendados de acordo com a possibilidade do entrevistado e os objetivos da entrevista e o processo de análise dos resultados foram explicados antecipadamente. Além disso, a entrevista foi realizada em um clima de parceria e cooperação entre entrevistador e entrevistada.

4.3.3 Análise documental

A análise documental apresentada neste item contextualiza a Formação avaliada e complementa os dados obtidos pelos questionários e pela entrevista. Os documentos descrevem de forma clara os objetivos e as ações desenvolvidas, além de apresentarem as opções metodológicas e políticas das instituições participantes.

Foram considerados os seguintes documentos:

- Diagnóstico.
- Relatórios: *Paraty: fase II – ampliação do letramento na escola e comunidade* e *Paraty – proposta de ação – junho de 2006 a maio de 2007*.
- *Proposta de formação 2007 – educação na escola e na comunidade*
- Pautas e registros dos encontros e das Tarefas Pedagógicas realizadas.
- Lista de frequência dos encontros.

A análise desse material e de sua relação com a opinião emitida pelos participantes e executores da Formação complementa os dados coletados e lhes confere maior consistência e legitimidade.

4.4 Organização dos dados

Todos os questionários aplicados foram protocolados e tabulados para possibilitar uma melhor visualização das principais questões levantadas pelo grupo de participantes. Foram também elaborados gráficos ilustrando a distribuição das respostas.

A entrevista realizada foi transcrita e, a partir dela, foram identificada não só as ideias centrais sobre os desdobramentos e os principais resultados da Formação, mas também as possíveis variáveis para análise.

A análise da documentação elaborada pelos executores do Projeto Expedição Parati acontece de forma transversal e permanente durante todo este estudo. As pautas dos encontros e a *Proposta de formação* são apresentadas e analisadas inicialmente e, em seguida, utilizadas como instrumentos de discussão e complementação dos dados coletados pelos questionários e pela entrevista. A apresentação e a análise dessa documentação buscam familiarizar o leitor com o objeto avaliado nesta pesquisa e contribuem para validar alguns dos resultados esperados e atingidos ao final do processo formativo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise da entrevista e dos questionários semiestruturados aplicados aos 31 professores, coordenadores e diretores participantes da Formação.

O objetivo desta análise é verificar como os conteúdos e as metodologias trabalhados na Formação puderam auxiliar no processo de letramento desenvolvido nas escolas participantes.

Em relação aos questionários, a análise respeita a ordem das questões e trabalha dados quantitativos e qualitativos explicitados pelos participantes em suas respostas. Dessa forma, algumas das questões são ilustradas por dois gráficos: um referente aos dados quantitativos e outro referente às ideias centrais e a sua incidência nas respostas emitidas.

Na apresentação dos dados qualitativos, as porcentagens indicadas foram calculadas em relação à totalidade de ideias centrais explicitadas nas respostas, independente do número total de respondentes.

Primeiramente, são analisados os questionários, tendo em vista verificar se as estratégias e os conteúdos foram pertinentes e válidos para o aprimoramento do trabalho de letramento nas escolas. Em seguida, é analisada a entrevista realizada com uma das profissionais da Associação Cairuçu, que aborda elementos relacionados à participação dos jovens e das mães na Formação.

São categorizadas as falas da profissional entrevistada, buscando explicitar os resultados que, em sua visão, agregaram valor à educação nas comunidades contempladas.

É importante ressaltar que a entrevista semiestruturada possibilitou coletar informações diversas e expressar os elementos e resultados mais significativos desta Formação para a gestora do projeto.

Reitera-se que a análise documental é realizada de forma transversal durante toda esta dissertação, pois, além de auxiliar no entendimento do projeto ao qual a Formação se vincula, ela corrobora os resultados e efeitos expressos nos dados coletados pelos questionários e pela entrevista.

5.1 Dos questionários

A primeira questão procurou averiguar as contribuições da Formação para o aperfeiçoamento das atividades de leitura e escrita no ambiente de trabalho dos participantes. Em caso de resposta afirmativa o participante deveria relatar como isso aconteceu.

Em todas as pautas analisadas foi possível identificar grande variedade de recursos utilizados durante a Formação. De fato, nos questionários aplicados, esse é um aspecto também destacado pelos professores, coordenadores e diretores participantes, como pode ser observado a seguir.

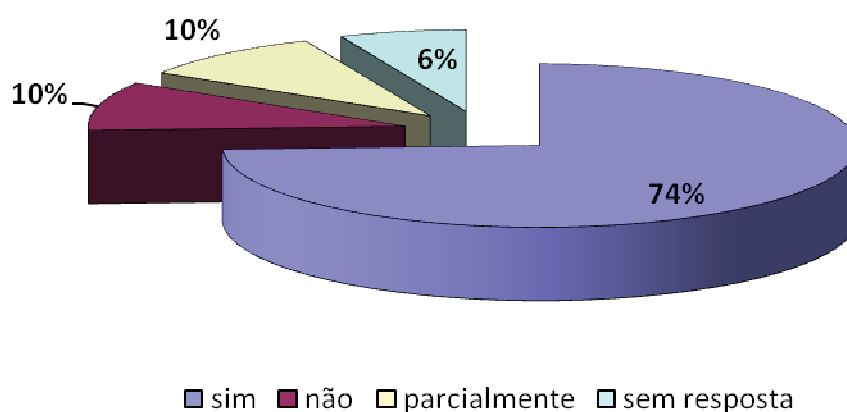


Gráfico 2 – Contribuição da Formação às ações de leitura e escrita.

A maioria dos respondentes, 74%, acredita que as atividades realizadas aperfeiçoaram o trabalho de leitura e escrita em seu ambiente de trabalho, o que reflete uma boa aceitação da Formação pelos professores, coordenadores e diretores.

A utilização de diversos tipos de textos e dinâmicas, verificadas na análise das pautas, pode ter contribuído para o aperfeiçoamento e a ampliação do repertório de atividades relacionadas à leitura e à escrita dos participantes.

Ao analisar qualitativamente as respostas à primeira questão – como essas atividades favoreceram as ações de leitura e escrita – observa-se que 55% dos

respondentes citam o desenvolvimento de mais atividades relacionadas à leitura e à escrita após a realização do curso.

Intensifiquei as atividades de leitura, diversificando-as e dando autonomia para que os alunos buscassem seus próprios textos (livros) e trouxessem para a sala de aula e interagissem com os demais. A partir daí essa atividade tornou-se um hábito entre nós. Ao ponto de criarmos um cantinho de leitura dentro da sala de aula. (P8)²²

Os participantes que responderam negativamente a essa questão (10%) não atuam em sala de aula e não conseguiram identificar como a Formação poderia contribuir para suas atividades em seu ambiente de trabalho.

Não estou trabalhando diretamente com alunos e sim com professores. Mas quando voltar para sala de aula eu vou utilizar algumas sugestões que fugiam ao meu conhecimento e outras vou continuar, pois já tinha conhecimento delas. (C17)

Apesar de alguns membros da coordenação e da direção das escolas não reconhecerem como os encontros poderiam contribuir para o aperfeiçoamento das atividades de leitura e escrita, 23% dos participantes que integram a coordenação das escolas reconheceram que as atividades favoreceram o trabalho de leitura e escrita junto aos professores que orientam: *“Como coordenadora, pude enriquecer minhas reuniões efetuando o repasse das ideias e/ou atividades desenvolvidas no curso.”* (C6)

No gráfico a seguir, são expressas as ideias centrais/categorias e sua incidência nas respostas.

²² Os participantes que responderam ao questionário serão, doravante, identificados pela letra que identifica o grupo ao qual pertence – (P) para professores, (D) para diretores e (RSME) para o representante da Secretaria Municipal de Educação – e pelo número de identificação de seu questionário.

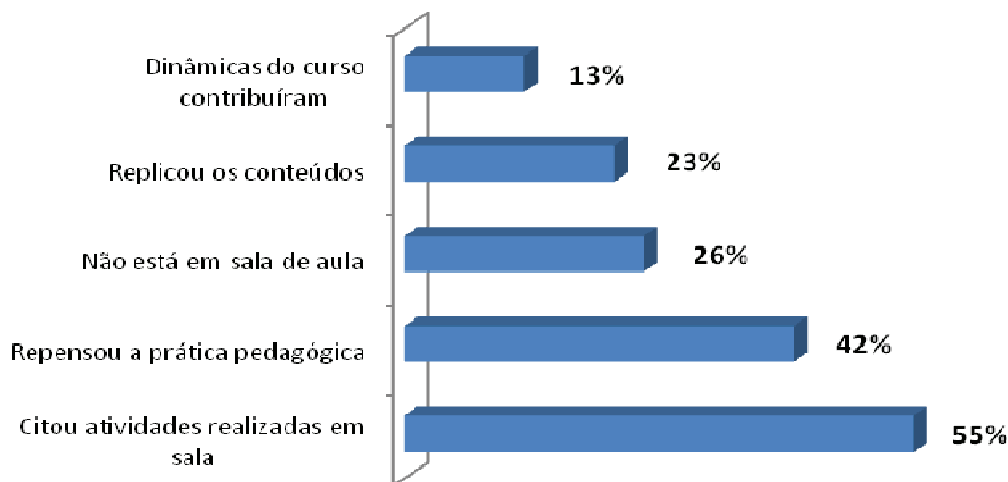


Gráfico 3 – Contribuição da Formação às ações de leitura e escrita, segundo depoimento dos respondentes.

Mais da metade dos respondentes ratifica um dos resultados esperados ao final da *Proposta de formação* apresentada anteriormente nesta dissertação: “[...] *Quanto aos professores das escolas envolvidas, espera-se que: [...] 2. Aprimorem e diversifiquem sua prática de ensino de leitura e escrita, de modo a atender a heterogeneidade dos alunos*” (Cenpec, 2007b, p. 3).

Além disso, 42% das respostas identificam a Formação como um fator que contribuiu para repensar as práticas pedagógicas já desenvolvidas: “*A participação no Curso forneceu condições para repensar nossa prática e consequentemente enriquecer nosso trabalho em sala de aula*” (P21).

Nesse sentido, verifica-se uma forte contribuição dos encontros para a reflexão sobre a prática já realizada pelos educadores, cumprindo uma importante função da formação permanente: “[...] *um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver a prática reflexiva e competente* (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Paulo Freire (1996) também reforça a importância e a necessidade de reflexão-ação sobre a prática pedagógica como uma condição das formações permanentes que pretendam transformar e melhorar as práticas em sala de aula: “[...] *na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da*

reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 39)."

Somente uma das respondentes fez menção à melhoria de suas práticas avaliativas, um dos resultados esperados com a Formação: “[...] *me acrescentou para outras maneiras de avaliar o desenvolvimento da criança*” (P4).

Deve-se salientar que a transformação de parâmetros e práticas avaliativas, principalmente em professores, não é um objetivo fácil de ser atingido. Conforme Hadji (2001):

[...] a representação segundo a qual avaliação é uma medida continua viva, até mesmo prenhe, na mente dos avaliadores escolares. [...] De fato, a mudança nas práticas implica, entre outras coisas, mudanças das mentalidades, condicionada por fatores de ordem ideológica e social. (HADJI, 2001, p. 22, 23)

A segunda questão do questionário aprofundou essa discussão, uma vez que pretendia verificar se os respondentes realmente realizaram atividades diferenciadas e identificar quais seriam elas.

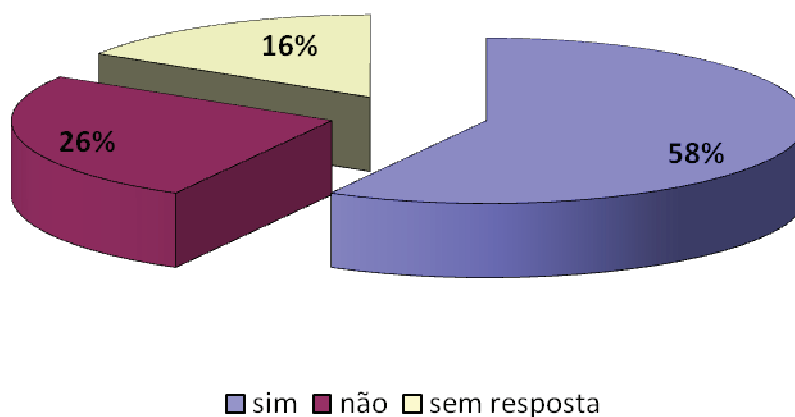


Gráfico 4 – Contribuição da Formação para a realização de atividades diferenciadas de leitura e escrita.

A maioria dos respondentes afirmou ter ampliado suas possibilidades de desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura e à escrita e, na segunda parte da questão, foram citadas 18 atividades distintas, das quais se destacam aquelas relacionadas à produção de textos, sendo a prática de reescrita a mais recorrente.

Quatro professores afirmaram ter realizado a reescrita de texto junto aos seus alunos após a participação nos encontros, como demonstra o gráfico a seguir.

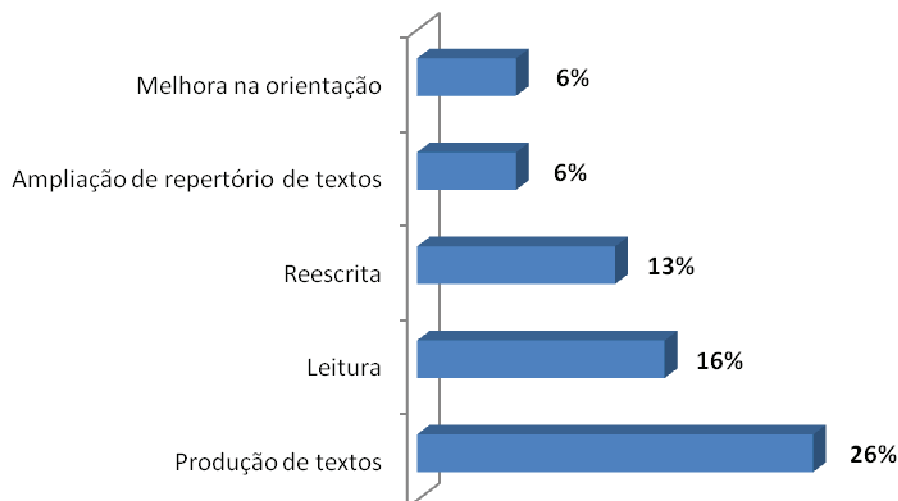


Gráfico 5 – Contribuição da Formação para a realização de atividades diferenciadas de leitura e escrita, segundo depoimento dos respondentes.

A reescrita auxilia na escrita e na produção de textos, uma vez que proporciona que a atenção dos alunos esteja voltada somente para o ato de escrever e não para o processo de criação de determinada história, conforme pode ser observado nos PCN de língua portuguesa.

[...] A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos — dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo — requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

- reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura;
- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa, etc.;
- produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;
- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);
- planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios).

(BRASIL, 1997, p. 52)

Muitas das atividades citadas podem ser encontradas nas pautas desenvolvidas com os professores durante a Formação, o que reforça a assertividade da metodologia utilizada.

Além da prática de produção de textos, cinco professores também afirmaram realizar mais leituras durante suas aulas, e um professor citou também a diversidade de atividades de leitura e de escrita realizadas após a Formação: “*Reescrita de conto; leitura de diversos tipos de textos; elaboração de textos utilizando recursos variados*” (P28).

Por meio dos depoimentos coletados nos questionários, verificou-se que, além dos objetivos previstos na *Proposta de formação*, outros também foram atingidos. Esse fato pode ser exemplificado pelas respostas dos coordenadores à segunda questão:

Eu ampliei minha visão com relação ao letramento e pude auxiliar melhor os professores, observando as atividades por eles propostas e fornecendo-lhes algumas ideias de atividades. Nesses 20 anos de trabalho estive sempre muito ligada às atividades administrativas e também para área de ciências exatas. Confesso que não me dediquei como deveria ao letramento. (C6)

Pautar os momentos de coordenação significa ampliar a possibilidade de maior abrangência da Formação e um eventual incremento de seus resultados.

A terceira questão refere-se aos conteúdos abordados durante a Formação, com o objetivo de identificar os conteúdos mais significativos para os participantes e a maneira pela qual eles podem ter contribuído para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita.

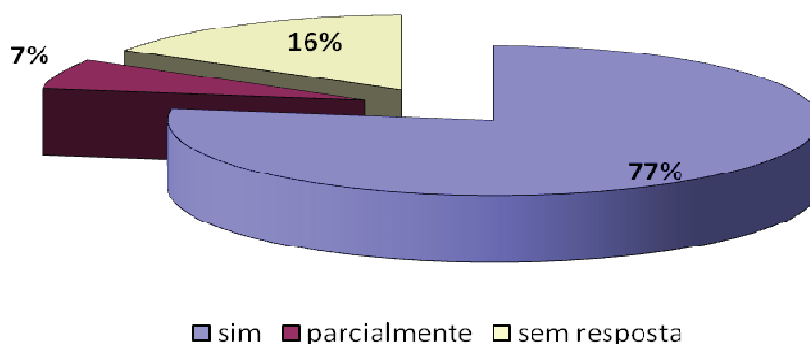


Gráfico 6 – Contribuição dos conteúdos abordados durante a Formação para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita.

O gráfico demonstra que 77% dos professores, coordenadores e diretores que responderam ao questionário acreditam que os conteúdos desenvolvidos aperfeiçoaram sua prática de leitura e escrita junto aos alunos.

Ao analisar qualitativamente as respostas desse grupo, é possível identificar que não há um reconhecimento direto dos conteúdos trabalhados, mas sim dos seus efeitos nas práticas realizadas.

O próximo gráfico demonstra como a Formação auxiliou no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula segundo os respondentes.

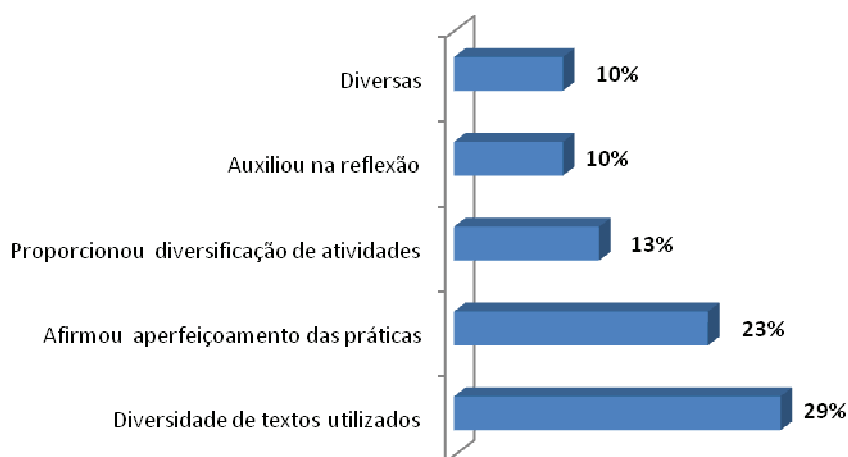


Gráfico 7 – Contribuição dos conteúdos abordados durante a Formação, segundo depoimentos dos respondentes.

Novamente, as reflexões sobre as práticas e a diversidade de textos utilizados foram citadas pelos professores, diretores e coordenadores como exemplos de elementos que contribuíram para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula; 29% dos participantes afirmaram ter ocorrido ampliação e diversificação dos textos utilizados em sala de aula após os encontros.

De fato, é possível verificar que este é um dos pontos mais abordados nas pautas dos encontros formativos. Nos cinco encontros realizados, sempre foram trabalhados diversos tipos de textos: músicas, poesias, literatura infantil, crônicas, etc. Essa variedade pode ter se refletido significativamente no reconhecimento do resultado desta Formação por parte dos participantes.

O depoimento da representante da Secretária Municipal da Educação reitera esse fato: *“Trabalhar com textos diversificados ajuda muito o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos em sala de aula e até mesmo em seu dia a dia”* (RSME 26).

O trabalho com diversos tipos de gêneros literários, principalmente com poemas, pode colaborar de maneira positiva para o processo de letramento dos alunos. Conforme Gebara,

[...] As crianças, de forma mais imediata que os adultos, percebem, no texto poético, a simultaneidade que ele produz. Porque a cada leitura, como quando assistem a um filme dezenas de vezes ou cantam uma música repetidamente, elas podem experimentar, sem métodos analíticos do crítico, as dezenas de elemento que o poema traz e trata. [...] Tal vivência, além do prazer estético que acompanha a interação com a obra de arte, permite que o leitor aprimore sua noção de língua, estabelecendo relações reticulares com os conceitos que a envolvem [...]. (GEBARA, 2001, p. 39)

Apesar de o planejamento ser um ponto importante abordado tanto na *Proposta de formação* quanto em três das cinco pautas, apenas um dos participantes mencionou a melhora do planejamento nas atividades de leitura: *“Planejar melhor a ‘contação’ de histórias ou leitura de um texto em sala de aula. O que? Por quê? Para quem?”* (P29).

Na análise da quarta questão, também é possível verificar um grande número de respostas afirmativas: 68% dos professores afirmaram que as questões referentes à avaliação das aprendizagens discutidas durante a Formação os auxiliaram em sua prática avaliativa.

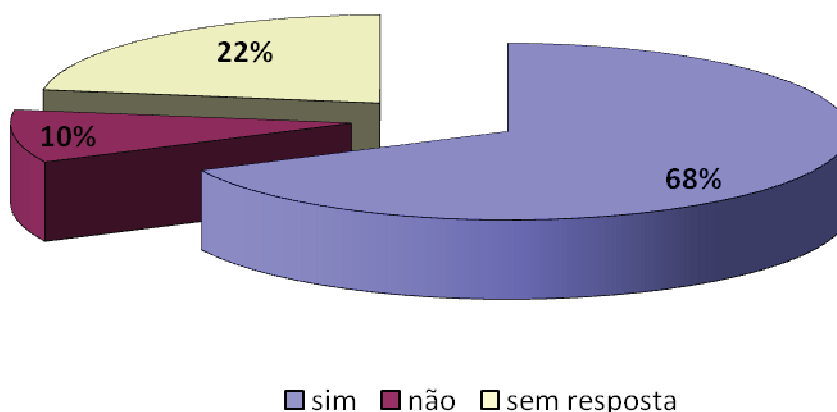


Gráfico 8 – Discussão sobre avaliação de aprendizagem e auxílio à prática avaliativa.

Deve-se ressaltar que os respondentes – 22% – que deixaram essa questão em branco correspondem aos coordenadores e diretores envolvidos no processo formativo. É curioso perceber como esses participantes, mesmo vinculados às escolas e salas de aula, não se manifestaram sobre aspectos relacionados à avaliação.

Ao analisar qualitativamente as respostas expressas pelos professores, é possível identificar um possível ganho com relação à percepção dos docentes sobre os conhecimentos de seus alunos e sobre como esses conhecimentos podem colaborar nos processos avaliativos: *“Mostrando que se deve dar valor não só à ortografia, mas também ao que o aluno quer passar, a sua bagagem, seu conhecimento anterior”* (P8).

Conforme dados expressos no gráfico a seguir, quatro professores passaram a reconhecer e valorizar os saberes de seus alunos após a Formação.

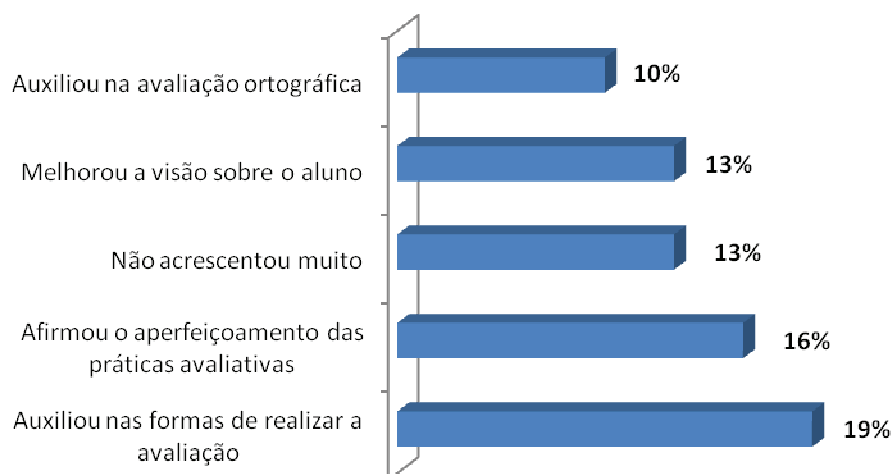


Gráfico 9 – Discussão sobre avaliação de aprendizagem e auxílio à prática avaliativa, segundo depoimentos dos respondentes.

Os PCN explicitam a importância dos conhecimentos prévios dos alunos no momento da realização da avaliação das aprendizagens:

[...] os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem — se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem — a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas. (BRASIL, 1996, p. 64)

Apesar de a avaliação não ser um tema recorrente nas pautas da Formação, é possível identificar depoimentos e reflexões significativas dos professores a partir da resposta a esta questão.

Eu vejo meu aluno em diversos ângulos de potencialidades, e chego à conclusão de que todos eles são capazes, basta respeitar o momento de cada um. Eu pedi para que eles me avaliassem e eles me avaliaram escrevendo. O resultado me fez refletir em meu dia a dia na sala de aula. (P8)

Nas respostas emitidas pelos professores também é possível identificar reflexões sobre a busca de novos caminhos para as práticas avaliativas: *“Reforçar meu ponto de vista sobre o que avaliar e como avaliar, pois não devemos avaliar somente com provas”* (D31).

Não utilizar somente provas para a realização da avaliação é um importante passo para reconhecimento da avaliação como um processo integrado às aprendizagens e não apenas como um fato isolado ou conclusivo desse processo.

[...] É preciso avaliar o aluno por aquilo que reconstrói pessoalmente. Sendo a aprendizagem um processo, não um pacote a ser adquirido, realiza-se no processo de reconstrução permanente. Não haveria assim hora específica para se avaliar, porque está sempre em avaliação, na medida em que reconstrói conhecimento sempre. Torna-se artificial parar a aula para fazer prova ou entrar em período de prova [...] Advindo a prova, dedica-se a memorizar conteúdos [...]. (DEMO, 2002, p. 59)

Por outro lado, quatro professores afirmaram que as discussões realizadas não acrescentaram muito às práticas avaliativas já realizadas. A resposta de um dos participantes é coerente com a análise das pautas anteriormente realizada: *“O tema é complexo e necessita de mais tempo para uma maior discussão”* (RSME24). Essa observação explicita a necessidade de maior tempo para a discussão do tema e reconhece a complexidade e a dificuldade da superação dos modelos culturais já apropriados pelos professores em seus processos avaliativos.

Perrenoud (2000, p. 50), endossa a necessidade de formação mais intensiva aos professores, a fim que eles determinem com maior precisão indicadores que permitam uma *“regulação interativa”* das aprendizagens de seus alunos.

Na quinta questão, 68% dos professores, coordenadores e diretores afirmaram que a Formação contemplou as demandas dos alunos e favoreceu as rotinas desenvolvidas em sala de aula. Desse total, oito educadores não justificaram a sua resposta, ou seja, responderam somente *sim*.

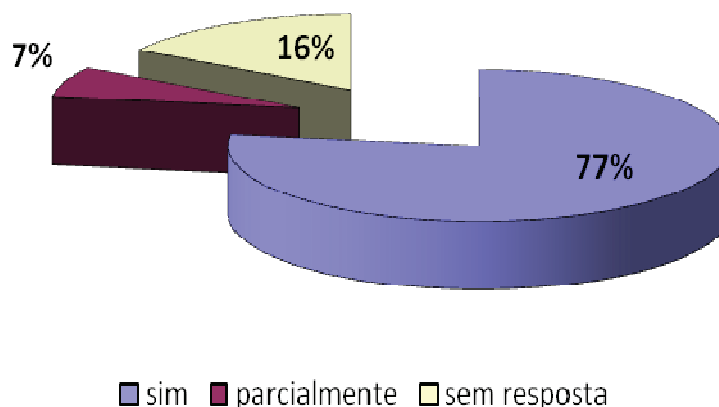


Gráfico 10 – Demandas dos alunos contempladas pela Formação.

A pergunta não explicitava a necessidade de justificativa, deixando a critério do respondente o aprofundamento.

Na maioria dos questionários analisados, os professores mencionaram como foi possível identificar as necessidades dos alunos na Formação. Entre eles, 13% verificaram, durante as reflexões, casos semelhantes aos encontrados em sua sala de aula: *“Entre um assunto e outro os alunos eram lembrados e comentados isto ajudou a resolver algumas situações”* (C17). *“Em algumas conversas sempre um aluno era lembrado. Isso conta para mudança agora e sempre em nosso dia a dia”* (P3).

O gráfico a seguir apresenta o detalhamento das respostas a essa questão.

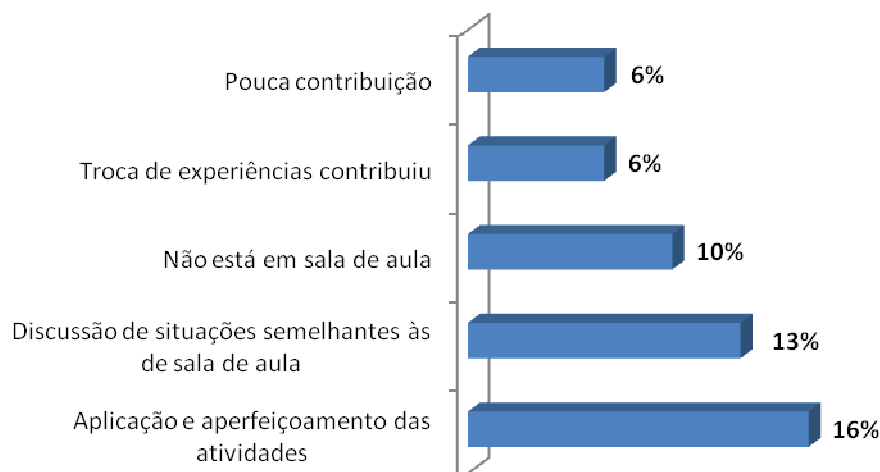


Gráfico 11 – Demandas dos alunos contempladas pela Formação e sua contribuição, segundo depoimentos dos respondentes.

Pode-se concluir que a Formação pode haver contribuído para a melhoria do trabalho realizado pelos professores em sala de aula, uma vez que considerou os saberes dos alunos e propôs formas para aperfeiçoá-los.

Conforme Saveli, para um adensamento das práticas de letramento é necessário

Fazer emergir saberes das crianças, sua representação gramatical, e confrontá-los com outras informações, [...] que questionam esses saberes e que, com a ajuda do professor, vão levá-los a evoluir [...]. (SAVIELI, 2007, p. 119)

Ao analisar as pautas dos encontros apresentadas anteriormente, é possível constatar que, em diversos momentos, as práticas desenvolvidas pelos professores eram retomadas.

Além disso, a primeira Tarefa Pedagógica demonstra a preocupação da equipe de formadoras com a contextualização e com a sondagem dos conhecimentos dos alunos para, a partir deles, sugerir ou realizar atividades mais adequadas às demandas. A relação direta dos conteúdos e das atividades de formação com a prática e a realidade dos professores é um elemento central para o sucesso de qualquer ação de formação continuada que se pretenda transformadora (IMBERNÓN, 2006).

Também na quinta questão a maioria dos questionários sem resposta corresponde a participantes que não desenvolvem atividades diretamente com os alunos em sala de aula: coordenadores e diretores. Alguns deles, entretanto, afirmaram que as discussões levantadas durante a Formação colaboraram para a

realização de suas atividades: *“Favoreceram o enriquecimento das coordenações e por consequência as atividades em sala de aula”* (C6).

Na sexta questão, solicitou-se aos participantes que destacassem as atividades da Formação que mais influenciaram sua dinâmica de trabalho. Pretendia-se, com isso, identificar que tipo de atividade e/ou estratégia didática possibilitou uma maior reflexão por parte dos participantes.

É possível verificar, nas respostas emitidas, um maior destaque às leituras realizadas durante os encontros: a leitura em roda, a leitura diária, as diferentes formas realização de leituras, etc.

Ao analisar as pautas dos encontros, observa-se que a estratégia de leitura diária, realizada em todos os encontros, proporcionou aos professores reconhecer a importância e o prazer de escutar e ler uma história: *“O ato de ler, observação de como é gostoso ouvir a Ana lendo e percebendo o quanto a forma de ler contribui para gostar de ouvir, de ler e contar histórias”* (P13).

A leitura em voz alta também é recomendada pelos PCN de língua portuguesa.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (BRASIL, 1996, p. 47)

Os professores participantes da Formação, segundo os depoimentos coletados nesta questão, puderam reconhecer a importância dos momentos coletivos de leitura e, provavelmente, terão maior probabilidade de desenvolvê-los junto aos seus alunos.

Na sétima questão, solicitou-se aos participantes que atribuíssem uma nota à Formação, de um a dez, justificando sua resposta.

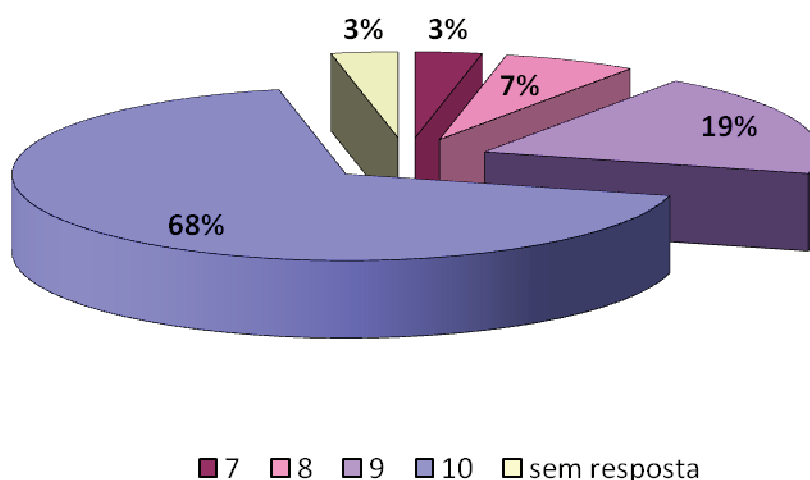


Gráfico 12 – Avaliação da Formação.

As justificativas apresentadas enriqueceram e ampliaram a avaliação da Formação, pois professores, coordenadores e diretores, além de indicar sugestões e pontos para a melhoria, também destacaram o que foi mais significativo no processo formativo.

Ao analisar as justificativas expressas pelos professores que atribuíram nota 9 ou 10, foi possível perceber que a *Proposta de formação* e as dinâmicas e atividades realizadas foram os pontos positivos de maior destaque. Dos 31 respondentes, oito assinalaram as dinâmicas utilizadas como um dos pontos positivos da Formação: “09 em nem um momento os encontros deixaram a desejar. Houve um entrosamento, dinâmicas e motivação não faltaram” (C7); “09 as atividades propostas, os momentos de discussão, as dinâmicas e principalmente os trabalhos em grupo que tive um olhar diferente para meus colegas” (C15).

Conforme Perrenoud (2000, p. 165), os espaços de formação continuada podem ser um local privilegiado para o início da cooperação dos profissionais da educação: “[...] Em inúmeros estabelecimentos em que a cooperação profissional é incipiente, é justamente em torno da formação contínua que ela pode começar”.

Por meio da análise das pautas dos encontros, identifica-se uma forte correlação das ideias expressas pelo autor com a Formação desenvolvida. Esse fato parece estar refletido no depoimento dos professores em resposta a essa e a outras questões.

A Formação pode estimular a realização de projetos coletivos, como as Rodas de Leitura, além de proporcionar um espaço de troca de experiências e

conhecimentos. Nas respostas à sétima questão, os respondentes também enfatizaram as atividades em grupos: *“10 porque foi deslumbrante a interação entre todas as escolas, Rodas de Leitura, a forma de trabalhar em grupos e etc.”* (DA10).

A formação permanente está fundamentada na prática coletiva e colaborativa. Para tanto, se faz necessário *“analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade”* (IMBERNÓN, 2006, p. 69).

O gráfico a seguir apresenta os fatores de maior destaque na Formação, segundo os respondentes.

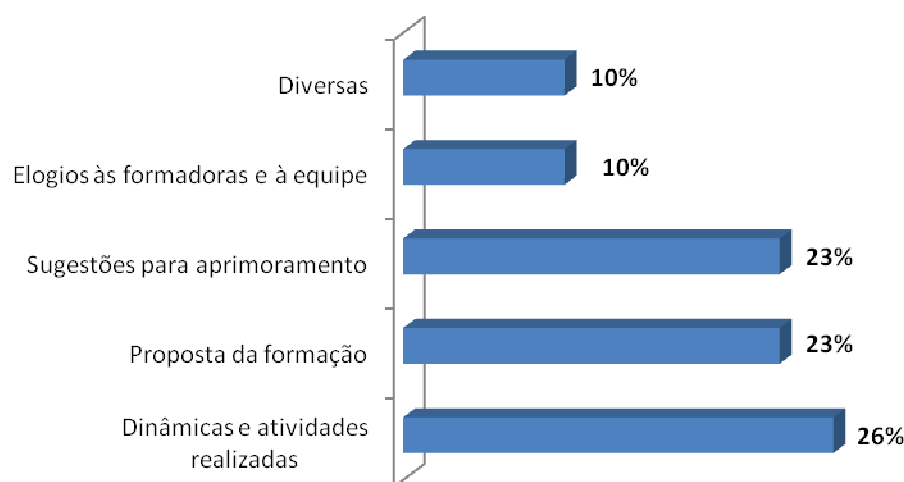


Gráfico 13 – Avaliação da Formação, segundo depoimentos dos respondentes.

A Proposta também foi mencionada por sete professores que identificaram a importância da participação da comunidade escolar (mães e jovens) em um mesmo espaço de formação: *“[...] porque teve um ótimo direcionamento por parte das formadoras, permitiu a participação de vários segmentos da comunidade escolar, teve proposta e abordagem”* (C5).

O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos depende não só da atuação dos professores, mas também da realidade social em que o aluno está inserido. Nesse sentido, é de extrema importância envolver os pais em um *“[...] trabalho com objetivo de tomarem consciência de que são parceiros no desafio de formar crianças leitoras e escritoras”* (SAVIELI, 2007, p 122).

A estrutura da Formação proporcionou a aproximação entre os pais das comunidades e as escolas, ampliando as chances de trabalho conjunto e o estabelecimento de relações de parceria.

Como um aspecto que poderia ser melhorado, muitos respondentes indicaram o tempo destinado ao processo formativo: “[...] *o fato de ter sido um período muito curto, deixando assim atividades contidas*” (P 29). A própria equipe executora, na *Proposta de formação*, também recomendava a ampliação do processo formativo.

A oitava questão propôs aos respondentes uma autoavaliação de sua participação no processo formativo. Pretendia-se, dessa forma, estimulá-los a refletir sobre as dificuldades e os avanços vivenciados.

Conforme Hadji (2000), a autoavaliação pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua *metacognição*:

Por meio desse processo, o sujeito toma distância em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. [...] Compreende-se seu papel no êxito das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor. (HADJI, 2000, p. 103)

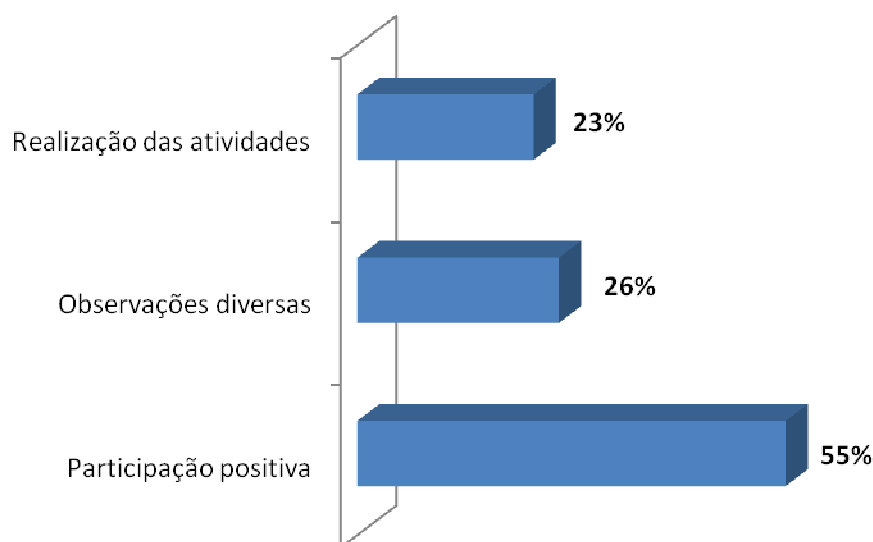


Gráfico 14 – Autoavaliação, segundo depoimento dos respondentes.

Observa-se que a maioria dos respondentes avaliou positivamente sua participação e presença. Na tabela a seguir, verifica-se que 54% dos participantes tiveram 100% de frequência aos encontros.

Participantes	% de frequência
54%	100%
31%	80%
13%	60%
3%	40%

Tabela 4 – Porcentagem total de frequência dos participantes.

Com base nesses dados, identifica-se um grande grau de adesão dos participantes à Formação, principalmente no primeiro e no último encontro.

Encontros	1º	2º	3º	4º	5º
Participantes	36	29	35	31	39
%	92%	74%	90%	79%	100%

Tabela 5 – Presença de professores, coordenadores e diretores por encontro.

Outro aspecto em que os participantes se avaliaram positivamente foi a realização das Tarefas Pedagógicas, citada por 23% dos respondentes. Esse número representa uma porcentagem expressiva de professores, uma vez que tais tarefas deveriam ser realizadas somente por eles, e não pelo total de participantes da capacitação.

As Tarefas Pedagógicas possibilitam a integração entre teoria e prática, logo, têm fundamental importância para a formação de professores. A proposição dessas atividades é coerente com uma proposta de formação que pretende transformar as práticas realizadas em de sala de aula.

Minha participação foi boa, estando em todos os encontros. Consegui reproduzir algumas tarefas e leituras em meu trabalho, incentivando assim meus alunos na prática da leitura e produção de textos. (P 16)

Por outro lado, é importante destacar que 23% dos respondentes expressaram insatisfação com a própria participação.

A nona questão procurou verificar os resultados da Formação junto aos alunos. Esta foi uma das questões com a menor quantidade de respostas: 42% dos participantes que responderam ao questionário não a preencheram.

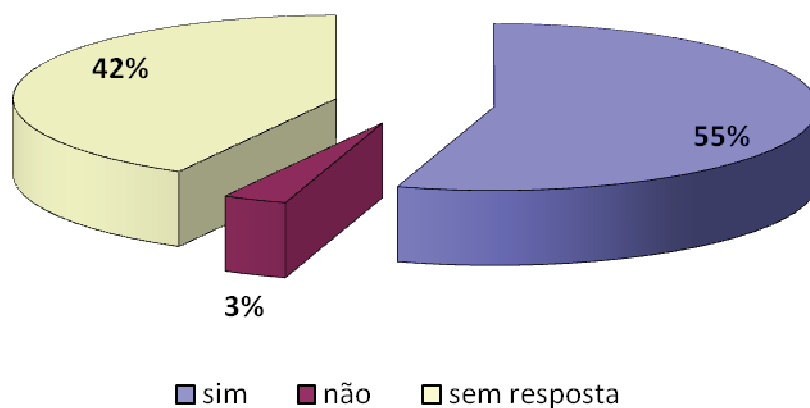


Gráfico 15 – Melhora no desenvolvimento dos alunos após a Formação.

Por outro lado, grande parte dos coordenadores conseguiu avaliar a melhora no desenvolvimento dos alunos.

Apesar de não trabalhar direto com alunos, mas percebo que tanto professores quanto alunos estão buscando ler variados tipos de texto produzindo mais e até sugerindo livros para os colegas durante os encontros de coordenação. (PC 10)

No gráfico a seguir, podem ser verificados os pontos de maior desenvolvimento dos alunos na visão dos professores e coordenadores envolvidos.

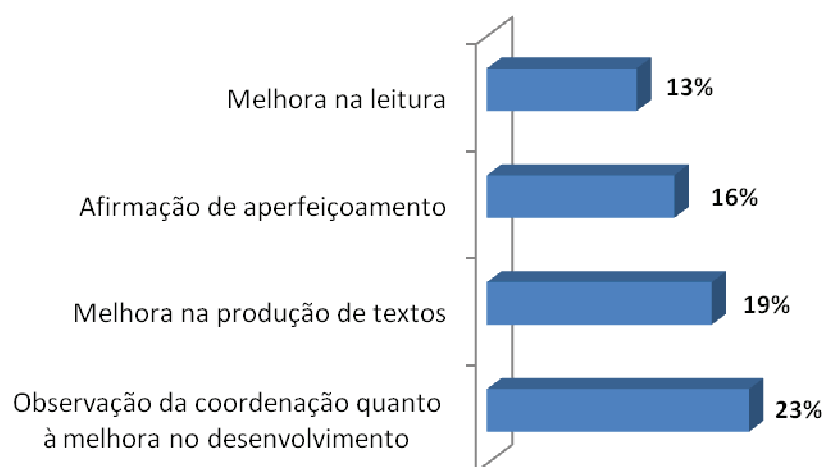


Gráfico 16 – Melhora no desenvolvimento dos alunos após a Formação, segundo depoimentos dos respondentes.

Os participantes identificaram dois pontos principais relacionados diretamente ao desenvolvimento dos alunos: um maior interesse pelas atividades de leitura e melhora na produção de textos.

Ao analisar as pautas e as Tarefas Pedagógicas realizadas durante a Formação, verificou-se que tanto a leitura quanto a escrita foram privilegiadas em todos os encontros, aparecendo também nas respostas dos professores como principais pontos de desenvolvimento dos alunos.

O que ganhou maior destaque na opinião dos respondentes foi a produção de textos. Seis deles afirmaram que a produção de textos de seus alunos melhorou após a realização da Formação. Conforme os PCN,

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 1996, p. 48)

As estratégias utilizadas durante a Formação parecem contribuir para a ampliação de fontes e de repertórios para a escrita, na medida em que todos os encontros trabalharam com diversos tipos de textos e variadas maneiras de utilizá-los em sala de aula.

Nas respostas à segunda questão, que solicitava aos participantes a identificação de atividades realizadas em sala de aula, é possível perceber também alguns exemplos da diversidade de fontes utilizadas para a produção de textos contextualizados e significativos para os alunos: *“Leitura continuada e reinventada; Formação de histórias através do meio social deles.”* (P2).

A décima questão está estreitamente relacionada com a ampliação do repertório de textos utilizados em sala de aula.

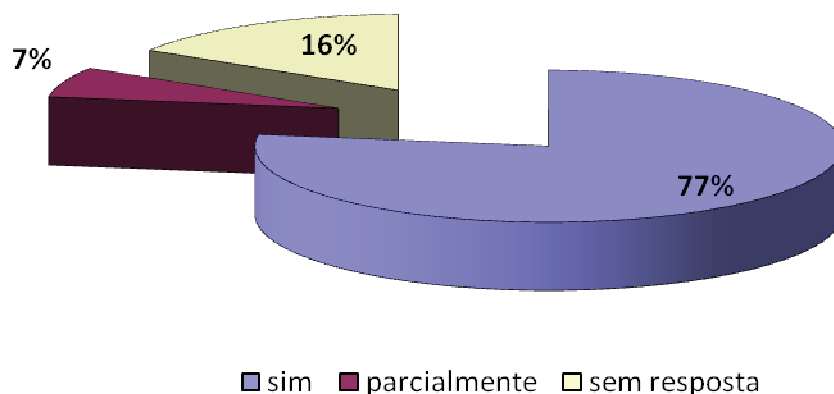


Gráfico 17 – Ampliação do repertório de textos trabalhados em sala de aula.

O reflexo do grande investimento em diferentes gêneros literários durante os encontros pode ser percebido pelo número de respondentes que afirmaram que a Formação ampliou seu repertório de textos e livros utilizados em sala de aula.

Como se evidencia no gráfico anterior, 77% dos professores que responderam ao questionário afirmaram ter ampliado a quantidade de livros e textos utilizados em sala de aula. Os 16% dos questionários sem respostas representam o universo de participantes que não atuam em sala de aula.

Na análise qualitativa dessas respostas, percebe-se que, apesar de a Formação ter ampliado o repertório de livros e textos, os professores sentem dificuldades para inseri-los em sala de aula por conta de questões estruturais: “[...] O que nos falta é ter um espaço adequado em minha escola para darmos continuidade ao trabalho de empréstimo de livros e textos que temos” (PC10). Ou ainda: “Mais ou menos, pois os livros da escola já estão bem conhecidos, por alguns alunos. Precisamos de doações etc.”. (P1).

No gráfico a seguir podem ser verificadas as principais ideias expressas pelos participantes em resposta a essa questão.

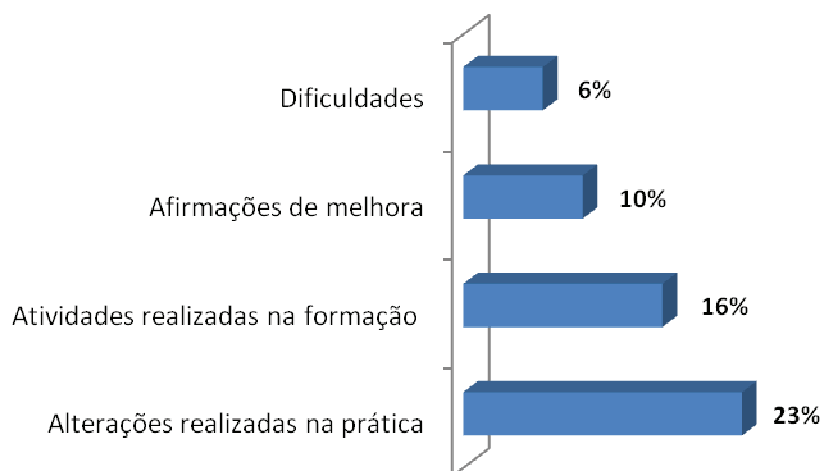


Gráfico 18 – Ampliação de repertório de textos em sala de aula, segundo depoimento dos respondentes.

A utilização dos gêneros literários no trabalho de formação de professores pode auxiliar na organização e no desenvolvimento de projetos e atividades relacionadas à leitura e à escrita, uma vez que proporciona a identificação da função social e da estrutura dos diferentes textos e gêneros literários.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. (BRASIL, 1996, p. 23)

O trabalho com variados gêneros literários possibilita também que diversos objetivos possam ser atingidos tanto com relação à sua leitura quanto à produção: *“Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas [...]”* (Ibid., p. 49).

Ainda na décima questão, muitos dos coordenadores respondentes afirmaram também ter conseguido observar a transformação das práticas de leitura nas salas de aulas de seus professores: *“Percebo que alguns professores estão oportunizando ainda mais seus alunos à prática da leitura e propondo momentos para a intervenção oral”* (C15).

A décima primeira questão era objetiva e, por essa razão, não há a possibilidade de realização do gráfico qualitativo das respostas. Ela teve como objetivo verificar se as demandas e necessidades dos professores e coordenadores foram atendidas durante a Formação.

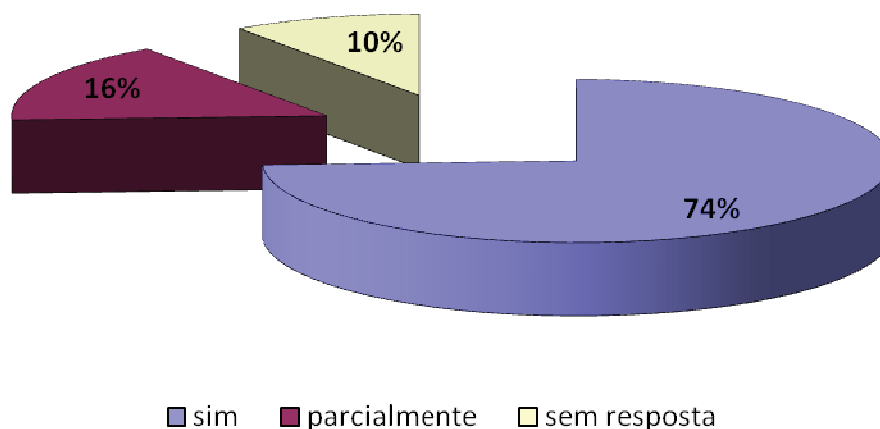


Gráfico 19 – Consonância entre os conteúdos abordados na Formação e as demandas dos educadores e coordenadores.

A maioria dos educadores e/ou coordenadores que responderam ao questionário afirmou que a Formação atendeu a suas necessidades. Aqueles que assinalaram “parcialmente” integram o grupo dos coordenadores e/ou diretores. Isso se deve, provavelmente, ao fato de a Formação priorizar atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, junto aos alunos. Ainda assim, na opinião de alguns coordenadores e diretores, as necessidades foram satisfeitas.

A décima segunda questão teve a finalidade de verificar junto aos participantes o grau de importância atribuído à Formação realizada. Essa questão não possibilitou a realização de gráfico quantitativo, pois as respostas emitidas eram abertas. O gráfico a seguir demonstra os aspectos elencados conforme a análise qualitativa.

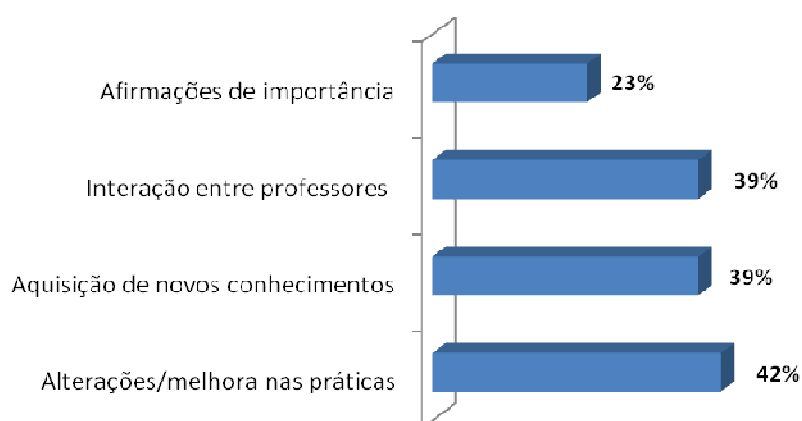


Gráfico 20 – Importância da Formação, segundo depoimentos dos respondentes.

Como pode ser observado nesse gráfico, grande parte dos respondentes acredita que a Formação proporcionou alterações e/ou melhora nas práticas realizadas em sala de aula.

Aquisição de outros saberes, poder estar atuando melhor enquanto profissionais, estar utilizando tudo que aprendemos em sala e com isso ampliando os conhecimentos de nossos alunos e saber fazer intervenções corretas [...]. (P 13)

Essa questão reflete, novamente, uma preocupação dos profissionais com sua prática de ensino.

Na análise das pautas dos encontros de formação, foi identificado um grande número de atividades relacionadas às práticas de leitura e escrita, o que pode ter influenciado os professores no reconhecimento de uma melhora e uma ampliação das atividades realizadas por eles em sala de aula.

Outro ponto também destacado pelos professores respondentes foi a aquisição de novos conhecimentos: *“Troca de experiência entre os profissionais, dispondo de conhecimentos de promover o desenvolvimento do letramento com o aluno e nos fornece estratégias para a busca de novos conhecimentos”*(P29). Como ilustra o gráfico anterior, os professores valorizam a troca de experiências entre seus pares.

Conforme Ibarrola

A maioria dos professores reconhece que sua verdadeira formação acontece no momento em que começam a ter experiência direta, a observar, a comparar-se com outros colegas, quando se encontram com um professor que lhes dá apoio, ânimo, ensino. (IBARROLA, 1994, p. 74)

A última questão realizada era aberta às observações gerais sobre a Formação.

Os apontamentos dos respondentes foram classificados em três grandes grupos: sugestões; agradecimentos e elogios; solicitações ou expectativas para a continuidade da Formação em 2008. A distribuição das respostas apresenta-se a seguir.

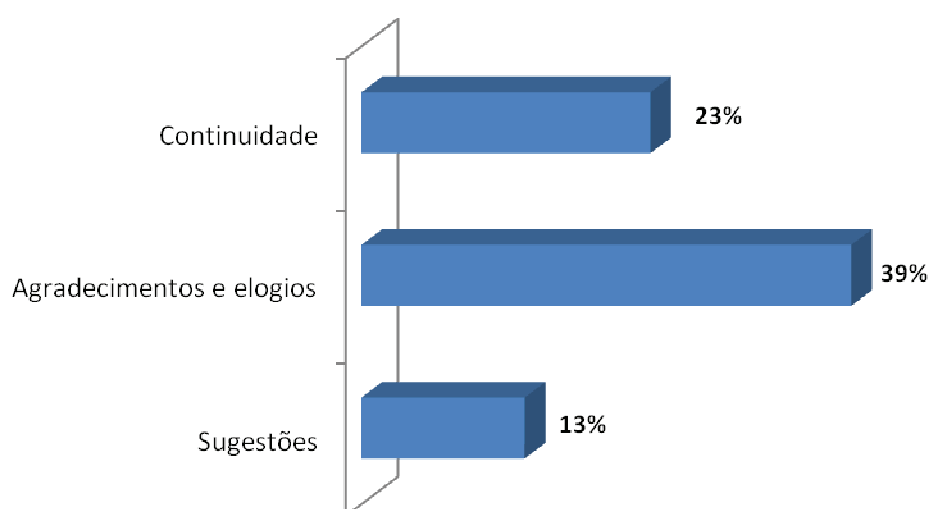


Gráfico 21 – Observações gerais sobre a Formação.

A Formação teve, portanto, uma boa aceitação pelos participantes, que também expressaram uma grande expectativa pela continuidade dessas ações.

As sugestões apresentadas são variadas e dizem respeito a questões específicas para alguns participantes: *“Lógico que foi bom, acrescentou. Porém coloco como coordenadora a necessidade de encontros relacionados à parte pedagógica de um coordenador”* (C19).

Essa observação é compreensível, uma vez que a maioria dos encontros focava atividades para o dia a dia professores em sala de aula e não trabalhavam diretamente com demandas e atividades do coordenador.

5.2 Entrevista

Para uma melhor análise dos dados coletados durante a entrevista, divide-se a fala da entrevistada em cinco tópicos:

- importância do desenvolvimento do projeto;
- participação das mães – resultados e dificuldades;
- participação dos jovens – resultados e dificuldades;
- ganhos diversos;
- dificuldades encontradas.

5.2.1 Importância do desenvolvimento do projeto

Ana Lúcia começou a entrevista explicitando as razões que levaram a organização a realizar o Projeto Expedição Parati e, posteriormente, propor a Formação:

[...] para suprir uma necessidade daquelas comunidades e que não possuíam a pré-escola começou-se um trabalho com estas crianças de quatro a seis anos. Porque este problema já era percebido naquelas crianças daquelas comunidades que não tinham qualquer referência de letramento, pois não existiam placas nenhuma, nem os bares tinham nome, não tinham cardápio. Então pegavam aquelas crianças com sete anos de idade que ficou no mar desde que nasceu, que também não vê na própria casa nenhuma referência de pai lendo jornal, revista, nada e acabavam indo para o banco da escola e tinha que aprender a ler, então aquilo era um horror [...].(Informação verbal²³)

A pré-escola e a educação infantil são de suma importância para garantir um desenvolvimento das habilidades de leitura escrita e principalmente o sucesso em sua vida escolar.

Defendemos a posição de que é preferível começar, mais cedo na educação infantil, a fim de ancorar profundamente o querer aprender a ler. [...] Tal postura vai garantir à criança uma progressão contínua, no intuito de conduzi-la do lugar onde se encontra para outro mais adiante, excluindo a possibilidade de repetência [...]. (SAVELI, 2006, p. 123-124)

Na fala de Ana Lúcia, também é possível identificar o que dificultava o desenvolvimento do letramento nas crianças pertencentes a essas comunidades: a falta de referências e a pouca valorização da leitura e da escrita em seu contexto sociocultural. Como destaca Rojo,

Sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré)-escola etc. – em que está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, das práticas de leitura e escrita. (ROJO, 1995, p. 70)

Outro ponto que influenciou diretamente na proposição da Proposta foi a precária formação dos professores nas escolas das comunidades envolvidas. “Os *professores que iam até as comunidades distantes eram aqueles que não tinham*

²³ Informação obtida em entrevista realizada com Ana Lúcia Merlino, em São Paulo, em 27 ago. 2009.

conseguido vaga em nenhuma escola, possuíam pouquíssimas capacitações, [...] tinham acabado de se formar, sem nenhuma experiência” (Informação verbal²⁴).

Conforme Kleiman (1992), nem sempre o nível de letramento do professores é compatível com o grau de escolarização dos mesmos. O letramento é desafiante para professores mais experientes, o que diria a professores que estão iniciando sua vida como docentes.

Diante dessas questões educacionais e sociais, identificadas pela equipe do Cenpec nas comunidades de atuação da Associação Cairuçu, surgiu o Projeto Expedição Parati que teve como uma de suas principais ações a Formação analisada.

5.2.2 Participação das mães: resultados e dificuldades

É possível identificar grande entusiasmo de Ana Lúcia em relação à participação das mães das comunidades e dos principais resultados derivados dessa ação.

Tivemos, por exemplo, na Vila Oratório duas mães que fizeram um trabalho muito legal com as crianças, elas foram muito criativas na hora de dar o trabalho, na hora de fazer os trabalhos com as crianças, iam para as formações e absorviam totalmente e acabavam aplicando. [...] elas acabaram montando a Associação de Pais e Mestres que não tinha [...]. (Informação verbal²⁵)

A criação da Associação de Pais e Mestres na escola pode ser considerada um resultado significativo da Formação, uma vez que essa estratégia aproxima a comunidade das decisões realizadas no âmbito escolar, ampliando as possibilidades de a escola constituir um espaço de práticas mais colaborativas e democráticas.

[...] educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação de políticas e programas escolares para si e para os jovens. (APPLE, 2001, p. 18)

O estudo *Aprova Brasil* (2007) também ressalta a importância da participação das diversas instancias comunitárias nas escolas

²⁴ Idem.

²⁵ Idem.

[...] Direção, professores, funcionários, alunos, pais e demais membros da comunidade têm diferentes papéis no processo educativo. É no reconhecimento e exercício desses diferentes papéis que o processo democrático da escola se fortalece. Entretanto, essas atribuições não podem estar assentadas apenas em processos passivos de participação. Não basta conceder ao aluno o “direito de estudar” e aos pais o de “acompanhar a educação dos filhos”. Um processo democrático de participação implica garantir um diálogo permanente entre os diferentes atores de escola, oportunidades e instâncias em que cada um possa expressar seu ponto de vista, seus interesses, suas expectativas e suas visões. Além disso, no momento de tomada de decisões, é preciso assegurar que todos esses aspectos sejam levados em conta [...]. (MEC, 2007, p. 49)

Perrenoud (2000), por sua vez, enfatiza a dificuldade para o estabelecimento do diálogo entre pais e professores e reconhece nas Associações de Pais uma possibilidade de maior êxito na realização desse desafio:

A maior parte das associações e inúmeros pais dão provas de uma grande sensibilidade, compreendendo, por exemplo, que certas reações de defesa dos professores expressam a falta de confiança no que fazem e o medo das dificuldades, bem mais do que uma vontade de manter os pais afastados de tudo que se passa em sala de aula. [...] Os pais mais experientes e a cultura das associações de pais podem evitar os desvios mais clássicos. (PERRENOUD, 2000, p. 113).

Outro resultado reconhecido pela entrevistada é a valorização da escola e dos estudos por parte da comunidade.

[...] uma coisa que mudou muito em Ponta Negra foi a relação dos pais com a escola, vemos hoje os pais dizendo ao filho: “Olha não vai perder a aula do Malvão”, percebemos a valorização da escola pela comunidade, que antes não tinha. (Informação verbal²⁶)

O fato de os pais valorizarem os saberes escolares pode significar um grande avanço no desenvolvimento escolar das crianças dessas comunidades, pois

A educação tem de ser interativa. Interatividade é uma palavra forte, porque tem a carga da ação do agir. Interatividade não se dá só na relação entre o educador e o educando; dá-se, também, na relação deles com a comunidade em que estão inseridos, com o corpo de funcionários, com as famílias dos educandos, ou seja, a educação se dá dentro do contexto. (BETO, 2003, p. 107)

Nesse sentido, a metodologia proposta na Formação reconheceu e incluiu o contexto das comunidades em seu escopo teórico e prático. Esse fato, possivelmente, colaborou para uma maior aproximação e valorização da escola pelos pais e pela comunidade.

²⁶ Idem.

Outro efeito²⁷ mencionado pela entrevistada foi a continuidade dos estudos por parte de uma das mães participantes:

[...] Esta outra mãe de Ponta Negra foi uma grande descoberta, uma menina de 23 anos com três filhos, e que tinha até a 6ª série. [...] Na comunidade a formação das pessoas normalmente é até a 4ª série, sendo a maioria de analfabetos, então convidamos a Josi para o Projeto, e ela começou sempre calada, e então desabrochou durante o curso [...] e conseguiu fazer um trabalho maravilhoso com as crianças, e ela voltou para o Supletivo, e já está na 8ª série, [...] estamos preparando para mais tarde ela assumir o Malvão ou do professor de Ponta Negra. Estivemos com ela na quarta-feira (ontem) e eu disse para ela “Josi você tem que fazer Pedagogia e assumir a escola de Ponta Negra”, e queremos trazer alguém da própria comunidade. (Informação verbal²⁸)

É nítida relação da entrevistada com a comunidade. Ana Lúcia afirmou realizar, periodicamente, visitas às comunidades envolvidas, tendo estabelecido uma forte relação com os participantes.

[...] hoje eu atuo muito mais diretamente no Projeto, faço reunião com as mães, com os jovens, acompanho diretamente, fazemos relatórios, [...] e tenho uma ótima relação com a Secretaria de Educação. (Informação verbal²⁹)

A maior resistência e dificuldade encontrada com relação à participação e ao desenvolvimento das atividades pelas mães foi, na maioria das vezes, vivenciada nas associações de moradores das comunidades atendidas.

Ana Lúcia atribuiu essa resistência, principalmente, à relação conflituosa com o condômino de Laranjeiras, fundador e patrocinador da Associação Cairuçu.

No Sono existe uma relação muito conflituosa com o Condomínio, [...] eles não separam a Associação Cairuçu de Laranjeiras, eles acham que é mesma coisa. [...] Associação de Moradores queria também que ela [mãe da praia do Sono] parasse, e ela falou: “não vou parar, enquanto os pais estiverem mandando as crianças, vou continuar este trabalho na Associação Cairuçu”. (Informação verbal³⁰)

Além da resistência da Associação de Moradores da praia do Sono, outras associações de Campinho e Vila Oratório também apresentaram resistência ao trabalho desenvolvido pelas mães.

²⁷ Conforme Draibe (2001, p. 25), “os efeitos de um dado programa referem-se a determinadas alterações – esperadas ou não, outras que não as especificamente pretendidas – provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo-alvo focalizado, afetam as instituições ou organizações participantes, os agente que implementaram o programa ou o meio social em que se realizam.”

²⁸ Informação obtida em entrevista realizada com Ana Lúcia Merlino, em São Paulo, em 27 ago. 2009.

²⁹ Idem.

³⁰ Idem.

A mãe comunitária, que era a Flávia (você se lembra da Flávia?), muito bacana, foi maravilhosa a empolgação dela com as crianças, mas daí a própria Associação de Moradores também interferiu, eles que queriam fazer este trabalho, então a Flávia acabou desmotivada, hoje ela trabalha com outra coisa, trabalha com cozinha. [...] Na Vila Oratório [...] o Presidente da Associação de moradores, ele atrapalhou muito, por isto que foi muito importante estas duas mães da comunidade, [...] que eram super tradicionais na comunidade, muito respeitadas e elas vieram trabalhar, fizeram o projeto, levaram isto para a escola, montaram a APM, e foi muito legal, uma grande mudança, fizeram um trabalho entre 2007 e 2008 inteiro, e uma delas está fazendo estágio, porque está se formando. (Informação verbal³¹)

É importante ressaltar a importância das parcerias entre as diversas instituições educativas para melhores resultados educacionais e sociais. Entretanto, o estabelecimento dessas ações nem sempre se realiza com facilidade.

Se a dinâmica e a estrutura funcional são diversas, o objetivo educativo é similar, o que por si só poderia facilitar os contatos e sedimentar alianças. Porém, na busca de garantir uma identidade própria, tende a ocorrer uma negação da qualidade do outro e uma supervalorização das vantagens e atributos de cada um, criando uma distância, quando não um confronto, entre escolas, agências de programas públicos e ONGs, em que os maiores prejudicados são as próprias crianças e jovens. (GUARÁ, 2003, p. 41)

Em todos os encontros formativos houve momentos em que o grupo de mães se encontrava para compartilhar as dificuldades e planejar as atividades para o próximo mês. Segue trecho do registro do segundo encontro que expressa o caráter das atividades realizadas juntos às mães.

Ana Roveran falou sobre o grupo de mães que orientou, também destacando a questão do planejamento, para o trabalho com crianças que ainda não possuem idade escolar, como uma espécie de preparatório para o convívio escolar. Tanto Regina quanto Ana, destacaram a disposição dos grupos para o trabalho nas comunidades, como ponto alto, fazendo crer no efetivo empreendimento das ações.

Quadro 19 – Trecho de registro do segundo encontro.

Além desse registro, foram apresentados anteriormente alguns relatórios produzidos por essas mães, que refletem seu envolvimento e comprometimento com a Formação.

³¹ Idem.

5.2.3 Participação dos jovens: resultados e dificuldades

A entrevistada, apesar de reconhecer alguns ganhos no trabalho com os jovens da comunidade, destaca a dispersão desses participantes após a Formação:

Olha, os jovens, eles participaram e tal, enquanto tinham a bolsa, depois cada um foi procurar o seu, cada um tinha que trabalhar, estudar, enfim, e eles acabaram dispersando, e até tentamos buscar e encaixar de alguma maneira nos outros projetos, mas acabou dispersando. (Informação verbal³²)

O trabalho educativo realizado com jovens, principalmente os oriundos de famílias de baixa renda, encontra diversos desafios, que não serão aprofundados neste trabalho. Porém, é pertinente destacar a dificuldade de envolvimento desses jovens com as atividades propostas pela Formação. Dos nove jovens inicialmente previstos, apenas sete concluíram o processo formativo – seis deles com 75% de frequência.

A dificuldade de envolver jovens em atividades educativas adquire, no caso dos alunos oriundos de família de baixa renda, um significado bastante específico. Por um lado essas atividades podem representar para eles uma oportunidade de ampliação de suas perspectivas de vida, sobretudo do que diz respeito à melhoria de suas condições sociais, econômicas e culturais. Por outro lado, eles têm a ver não apenas com os diversos focos de interesse que fazem parte da vida de todos os jovens, mas também com a necessidade – que se coloca desde cedo para os jovens de baixa renda – de cuidar de sua sobrevivência e de sua família. (CENPEC, 2006, p. 22).

Ana Lúcia também mencionou a atuação de dois jovens que continuam desenvolvendo trabalho junto à escola de sua comunidade.

[...] alguns continuam, e agora estão dando aula para as escolas na parte de informática, [...] Daivison e o Mário. O Daivison era super aplicado, ele continua, ele agora é contratado, ele cuida de todos os computadores das escolas, ele que faz a manutenção, ele está coordenando o trabalho destes jovens, ele já era muito esperto, e sempre se mostrou muito interessado, para ele foi muito significativo. [...] Estes jovens ainda se reúnem na Associação Cairuçu pelo menos uma vez por semana para fazer todo o planejamento das aulas de informática, ficou mais focado essa coisa da informática. (Informação verbal³³)

³² Idem.

³³ Idem.

Outro ponto destacado pela entrevistada foi uma ação conjunta realizada entre jovens e mães de diferentes comunidades que ocorreu após a realização da Formação.

[...] Uma coisa muito legal que elas fizeram foi o intercâmbio comunitário, o Campinho e o Patrimônio. Com as formações que a gente reuniu todas as mães, os jovens e eles não se conheciam, eles começaram a se conhecer, e eles começaram a lutar por causas comuns, e isto ampliou o campo da educação. Então veja, no Campinho e no Patrimônio eles têm ali um rio Carapitanga que estava extremamente poluído, daí um dos trabalhos destes jovens foi juntar crianças do Campinho e do Patrimônio, eles andaram por todo o rio, foram do Patrimônio até o Campinho, com as crianças levantando e mostrando os problemas do rio e começaram a tomar algumas atitudes em relação à preservação do rio em comum acordo. (Informação verbal³⁴)

Observa-se, portanto, que os jovens se envolveram e integraram duas comunidades por meio de um trabalho de educação ambiental e cidadania, para solucionar um problema encontrado em suas comunidades, constituindo mais um efeito/resultado não previsto pelo processo de formação realizado.

Entendemos ser importante que os jovens tenham uma participação ativa na busca de soluções e nada melhor que se integrem numa atividade que articula educação ambiental para a cidadania e a compreensão dos desafios para superar os problemas da comunidade. (CENPEC, 1998, p. 17)

5.2.4 Ganhos diversos

Para a entrevistada, o principal ganho gerado pelo processo formativo refere-se às transformações na política municipal de educação do município Parati.

Em seu depoimento, é possível constatar que, além da Formação, outras ações foram desenvolvidas pela Associação Cairuçu: o pagamento de professores de educação infantil e complementar para algumas das comunidades atendidas; a construção de local para pré-escola; continuidade da formação para professores, mães e jovens, e formação de uma rede das associações de moradores das diferentes comunidades.

Essas ações podem ter contribuído para obtenção de alguns dos resultados e efeitos descritos a seguir, porém não serão detalhadas, já que o foco de análise desta pesquisa limita-se às ações, às estratégias e aos possíveis efeitos do processo formativo. Logo, não são aprofundados os resultados e as estratégias das demais ações desenvolvidas pela Associação.

³⁴ Idem.

De qualquer forma, é possível verificar que alguns dos efeitos/ resultados são frutos diretos ou indiretos da Formação e/ou de outras ações realizadas pela Associação, portanto, não podem deixar de ser mencionados nesta dissertação.

A importância e os desdobramentos das Rodas de Leitura foram ressaltados com grande entusiasmo por Ana Lúcia: *“Você sabe que isto foi absorvido pela Secretaria de Educação? Hoje eles fazem trabalhos neste mesmo formato. Juntando as comunidades, neste mesmo formato, juntando todas as escolas”* (Informação verbal³⁵).

É possível perceber que a estratégia metodológica utilizada durante a Formação pode influenciar na política educacional do município, uma vez que, após o término do processo formativo, as Rodas de Leitura continuaram a ser realizadas, porém agora organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Parati.

As primeiras Rodas de Leitura possibilitaram não só a parceria entre as diferentes escolas, mas também estimularam a realização de projetos conjuntos entre elas – fato que foi positivamente avaliado pelos professores envolvidos, conforme destacado anteriormente nos questionários analisados.

Apesar das dificuldades, o estabelecimento de parcerias traz muitas vantagens. Através das parcerias ganhamos maior racionalidade na utilização de recursos, que são escassos. A parceria também empresta maior visibilidade, credibilidade e força, já que, atuando em bloco, nosso poder de pressão sobre as entidades financiadoras e/ou formuladoras de políticas públicas aumenta. (CURY, 2001, p. 56)

Outro fator destacado pela entrevistada é a realização das coordenações pedagógicas nas escolas após a realização da Formação.

[...] A Secretaria de Educação absorveu muita coisa daqueles aprendizados, uma das primeiras coisas que eles fizeram que foi importantíssimo, é que na época do Dalton (antigo Secretário Municipal da Educação) ele tinha acabado com o departamento pedagógico, quando começou a formação do Cenpec [...] a Regina levantou uma série de coisas, as dificuldades das coordenadoras que não tinham agenda com as professoras, isso foi mudado, elas começaram a mudar o tipo de trabalho, arranjaram espaço, começaram a ter uma agenda com os professores. [...] Eles assumiram o papel de coordenadores, coordenar mesmo os professores, uma coisa era uma coordenadora política mesmo, nem ia à Secretaria, hoje eles vão, a coordenação tem todo um trabalho que elas fazem. Então muitas coisas elas assumiram, também absorveram todo o conhecimento, foi muito importante. (Informação verbal³⁶)

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

A coordenação tem um papel de fundamental importância dentro de uma escola. Como afirma Perrenoud,

[...] A multiplicação dos interventores especializados poderia dar a impressão que a coordenação está ligada primeiramente à pluralidade das profissões em jogo. Ora, hoje em dia, ela é indispensável, principalmente para os próprios professores. Antes de pensar em um trabalho intensivo de equipe ou na gestão comum de um projeto da instituição, imaginemos simplesmente um mínimo de coordenação requerida para garantir uma certa coerência do atendimento aos alunos, uma certa flexibilidade dos dispositivos de recepção e direcionamento, um diálogo organizado com as associações de pais, com as coletividades locais e, até mesmo, com a administração central. (PERRENOUD, 2000, p. 104)

Ao relacionar o depoimento de Ana Lúcia com os dados coletados nos questionários, principalmente no que diz respeito aos coordenadores, é possível observar a contribuição da Formação para a melhora e o reconhecimento da importância dos coordenadores pedagógicos.

Outra possível contribuição para as ações desenvolvidas pela Associação é a diminuição significativa da repetência no primeiro ano do ensino fundamental dos alunos de algumas das comunidades atendidas pelo Projeto Expedição Parati.

[...] Um dado importante no ano de 2007 foi em Ponta Negra, onde praticamente 98% das crianças foram reprovadas em 2007, e neste ano começou um trabalho de complementação pedagógica em Ponta Negra, então tínhamos a mãe comunitária que trabalhava com crianças de quatro a seis anos e tínhamos também um professor contratado pela Associação que fazia o trabalho do contraturno, e em 2008 houve 75% de aprovação [...], na praia do Sono, eu sei que teve um aumento de 32% de aprovação se eu não me engano (depois eu vejo para você) a diferença entre 2007 e 2008, então também foi significativo, também foi muito importante o trabalho da mãe comunitária. (Informação verbal³⁷)

Outro aspecto observado pela entrevistada durante suas visitas às comunidades foi o envolvimento das crianças com a leitura.

Quando a gente chegou na Ponta Negra pela primeira vez a sede da Associação de Moradores ficava o tempo todo fechada, e hoje a porta fica aberta; as crianças com livros. Ontem nós tentávamos conversar com as crianças e elas com livros nem davam atenção, muito legal. (Informação verbal³⁸)

Além disso, contribuiu para a valorização da educação pré-escolar o fato de o desenvolvimento das atividades realizadas pelas mães nas comunidades e na Associação Cairuçu começar a pagar professores de pré-escola, o que pressionou o poder público a investir nesse sentido.

³⁷ Idem.

Agora eles que assumiram e a própria comunidade já assumiu isto como benefício e não vão deixar, nunca mais eles vão conseguir tirar isso deles, pois eles já perceberam a diferença que faz, eles vão se apropriando deste direito, então foi muito importante. Agora eu vejo que a mãe comunitária também foi fundamental, neste depoimento da Lili que foi muito importante, ela sentiu esta diferença com essas crianças que estiveram no 1º ano. (Informação verbal³⁹)

Conforme Carvalho (2001), o desenvolvimento das políticas públicas depende das demandas expressas pela sociedade civil.

As prioridades contempladas pelas políticas públicas são formuladas pelo Estado, mas nascem na sociedade civil. Por isso mesmo, estão permanentemente em disputa. Demandas e necessidades tornam-se prioridades efetiva quando ingressam na agenda estadual, tornando-se interesse do Estado e não apenas de grupo organizados da sociedade. (CARVALHO, 2001, p. 16)

O depoimento da entrevistada revela um ganho significativo no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos nas escolas dessas comunidades. É possível constatar, também, a evolução dos alunos por meio do ofício sobre a importância do Projeto Expedição Parati na comunidade do Sono, emitido pela coordenadora dessas comunidades.

Foi possível observar o quanto os alunos desenvolveram a leitura e escrita, sua segurança nas atividades aplicadas pela coordenadora. Ressaltando que a 2ª Série que iniciou com grande dificuldade na leitura. Mas já no meado do ano letivo o avanço dos alunos na dificuldade que tinham.

Quadro 20 – Trecho de ofício emitido pela coordenadora pedagógica da SME⁴⁰.

5.2.5 Principais Dificuldades do processo de formação

Além da relação com as Associações de Moradores, assinalada anteriormente, outra grande dificuldade encontrada durante a Formação refere-se à parceria com a Secretaria Municipal de Educação:

[...] A maior dificuldade foi com a Secretaria de Educação no início, de ele se desarmarem, concordarem com a parceria, porque é muito importante, sem esta parceria com a Secretaria você não consegue disponibilizar os professores para os horários, eles criavam todo tipo de dificuldade, chegou num ponto que nós apresentamos o Projeto para o ensino de 5ª a 8ª série, e eles não concordaram, então num primeiro momento a maior dificuldade foi com a Secretaria de Educação, aos poucos, até teve também uma mudança do secretário, uma secretária muito mais pragmática, muito mais

³⁸ Idem.

³⁹ Idem.

⁴⁰ Anexo B.

interessante, aos poucos também fomos conquistando. (Informação verbal⁴¹)

A parceria com as diversas instituições presentes no território, principalmente com as secretarias de educação, e sua participação nos projetos podem gerar melhores resultados para a educação, como é destacado no estudo *Aprova Brasil*:

Muitas escolas, nos depoimentos de sua direção, coordenação pedagógica e professores, relataram o apoio que têm das secretarias de educação, das prefeituras. São as secretarias e prefeituras que tornam possíveis programas de capacitação, de coordenação na área pedagógica, de orientação para a gestão. (MEC, 2007, p. 63)

⁴¹ Informação obtida em entrevista realizada com Ana Lúcia Merlino, em São Paulo, em 27 ago. 2009.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, foi possível identificar a complexidade e o grande desafio presentes na avaliação qualitativa de projetos formativos, com características e estrutura tão diversas.

A quantidade dos dados coletados por esta pesquisa e as informações produzidas pelos executores e participantes da Formação propiciaram uma rica análise do processo vivenciado por professores, coordenadores, diretores, mães e jovens do município de Parati.

As considerações finais expressas indicam os ganhos e as possíveis melhorias e/ou metodologias para aperfeiçoamento de ações voltadas à formação de professores.

Diante dos dados coletados, é possível concluir que a metodologia proposta e a composição do grupo de participantes enriqueceram os encontros e, possivelmente, estreitaram os laços entre as comunidades e as escolas envolvidas.

A importância da realização de ações conjuntas e em parceria entre a família e a escola é endossada por esta ação de formação. Conforme explicitado anteriormente, quanto maior for o nível de implicação e envolvimento dos pais com as escolas, maiores as chances de os alunos apresentarem resultados satisfatórios em seu processo de aprendizagem.

Esta parece ser a ideia central do desenvolvimento desta pesquisa, que procurou verificar não só se os professores adquiriram metodologias para o trabalho de letramento com seus alunos, mas também como as mães e os jovens puderam se comprometer com as ações de leitura e escrita para a melhora da educação em suas comunidades.

Conforme explicitado ao longo deste estudo, diversos autores destacam a importância de ações conjuntas entre as escolas, suas comunidades e seus contextos: Freire, Imbernón, Aplee, Perrenoud, Sacristán, entre outros.

O conceito de letramento reforça a importância da relação entre escola e comunidade, uma vez que o nível de letramento de um aluno é decorrente não só dos saberes formais, transmitidos nas salas de aula, mas também daqueles adquiridos no contexto social de sua família.

A experiência analisada apresenta-se como uma estratégia importante para a formação de professores, pois delimita um caminho viável e direto para a integração

entre a escola e a comunidade ao envolver mães, jovens e educadores em um mesmo espaço de formação, estabelecendo objetivos e compromissos comuns.

Isso não significa fazer os pais voltarem aos bancos de estudo – o que não seria de todo mal – mas, envolvê-los num trabalho com o objetivo de tomarem consciência de que são parceiros no desafio de formar crianças leitoras. Essa parceria poderia se concretizar no desenvolvimento de projetos de integração entre família e comunidade que tivessem a leitura como eixo de atividade de consumo cultural. (SAVIELI, 2007, p. 124)

A Formação também enfatizou a importância dos contextos sociais na formação dos indivíduos e valorizou os saberes comunitários, destituindo a escola do papel soberano de produtor de conhecimento que poderia ter nessas pequenas comunidades rurais.

A entrevista realizada sinalizou um maior envolvimento das mães no processo de formação e, conseqüentemente, um maior efeito de suas ações na comunidade. Nesse sentido, destacam-se a criação da Associação de Pais e Mestres na Vila Oratório, a continuidade dos estudos de algumas das mães envolvidas na Formação e uma maior valorização da escola e da educação infantil por parte dessas comunidades.

As transformações ocorridas dentro das salas de aulas dos professores participantes da Formação puderam ser verificadas por meio das análises dos dados contidos nos questionários aplicados.

Alguns dos aspectos destacados pelos participantes foram a ampliação do repertório de textos e livros utilizados e o aperfeiçoamento e o aumento das atividades de leitura e de escrita em sala de aula. Essas observações refletem a preocupação da equipe de formadoras com a variedade e a quantidade de atividades de leitura e escrita durante os encontros.

A melhora das práticas avaliativas dos participantes também pode ser considerada um resultado importante da Formação. A valorização dos saberes apresentados pelos alunos e pelas comunidades e o reconhecimento da avaliação como processo são citados pelos participantes como elementos a serem considerados em suas avaliações. Conforme Hadji (2000, p. 98) “*Uma avaliação formativa deveria possibilitar a compreensão da situação do aluno, de modo a imaginar ações corretivas eficazes*”.

Além do reconhecimento por parte dos participantes da ampliação e da melhora de práticas de leitura e escrita e de avaliação, também foi possível verificar

uma boa aceitação dos professores, coordenadores e diretores que reconhecem este processo de formação como uma possibilidade de troca de experiências e de reflexão sobre sua prática.

A participação dos coordenadores e diretores, apesar de não estar prevista inicialmente na Proposta, parece ter contribuído para ampliar a abrangência do processo formativo. Conforme alguns depoimentos coletados nos questionários, os coordenadores das escolas envolvidas já começaram a multiplicar os conhecimentos adquiridos junto aos professores que orientam.

Os dados presentes nos questionários expressam somente a opinião dos participantes, entretanto, é possível atribuir-lhes novos sentidos por meio da análise das pautas dos encontros e dos registros realizados. Dessa forma, eles revelam os processos vivenciados durante a Formação e seus possíveis resultados.

Todas as consequências deste processo formativo decorrem, possivelmente, do cuidado da equipe executora com a elaboração do programa e com as ações desenvolvidas.

Como pode ser observado no início desta dissertação, antes da elaboração da *Proposta de formação*, a equipe executora visitou as comunidades e pesquisou dados oficiais sobre elas, possibilitando a adoção de estratégias mais adequadas às especificidades vivenciadas pelo grupo de participantes.

É imprescindível o exame prévio da relevância e sustentabilidade de projetos colocados na agenda pública. [...] Deve-se buscar, com coerência e rigor metodológico, os fatores significativos intervenientes na tomada de decisões e formatação do projeto, das demandas e argumentos que o sustentam, o meio institucional e social em que se situa, os insumos disponíveis para a consecução e a ação dos diferentes grupos e beneficiários envolvidos no programa. (CARVALHO, 2006, p. 6)

É importante mencionar que o curto espaço de tempo destinado a esta Formação, citado por alguns professores e coordenadores participantes nos questionários, pode ter limitado ou diminuído os ganhos e/ou efeitos dos resultados esperados.

Além disso, apesar de a *Proposta de formação* estar bem estruturada, ela apresenta algumas lacunas que dificultaram o entendimento e a definição do foco desta ação. Nela, o conceito de letramento não é especificado. Também não foi possível identificar, nos materiais produzidos pela equipe executora, as estratégias metodológicas para a integração das mães e dos jovens com o grupo de professores, ponto central e diferencial da Formação analisada. Entretanto, mesmo

sem o registro formal da metodologia empreendida, verificaram-se, por meio da análise dos registros dos encontros realizados pelos participantes, algumas indicações das atividades e das dinâmicas utilizadas durante o processo formativo.

É importante ressaltar a influência desta Formação no adensamento da política educacional do município de Parati, fato comprovado pela incorporação das Rodas de Leitura como estratégia formativa da Secretaria Municipal de Educação e da importância dada aos coordenadores, após a realização desta Formação. Como descrito na entrevista analisada, organizou-se uma agenda de coordenações com os professores das escolas rurais e de difícil acesso, o que não acontecia antes.

Deve-se destacar também que, conforme a *Proposta de formação*, a Secretaria Municipal de Educação deveria não só autorizar a participação dos professores e coordenadores na Formação, mas também designar um integrante de seus quadros para participar dos encontros. Essa estratégia parece ter sido acertada, uma vez que a participante pode vivenciar as dificuldades e potencialidades dos profissionais que compõem a rede municipal e desenvolver algumas ações para sua melhoria.

Dessa forma, pode-se afirmar que a Formação, possivelmente, pode proporcionar uma melhora nos resultados escolares dos alunos, na medida em que favoreceu a mobilização e a atuação conjunta dos diversos atores responsáveis pelo processo educativo das crianças: pais, professores, escolas e Secretaria Municipal de Educação.

Atuação conjunta com outros parceiros pressupõe uma proposta e uma prática democrática. Assim, a ação em parceria, compartilhada, ganha sentido e se potencializa, dentro do espaço democrático, na ação política de atores sociais, que como interlocutores, atuam de forma participativa e mobilizadora na construção de uma nova realidade, realidade que tenha a *coisa pública* como seu valor maior. (CURY, 2001, p. 57)

O processo de formação avaliado apresenta caminhos para a realização de práticas de formação de professores mais contextualizadas e significativas para as suas comunidades. A integração entre mães e professores, em um mesmo espaço formativo, pode significar um avanço para a aprendizagem dos alunos e a incorporação de práticas mais democráticas dentro das escolas.

A *Proposta de formação* também enfatiza a importância do comprometimento da esfera pública como um dos fatores importantes para a concretização e continuidade de ações formativas.

Apesar de esta Formação ter sido realizada em uma comunidade rural, caracterizada pela pobreza de seus habitantes e pela pouca valorização da cultura letrada, ela poderia ser aplicada em outros contextos a fim de verificar seus possíveis efeitos em comunidades urbanas marcadas pela vulnerabilidade e pelo baixo nível de letramento de seus integrantes.

Salienta-se, dessa forma, a importância da experimentação e da avaliação de ações desenvolvidas em parceria entre ONGs e poder público como uma tentativa de proporcionar maior visibilidade e legitimidade às ações desenvolvidas pelos mesmos.

Por meio da avaliação dessas ações, poderão ser testadas e implementadas novas metodologias e práticas para incrementar a formação de professores e, conseqüentemente, seu resultado junto aos alunos.

Esta ação poderia contribuir de forma significativa para o avanço da sociedade brasileira no enfrentamento de sua problemática social, uma vez que a educação, e mais precisamente o letramento, garantem melhoras significativas da qualidade de vida dos cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. J. (Org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: editora Cortez/ EDUC, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. O argumento por escolas democráticas. In: _____.; M; BANES, J. (Org.). *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 9- 43.

_____. *Trabajo, enseñanza y discriminación social*. Valência: Universidad de Valência, 1990.

ASSOCIAÇÃO CAIRUÇU. Disponível em: <<http://www.cairucu.org.htm>>. Acesso em: 9 set. 2009.

BARREIRA, S. Princípios fundamentais para um processo de capacitação de professores de base construtivista. In: *Observação e registro, parceria e projeto: elementos práticos para a formação de competências docentes*. São Paulo: CEEV, 2002. p. 11-13. (Apostila do curso *Didática pra quê?*, promovido pelo Centro de Estudos Escola da Vila – CEEV).

BETO, F. Desafios para nosso empenho educativo. In: GOUVEIA, M. J. A. (Coord.). *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social; Unicef; 2003. p. 105-119.

BONNIOL, J-J; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Org.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPPELLETTI, I. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. In: _____ (Org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade e Escola, 2007. p. 41-56.

_____. (Org.). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Editora Articulação Universidade e Escola, 2002.

CARVALHO, M. C. B. Avaliação de projetos sociais. In: CENPEC e IMPAES (Org.) *Avaliação: textos de referência*. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 29-49.

_____. Avaliação participativa – uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais*. São Paulo: IEE – PUC/SP, 1999.

_____. (Coord.). *Cenpec uma história e suas histórias*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

_____. Introdução à temática da gestão social. In: ÁVILA, C. M. (Coord.). *Gestão de projetos sociais*. 3.ed. São Paulo: AAPCS, 2001. (Coleção Gestores Sociais). p. 15-20

_____. Introduzindo a temática. In: CENPEC e IMPAES (Org.) *Avaliação: textos de referência*. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 2-9.

_____. Por que avaliar? In: _____. (Coord.). *Avaliação: construindo parâmetros para ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec, 2005.

CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. (Org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade e Escola, 2007. p. 10-20.

CENPEC (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA). Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br>>. Acesso em: 3 set. 2009.

_____. *Escutar um ponto de encontro*. 3.ed. São Paulo: Cenpec, 2006a. Disponível em:<[http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F185_008-05-00001%20escutar%20-%20um %20ponto%20de%20encontro.pdf](http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F185_008-05-00001%20escutar%20-%20um%20ponto%20de%20encontro.pdf) >. Acesso em 3 set. 2009.

_____. *Jovens: cidadania e meio ambiente*. São Paulo: Cenpec, 1998. Disponível em: <[http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F383_006-05-00001%20Jovens-cid adania%20e%20meio%20ambiente.pdf](http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F383_006-05-00001%20Jovens-cid%20adania%20e%20meio%20ambiente.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2009.

_____. *Parati: fase II – AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NA ESCOLA E COMUNIDADE*. São Paulo: Cenpec: 2007a. Relatório elaborado pelas formadoras, no âmbito das ações do Projeto Expedição Parati.

_____. *Pontos principais para debate sobre avaliação: desafios da educação*. São Paulo: Cenpec, s/d.

_____. *Proposta de ação – maio de 2006 a abril de 2007*. São Paulo: Cenpec, 2006b. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.viw.7&id=232>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

_____. *Proposta de formação 2007: educação na escola e na comunidade*. São Paulo: Cenpec, 2007b.

_____.; IMPAES (INSTITUTO MINIDI PEDROSO DE ARTE E EDUCAÇÃO SOCIAL) (Org.). *Avaliação: textos de referência*. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 29-49.

CHIANCA, T. Avaliando programas sociais: conceitos, princípios e práticas. In: _____.; MARINO, E. *Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil*. Global: São Paulo, 2001.

_____.; MARINO, E. *Desenvolvendo a cultura da avaliação em organizações da sociedade civil*. São Paulo: Instituto Fonte, 2001.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez 2005. (Biblioteca da Educação. Série 1 Escola, v.16).

CITELLI, B. *Produção e leitura de textos: no ensino fundamental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Aprender e ensinar com textos, v.7).

COHEN, H.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.

CURY, T. C. H. Elaboração de projetos sociais. In: ÁVILA, C. M. (Coord.). *Gestão de projetos sociais*. 3. ed. São Paulo: AAPCS, 2001. (Coleção Gestores Sociais). p. 39-60.

DEMO, P. *Mitologias da avaliação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

DOMINGOS, J. Quase metade da verba destinada a entidades é desviada, avalia TCU: estimativa é de que irregularidades levam perto de R\$1,5 bilhão dos R\$ 3 bilhões reservados para essas entidades. *O Estado de S.Paulo*. São Paulo, 8 jul. 2007. Nacional, Caderno A, p. 4.

DRAIBE, S. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

FARAH, M. *Planejamento de marketing para o terceiro setor: discussão de adequação de ferramental conceitual*. 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FEDATO, M. C. L. *Responsabilidade social corporativa: benefício social ou vantagem competitiva*. 2005, 142.f. Estudo das estratégias de atuação social empresarial e sua avaliação de resultados. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FELDMAN, G. M. Formação de professores e ensino de arte na escola brasileira. *Revista PUCVIVA*, São Paulo, n. 22. out.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r22_r08.htm>. Acesso em: 9 set. 2009.

FREIRE, M. *Educador educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GEBARA, A. E. L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender e ensinar com textos). p. 23-39.

GUARÁ, M. F. G. Educação, proteção social e muitos espaço para apreender. In: GOUVEIA, M. J. A. (Coord.). *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social; Unicef, 2003. p. 35-45.

GUIMARÃES, L. Taxa de analfabetismo recua porco no país: índice caiu de 9,9% entre 2007 e 2008; em números absolutos, total de analfabetos adultos subiu de

14,14 mi para 14,25 mi. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 set. 2009. Caderno Dinheiro, B13.

HADDAD, S. *Ongs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo: Peiropólis, 2002.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBARROLA, M. A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de Professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, III, 1994, Águas de São Pedro, SP. *Anais...* São Paulo: UNESP, 1996. p. 65-80.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006 (Col. Questões da nossa época).

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Censo demográfico 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 9 set. 2009.

IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA). *A iniciativa privada e o espírito público*. Brasília: BID;CEPAL, 2006.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). p. 15-61.

LADIM, L.; BERES, N. *Ocupações, despesas e recursos: as organizações sem fins lucrativos no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau 1999.

MARINHO, A. *Uma avaliação da eficiência dos programas sociais brasileiros*. Brasília: IPEA; 1999. Termo de Referência de Pesquisa, Projeto BID 0991/OC-BR, Projeto PNUD BRA/97/013.

_____.; FAÇANHA, L. O. *Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação*. Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2001(Texto para Discussão, 787).

MARINO, E. *Diretrizes para avaliação de projetos e programas de investimento social privado*. Estudo da aplicabilidade de *standards* de avaliação de programas definidos pelo *The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation* em

programas e projetos de investimento social privado. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. *Avaliação organizacional de uma universidade pública: uma abordagem não-paramétrica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*. 1996. 200. f Tese (Doutorado em Economia). Escola de Pós-graduação em Economia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1996.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). UNICEF (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA). *Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. 2. ed. Brasília: Unicef, 2007.

MELO NETO, F. P.; FROES, C. *Responsabilidade social & cidadania empresarial: administração do terceiro setor*. Rio de Janeiro: Qualimark, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

MOKATE, K. M. *Conviertiendo el “monsturo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social*. (Série Documentos de trabajo). Instituto Interamericano para o Desarrollo Social (INDES), 2003.

PAULA E SILVA, A. L. *Utilizando o planejamento como ferramenta de Aprendizagem*. São Paulo: Global, 2000.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PNUD (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO). *Relatório de desenvolvimento humano: racismo, pobreza e violência*. Brasília: PNUD, 2005.

REIS, L. C. Avaliação de projetos como instrumento de gestão. In: *Apoio à gestão*. Rio de Janeiro: Rits, 1999. Disponível em: <www.rits.org.br/gestao_teste/ge.../ge_tmesant_nov99.cfm>. Acesso em: 9 set. 2009.

ROCHE, C. *Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças*. São Paulo: Cortez; Abong; Oxfam, 2000.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: escrita como um outro modo de falar. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). p. 65-89.

SACRISTÁN, G. J. *A Educação que ainda é possível*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, A. M. Avaliação participante – uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais*. São Paulo: IEE – PUC/SP, 1999.

_____. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Referenciais freirianos para a prática da avaliação. In: CAPPELLETTI, Isabel (Org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade e Escola, 2007. p. 27-40.

SÁTYRO, N. SOARES, S. *O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005* Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B90BD40E9-3F95-46BA-B46-4E98FD9AB77F%7D_TD_29_a4.pdf> Acesso em: 14 de set. 2009.

SAVELI, E. L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa: UEPG, 2007 (Coleção Na ponta da língua). p. 107-129.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 18-29.

TACHIZAWA, T. *Organizações não governamentais e terceiro setor: criação de ONGs e estratégias de atuação*. São Paulo: Atlas, 2002.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). *Informe mundial sobre la educación, los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Questionário aplicado

Paraty, dezembro de 2007.

BOA TARDE A TODOS!

Primeiro de tudo gostaríamos de agradecer a presença e a disponibilidade de todos durante as formações realizadas.

Como falamos durante muitos encontros sobre a importância da avaliação de nossas práticas, montamos um instrumento para que vocês possam avaliar o processo por nós vivenciado.

Este questionário tem como objetivo verificar em que medida esta formação colaborou para a melhora das práticas de leitura e escrita realizadas nas escolas atendidas.

As questões aqui respondidas nortearão o desenvolvimento de futuros trabalhos, assim como poderão auxiliar no aperfeiçoamento do módulo de formação oferecido.

Contamos com a colaboração de todos no preenchimento de todas as questões!

Um abraço,

Equipe de formação

12/2007

DADOS DE PERFIL

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Cargo/local onde trabalha:

4. Há quanto tempo:

5. Cursos de aperfeiçoamento recentemente realizados:

6. Tema:

7. Duração: _____

8. Oferecido por qual instituição:

COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO OFERECIDA

1. As atividades desta formação favoreceram o aperfeiçoamento nas ações relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas por você em seu ambiente de trabalho? Como?

2. Durante esta formação você realizou alguma atividade relacionada à leitura e à escrita que não realizava anteriormente?

Sim ()

Não ()

Se sim, cite uma ou mais atividades relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas por você, após a realização da formação.

3. Os conteúdos desenvolvidos durante a formação contribuíram para o aperfeiçoamento de suas práticas relacionadas à leitura e à escrita? Quais?

4. As questões sobre avaliação da aprendizagem foram discutidas? Auxiliaram sua prática avaliativa? Em quê?

5. As necessidades e demandas dos alunos foram incorporadas na formação? Favoreceram as rotinas desenvolvidas por você em sua sala de aula?

6. Quais das atividades realizadas mais influenciaram na sua dinâmica de trabalho cotidiano?

-
-
7. Se pudesse dar uma nota (de 1 a 10) a esta formação qual seria ela?
Por quê?

-
-
8. Como você avalia a sua participação nesta formação, considerando a presença nos encontros, nas leituras e nas tarefas realizadas?

-
-
9. Após a realização desta formação você tem percebido melhoras no desenvolvimento dos alunos quando realizam atividades no ambiente escolar? Se sim, em quê?

-
-
10. Este curso ampliou o repertório de textos e livros a serem trabalhados em sala de aula?

-
-
11. Os conteúdos desenvolvidos nesta formação responderam as suas necessidades enquanto educador e/ou coordenador?

Sim ()

Não ()

Parcialmente ()

12. Para você, qual a importância da realização de formações como esta?

13. Observações gerais

**APÊNDICE B — Exemplo de sistematização das respostas obtidas pelos
questionários**

Questão 1 – As atividades desta formação favoreceram o aperfeiçoamento das ações relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas por você em seu ambiente de trabalho? Como?		
Fonte	Respostas	Ideia Central
P1	Nas intervenções com os alunos, principalmente na alfabetização. Repensar a prática pedagógica.	melhora no trabalho realizado com os alunos auxiliaram principalmente na alfabetização forneceu condições para repensar prática pedagógica
P2	Através de mais leitura para meus alunos, desenvolvendo em seguida atividades de escrita com a própria ideia deles.	realização de mais leituras para os alunos desenvolvimento de atividades de escrita com ideias dos alunos
P3	Incentivando e mostrando resultados positivos na prática.	Incentivou, mostrou resultados positivos na prática
P4	Já trabalho muitas formas de produção de texto. Mas me acrescentou para outras maneiras de avaliar o desenvolvimento da criança.	acrescentou outras maneiras de avaliar o desenvolvimento dos alunos
C5	Certamente que estes vieram somar, para que eu pudesse intervir (já que não estou com turma) nos trabalhos dos docentes que oriento. Foi proposto aos professores atividades desenvolvidas ou requisitadas no curso (intervenção ortográfica) e compartilhado algumas discussões feitas no curso e que já fazem parte de nossos momentos de coordenação.	somou conhecimentos para intervir com os docentes que orienta atividades propostas no curso foram realizadas pelos professores na escola discussões foram compartilhadas e fazem parte dos momentos de coordenação
C6	Como coordenadora, pude enriquecer minhas reuniões efetuando o repasse das ideias e/ou atividades desenvolvidas no curso. É uma pena que todos os professores não puderam estar presentes, pois além da voz do grupo do CENPEC, tivemos a oportunidade de convivência com os colegas de trabalho com outras lentes.	enriqueceu o trabalho com os docentes que orienta necessidade de ampliação do curso para mais educadores oportunidade de trocar experiências com educadores e formadoras
C7	Apreendi muita coisa nova e diferente e deu para passar aos meus professores. Eu passei e alguns desenvolveram em seu cotidiano	enriqueceu o trabalho com os docentes que orienta replicação do conteúdo para os professores que orienta
P8	Intensifiquei as atividades de leitura, diversificando-as e dando autonomia para que os alunos buscassem seus próprios textos (livros) e trouxessem para a sala de aula e interagissem com os demais. A partir daí essa atividade tornou-se um hábito entre nós. Ao ponto de criarmos um cantinho de leitura dentro da sala de aula.	intensificação e diversificação das atividades de leitura autonomia para que os alunos escolham os livros que desejam e interajam dentro da sala de aula criação de canto para leitura
DP9	Este ano não estou em sala de aula, mas as atividades que desenvolvi nesta formação com certeza irei usar quando estiver em sala.	atividades desenvolvidas auxiliarão quando estiver em sala de aula não está em sala de aula
PC10	Como não realizei as atividades diretamente com os alunos por estar atuando como coordenadora, em minha unidade escolar repassava as atividades que melhorou muito os trabalhos de leitura realizados com os alunos.	replicação do conteúdo para os professores que orienta não está em sala de aula melhora no trabalho realizado com os alunos
P11	Na leitura foi um passo novo. Trabalho pequenas palavras do livro.	desenvolvimento com relação à leitura
		trabalho com pequenas palavras de livros

P12	s/ resposta	s/ resposta
P13	A participação no curso forneceu condições para repensar uma nova prática. Em consequências construtivas na sala de aula.	forneceu condições para repensar prática pedagógica consequências construtivas na sala de aula
P14	Tivemos oportunidade de repensarmos a leitura e a escrita. Ambas podem ser misturadas de formas mais prazerosas e lúdicas.	oportunidade de repensar a leitura e a escrita leitura e escrita podem ser integradas de forma lúdica
C15	A formação só enriqueceu um trabalho que já é feito. Dando mais condições ao professor de refletir e fazer melhor.	forneceu condições para reflexão e ação
P16	Desenvolvendo estas atividades com os alunos, ou seja, o que foi passado.	desenvolvendo as atividades passadas com os alunos
C17	Não estou trabalhando diretamente com alunos e sim com professores. Mas quando voltar para sala de aula eu vou utilizar algumas sugestões que fugiam ao meu conhecimento e outras vou continuar, pois já tinha conhecimento delas.	não está em sala de aula atividades desenvolvidas auxiliarão quando estiver em sala de aula
C18	Nos deram suporte quanto à preparação das atividades, utilizando os textos e conto das histórias, etc.	fornecimento de suporte para elaborar atividades, textos, histórias.
C19	Principalmente na leitura de histórias, de poesias, músicas etc. E todas relacionar com a escrita dos alunos.	leitura de histórias, poesias e músicas favoreceram o aperfeiçoamento relações entre a leitura dos textos e produção escrita dos alunos
P20	s/ resposta	s/ resposta
P21	A participação no curso forneceu condições para repensar uma nossa prática e consequentemente enriquecer nosso trabalho em sala de aula.	forneceu condições para repensar prática pedagógica melhora no trabalho realizado com os alunos
P22	Na leitura sempre solicitando a questão do ponto, parar respirar e continuar a leitura, salientando o fim da frase. Na escrita com a correção dos erros, pedindo para eles lerem o que escreveram.	realização de leitura com entonação, ressaltando a pontuação. auxiliou na correção ortográfica, pedindo para o aluno ler o que escreveu
DG23	Com relação à leitura e escrita, vi com outros olhos como contar uma história e reescrevê-la	atenção para a forma de leitura e reescrita de histórias
RSME24	Se eu estivesse em sala de aula, desenvolveria as atividades propostas e então saberia o favorecimento ou não das ações aplicadas.	não está em sala de aula
E25	s/ resposta	s/ resposta
RSME26	Como o trabalho já vem sendo feito com os professores da rede o curso só veio para enriquecer o trabalho destes professores em sua área de trabalho.	enriqueceu o trabalho já realizado
DA27	Enriquecendo mais a forma de trabalhar a produção de texto. Obs. Não trabalho diretamente com os alunos, mas observo que os professores se encantaram e aconteceu.	enriqueceu a forma para produção de textos não está em sala de aula observa alterações nos professores participantes

P28	Como não tenho experiência com a 2ª Série, pois sempre trabalhei com a pré-escola, as atividades me ajudaram a elaborar outras para trabalhar com a turma, serviram de base.	auxiliou para o planejamento de atividades de acordo com faixa etária
P29	O intercâmbio e as dinâmicas propostas durante o curso. As atividades favoreceram a aproximação do letramento, assegurando assim um melhor desempenho.	intercâmbio e dinâmicas favoreceram a aproximação do letramento e melhor desempenho.
E30	Apesar de não estar no trabalho em sala de aula sempre dou meu "pitacos" nas coordenações dos professores, expondo opiniões e discordando de outras.	não está em sala de aula
D31	Com as atividades práticas que favoreceram o aprendizado da criança, pois cada curso nos ensina uma forma diferente de passar e socializar conhecimentos. As dinâmicas também auxiliaram bastante.	atividades práticas que favorecem o aprendizado das crianças aprendizado de novas formas de passar e socializar o conhecimento dinâmicas auxiliaram no processo de aprendizagem

APÊNDICE C — Categorização das ideias centrais

1. As atividades desta formação favoreceram o aperfeiçoamento nas ações relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas por você em seu ambiente de trabalho? Como?					
CATEGORIAS					
R E S P O S T A S	SOBRE O CURSO	NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA	REPLICAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA OS PROFESSORES	REPENSAR PRÁTICA PEDAGÓGICA – MELHORA NO TRABALHO	CITAÇÃO DE ATIVIDADES DIFERENCIADAS REALIZADAS EM SALA
	1. Dinâmicas auxiliaram no processo de aprendizagem.	1. Não está em sala.	1. Atividades propostas no curso foram realizadas pelos professores na escola.	1. Melhora no trabalho realizado com os alunos.	1. Realização de mais leituras para os alunos.
	2. Oportunidade de troca de experiências com educadores e formadoras.	2. Não está em sala.	2. Discussões foram compartilhadas e fazem parte dos momentos de coordenação.	2. Melhora no trabalho realizado com os alunos.	2. Atividades práticas que favorecem o aprendizado das crianças.
	3. Necessidade de ampliação do curso para mais educadores.	3. Atividades desenvolvidas auxiliarão quando estiver em sala.	3. Enriqueceu o trabalho com os docentes que orienta.	3. Forneceu condições para repensar prática pedagógica.	3. Desenvolvimento de atividades de escrita com ideias dos alunos.
	4. Intercâmbio e dinâmicas favoreceram a aproximação do letramento e melhor desempenho.	4. Não está em sala.	4. Enriqueceu o trabalho com os docentes que orienta.	4. Observa alterações nos professores participantes.	4. Auxiliaram principalmente na alfabetização.
	<u>Acrescentou outras maneiras de avaliar o desenvolvimento dos alunos.</u>	5. Atividades desenvolvidas auxiliarão quando estiver em sala.	5. Replicação do conteúdo para os professores que orienta.	5. Incentivou, mostrou resultados positivos na prática.	5. Intensificação e diversificação das atividades de leitura e autonomia para que os alunos escolham os livros que desejam e interajam dentro da sala de aula; criação de canto para leitura.

1. As atividades desta formação favoreceram o aperfeiçoamento nas ações relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas por você em seu ambiente de trabalho? Como?				
CATEGORIAS				
R E S P O S T A S	NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA	REPLICAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA OS PROFESSORES	REPENSAR PRÁTICA PEDAGÓGICA – MELHORA NO TRABALHO	CITAÇÃO DE ATIVIDADES DIFERENCIADAS REALIZADAS EM SALA
	1. Não está em sala.	1. Somou conhecimentos para intervir com os docentes que orienta.	1. Forneceu condições para repensar prática pedagógica.	1. Leitura e escrita podem ser integradas de forma lúdica.
	2. Não está em sala.		2. Forneceu condições para reflexão e ação.	2. Desenvolvendo as atividades passadas com os alunos.
			3. Forneceu condições para repensar prática pedagógica.	3. Fornecimento de suporte para elaborar atividades, textos, histórias.
			4. Enriqueceu o trabalho já realizado.	4. Aprendizado de novas formas de passar e socializar o conhecimento.
			5. Melhora no trabalho realizado com os alunos.	5. Leitura de histórias poesias e músicas favoreceram o aperfeiçoamento.
			6. Consequências construtivas na sala de aula.	6. Relações entre a leitura dos textos e produção escrita dos alunos.
			7. Oportunidade de repensar a leitura e a escrita.	7. Realização de leitura com entonação, ressaltando a pontuação.
			8. Desenvolvimento com relação à leitura.	8. Auxiliou na correção ortográfica pedindo para que o aluno leia o que escreveu.
				9. Atenção para a forma de leitura e reescrita de histórias.
				10. Enriqueceu a forma para produção de textos.
				11. Auxiliou para o planejamento de atividades de acordo com faixa etária.

2. Durante esta formação você realizou alguma atividade relacionada à leitura e à escrita que não realizava anteriormente? Sim () Não () Se sim, cite uma ou mais atividades relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas por você, após a realização da formação.					
R E S P O S T A S	CATEGORIAS				
	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS	REESCRITA	AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO DE TEXTOS	MELHORA NA ORIENTAÇÃO
	1. Leitura continuada.	1. Produziu jornal com os alunos.	1. Trabalhou com os alunos a recontagem e escrita de um texto.	1. Utilizou textos diversificados com seus alunos.	1. Orientou melhor os professores para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.
	2. Deu atenção a capa do livro.	2. Realizou a correção ortográfica coletiva.	2. Realizou a reescrita com seus alunos.	2. Utilizou textos diversificados.	2. Orientou melhor os monitores, sugerindo atividade de leitura e criação de um novo final para história.
	3. Priorizou a leitura em sala de aula.	3. Trabalhou a descrição a partir de uma figura.	3. Realizou atividade de reescrita, em cima de texto criado pelos alunos.		
	4. Realizou a leitura da Chapeuzinho Vermelho e cada aluno falou o final que desejava. Logo após foram realizados desenhos.	4. Trabalhou com os alunos a produção de texto com ou sem sua intervenção.	4. Trabalhou atividade de reescrita de história.		
	5. Utilizou o material fornecido no curso- texto da Chapeuzinho Vermelho.	5. Trabalhou com os alunos a produção de texto com ou sem sua intervenção.			
		6. Trabalhou com os alunos após a leitura de várias maneiras: cópia, desenho e etc.			
		7. Escrita de histórias contextualizadas às realidades dos alunos.			
		8. Trabalhou a produção de textos com os alunos utilizando recursos diversificados.			

3. Os conteúdos desenvolvidos durante a formação contribuíram para o aperfeiçoamento de suas práticas relacionadas à leitura e à escrita? Quais?					
CATEGORIAS					
R E S P O S T A S	DIVERSAS	AMPLIAÇÃO/ DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	AUXILIOU NA REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES	DIVERSIDADE DE TEXTOS/GÊNEROS LITERÁRIOS	PRÁTICAS APERFEIÇOADAS
	1. Não pratica a profissão, mas o que aprendeu resultou em uma melhora pessoal.	1.Ampliou as possibilidades de trabalho diário na sala de aula.	1.Conduziu a reflexões e nos motivam a buscar variantes para desenvolver determinado trabalho.	1. Trabalho com textos diversificados ajuda muito o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos em sala de aula.	1.Reescrita do texto (releitura).
	2. Maior participação dos alunos quanto à utilização dos livros da biblioteca.	2.Ampliou dentro do dia a dia a produção de texto junto com meus alunos.	2.Contribuiu para olhar as atividades de leitura e escrita com sensibilidade.	2. Diversificou as atividades; trabalho com música e poesia com seus alunos.	2.Várias formas de montagem de grupos e de reagrupamentos.
	3.Buscar mais, ler mais, proporcionou muita segurança o suporte oferecido pelo curso.	3.Colocou em prática algumas tarefas do curso com as crianças.	3.Forneceu condições para que cada professor reflita em sua prática com os alunos em relação à leitura e à escrita.	3. A partir de um texto fazer diversos outros textos.	3.Formas de leitura de textos, histórias e contos (quanto ao ritmo e entonação) que faz a diferença.
		4.Acrescentou e enriqueceu as práticas diárias.		4. A leitura de vários tipos de texto.	4.Planejar melhor a "contação" de histórias ou leitura de um texto em sala de aula.
				5. Acesso dos alunos a vários tipos de texto para que mais tarde possam fazer a opção por algum gênero literário.	5.A releitura, a reescrita, a correção dos textos.
		6. Trabalho com a diversidade textual que não é novidade, mas também não é um domínio total.		6.As dinâmicas de grupo.	
		7. A questão do gênero, saber diferenciar.		7.Resgatar a nossa cultura.	
		8. Trabalha um mesmo título de forma diversificada.			
		9. Os diferentes gêneros literários.			

4. As questões sobre avaliação da aprendizagem foram discutidas? Auxiliaram sua prática avaliativa? Em quê?					
CATEGORIAS					
R E S P O S T A S	APERFEIÇOAMENTO	NÃO ACRESCENTOU MUITO	AUXILIOU NA AVALIAÇÃO DA ORTOGRAFIA	VISÃO SOBRE O ALUNO	COMO AVALIAR
	1.Serviu e muito para a avaliação dos desenvolvimentos realizados dentro da sala de aula.	1. Não acrescentou muito, pois avaliação praticada vai muito pela vivência e ambiente de cada aluno.	1.Colaborou para valorização da intervenção ortográfica.	1.Ver o aluno em diversos ângulos de potencialidades; percebeu a capacidade e os ritmos cada um.	1.Reforçar ponto de vista sobre o que avaliar e como avaliar, pois não devemos avaliar somente com provas.
	2.A prática foi muito proveitosa.	2. Já tem uma prática de avaliação diária e estas discussões só vieram somar.	2.Na avaliação das produções textuais.	2.Considerou pequenos progressos em determinadas áreas.	2.Quanto à importância do registro.
	3.Ajudou na formação de certas práticas e fez refletir sobre outras	3. Já é minha prática avaliar o aluno diariamente.	3.O tipo de texto trabalhado, e a maneira do aluno escrever e entender o texto e palavra solta.	3.Deu valor não só a ortografia, mas também ao conhecimento do aluno.	3.Mais importante que avaliar é pensar o que fazer com a avaliação.
	4.A melhor maneira de aplicar um conteúdo.	4. Tema é complexo e necessita de mais tempo para uma maior discussão.		4.Para análise o aluno como um todo, respeitando ritmos, necessidades e potencialidades.	4.Verificar como se dá o processo de avaliação dos objetivos.
	5.Auxiliou, pois pode interagir mais na nova proposta de aprendizagem avaliativa.				5.Quando os professores aplicam as tarefas, repassavam para o grupo o que fizeram; podemos analisar e avaliar o que foi feito.

5. As necessidades e demandas dos alunos foram incorporadas na formação? Favoreceram as rotinas desenvolvidas por você em sua sala de aula?					
CATEGORIAS					
R E S P O S T A S	SITUAÇÕES SEMELHANTES	TROCA DE EXPERÊNCIAS FAVORECERAM	FAVORECEU O TRABALHO/ APLICAÇÃO DE ATIVIDADES SUGERIDAS	POUCA CONTRIBUIÇÃO	NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA
	1. No curso foram citadas situações que se assemelhavam aos casos conhecidos em sala.	1. Na troca de experiências as necessidades dos professores vão sendo sanadas.	1. A formação favoreceu e muito o trabalho com os alunos. Aproveitou máximo todas as atividades, aplicando e aperfeiçoando as séries trabalhadas.	1. Em algum momento.	1. Não está em sala de aula, mas será muito útil futuramente.
	2. Sempre um aluno era lembrado.	2. A troca de experiência entre os professores e formadores auxiliaram muito a prática pedagógica.	2. Tudo que consegui absorver durante os encontros ajudou muito dentro da sala de aula e desenvolveu os conteúdos através das atividades desenvolvidas.	2. Devido ao pequeno período que durou a formação, ficaram algumas demandas e necessidades a serem concluídas.	2. Não está trabalhando com turmas este ano.
	3. Alunos eram lembrados e comentados, isto ajudou a resolver algumas situações.		3. Aproveitou várias ideias, sugestões de maneiras de trabalhar com leitura.		3. Favoreceu o enriquecimento das coordenações e por consequência as atividades em sala de aula.
	4. As demandas e necessidades dos alunos foram contempladas a todo momento, sempre lembradas.		4. Supriu as necessidades diárias com as atividades desenvolvidas por ele.		
			5. Favoreceu e muito.		

6. Quais das atividades realizadas mais influenciaram na sua dinâmica de trabalho cotidiano?					
CATEGORIAS					
R E S P O S T A S	DIVERSAS	DIVERSIDADE DE TEXTOS UTILIZADOS	LEITURAS REALIZADAS	ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA	DINÂMICAS REALIZADAS
	1. Atividade do espantalho que eu trabalhei com os adjetivos, só que usando um palhaço.	1. As atividades sobre os diversos tipos de texto a serem trabalhados e as intervenções necessárias.	1. A leitura de livros em roda de leitura.	1. Escrita e leitura através das produções dos textos contribuiu para o desenvolvimento de outras disciplinas.	1. Dinâmica da batata-quente (que os alunos utilizam até hoje com diversos gêneros).
	2. "Máquina Extraviada", pelo trabalho desenvolvido no encontro.	2. Usar vários gêneros textuais.	2. As formas de leitura	2. A leitura e a escrita.	2. Dinâmicas apresentadas.
	3. Experiências contadas pelos professores envolvidos no processo e as dinâmicas realizadas.	3. Apresentação de vários tipos de textos.	3. A postura de ler para os alunos mais intensamente.	3. O incentivo à leitura e à produção de textos foram muito boas para o trabalho em sala.	3. As brincadeiras de roda.
	4. Todas! O conhecimento adquirido capacita para a criticidade, enriquece o nosso trabalho em sala de aula.	4. Sobre gêneros.	4. O ato de ler, observação de como é gostoso ouvir, quanto à forma de ler contribui para gostar de ouvir, de ler e contar histórias.		4. Dinâmicas porque o lúdico é muito rico para as aulas.
	5. Releitura e reescrita de textos e músicas		5. Procurou proporcionar a leitura para os alunos de forma lúdica, com prazer e que auxiliasse o professor em sala de aula.		5. Variedade de recursos utilizados para se trabalhar com um só tema explorando-o com dinamismo.
	6. TODAS.		6. A leitura de histórias.		6. Representação do teatro para comentar as atividades
			7. A leitura diária de diferentes gêneros		
			8. O que mais influenciou foram as leituras.		
			9. Atividades de leitura		

7. Se pudesse dar uma nota (de 1 a 10) a esta formação qual seria ela? Por quê?					
CATEGORIAS					
R E S P O S T A S	DIVERSAS	SUGESTÕES PARA APRIMORAMENTO	FORMADORAS/ EQUIPE	DINÂMICAS/ DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	PROPOSTA
	1. Bagagem, importantíssima para o nosso trabalho.	1. Mais atividades para desenvolvermos com os alunos	1. Professoras acreditam na educação, fazem questão de serem incomodadas com <i>e-mails</i> , sugestões e críticas, trouxeram materiais para mim, sinal de reconhecimento do meu trabalho.	1. Houve um entrosamento, dinâmicas e motivação não faltaram.	1. Permitiu a participação de vários segmentos da comunidade escolar.
	2. A partir do momento em que o aluno lê, escreve bem, entende o que lê.	2. Mais interação	2. Ótimo direcionamento por parte das formadoras.	2. Não só aprender as teorias, mas prática. Isto torna mais prazeroso e estimula a participação e contribuição	2. Teve proposta e abordagem.
	3. Vimos durante os encontros foram coisas que fazíamos na prática e o que aprendemos veio para somar	3. Que as Formadoras fossem às escolas e conhecessem melhor nossos alunos.	3. Professoras e toda a equipe da Cairuçu foram 1000!	3. As dinâmicas, porque o lúdico é muito rico para nossas aulas.	3. Muito bem organizado e planejado, atividades variadas, a maioria com suporte textual.
	4. Letramento é essencial, a base de tudo.	4. Houve contratempos como qualquer outro curso.		4. O curso foi ótimo e as dinâmicas são importantes.	4. A proposta foi muito feliz!
		5. Poderia auxiliar mais os coordenadores. Haver os momentos de professores e coordenadores.		5. A variedade de recursos utilizados para se trabalhar com um só tema explorando-o com dinamismo.	5. Deslumbrante a interação entre todas as escolas, rodas de leitura a forma de trabalhar em grupos e etc.
		6. Mais formas de trabalhar em sala de aula. É difícil passar em sala de aula o que fizemos no curso.		6. Forma prazerosa de discutir e refletir sobre a prática do ensino.	6. A proposta atingiu seus objetivos.
		7. Período muito curto		7. As experiências contadas pelos professores envolvidos no processo e as dinâmicas realizadas.	7. Curso é de grande ajuda para os professores atuantes e que gostam de diferenciar suas aulas dia a dia.
				8. As atividades propostas, os momentos de discussão, as dinâmicas e principalmente os trabalhos e grupo que tive um olhar diferente para meus colegas.	

8. Como você avalia a sua participação nesta formação, considerando a presença nos encontros, nas leituras e nas tarefas realizadas?					
CATEGORIAS					
R E S P O S T A S	DIVERSAS	REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	PARTICIPAÇÃO		
	1. Procurou fazer todas as tarefas, mas precisa melhorar, pois gostaria de aprimorar o trabalho.	1. Realizou todas as atividades.	1. Participou de todos os encontros.	2. Foi presente, sempre atenta a todos os movimentos.	3. Considera fundamental a participação efetiva para a valorização do que foi proposto.
	2. Deixou de participar por inibição.	2. Desenvolveu as tarefas pedidas.	4. Buscou sempre participar.	5. Esteve presente, participando dos 4 encontros.	6. Entregou-se, desenvolveu as atividades com prazer.
	3. Poderia ser bem melhor. Semana cansativa, chega sexta-feira de curso, já estou exausta.	3. Muito boa no desenvolvimento das atividades.	7. Bom aproveitamento na participação da formação.	8. Participação com atenção durante os encontros.	9. Teve boa participação apesar de ter faltado em alguns encontros.
	4. Não participou muito, se sentiu perdida na realização das tarefas.	4. Realizou todas as tarefas.	10. Todos participaram com bastante interesse.	11. Minha participação foi muito boa.	12. Contribuiu com os registros, às vezes dispersou um pouco, mas sempre procurou contribuir.
	5. Faltou algumas vezes por conta de compromissos na unidade escolar.	5. As tarefas desenvolvidas serviram para repassarmos	13. Participação boa, excelente!	14. Participação boa porque participou de todos os encontros.	15. Participou todas as vezes que pode.
	6. Regular quanto à pontualidade.	6. Reproduziu algumas tarefas e leituras no trabalho.	16. Participação foi boa.	17. Compareceu a todos os encontros e tiveram informações que foram muito úteis no processo diário com os alunos.	
	7. Apesar de estar em todos os encontros, pode dizer que minha nota não foi das melhores.	7. Realizou todas as atividades propostas nos encontros.			
	8. Não teve total participação! Isto aconteceu, por não ter nem uma escola envolvida.				

9. Após a realização desta formação você tem percebido melhoras no desenvolvimento dos alunos quando realizam atividades no ambiente escolar? Se sim, em quê?				
CATEGORIAS				
R E S P O S T A S	APERFEIÇOAMENTO	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS	ACOMPANHAMENTO
	1. Sim, mas pouco. Tem que observá-los mais.	1. Alunos bem mais integrados com a leitura.	1. A escrita, intervenção ortográfica dos próprios alunos.	1. Percebe que tanto professores quanto alunos buscam ler variados tipos de texto, produzem mais e sugerem livros para os colegas durante os encontros de coordenação.
	2. Principalmente nas turmas de alfabetização que ainda não estavam tendo contato com textos só com palavras e sequência de frases.	2. Mais interesse pela leitura (que já era bom), curiosidade na apresentação de algumas histórias.	2. Nas diferentes produções de textos.	2. Percebe que os professores estão colocando em prática a formação e os alunos mais envolvidos.
	3. Contar com a ajuda da família. Com a participação da coordenação na escola diariamente ou diretora.	3. O tipo de texto trabalhado, e a maneira como aluno escreve e entende o texto e palavra solta.	3. Principalmente na produção de textos.	3. Observou em algumas salas, que o desenvolvimento dos alunos.
	4. Muito cedo para avaliar estas melhoras.	4. Ficam quietos para ouvir história, mas hoje que para ouvir.	4. Percebeu melhoras na produção de textos.	4. Verificou como se dá o processo de avaliação dos objetivos.
	5. Com certeza o desenvolvimento melhorou muito.		5. Eles se sentem mais espontâneos na hora de escrever.	5. Os professores estão aplicando em suas aulas diariamente.
			6. Mais a produção de texto, sendo que alguns alunos agora o fazem com felicidade.	6. Analisar o aluno como um todo, respeitando ritmos, necessidades e potencialidades.

10. Este curso ampliou o repertório de textos e livros a serem trabalhados em sala de aula?				
CATEGORIAS				
R E S P O S T A S	DIFICULDADES	ATIVIDADES REALIZADAS NA FORMAÇÃO	AFIRMAÇÕES	ALTERAÇÕES NA PRÁTICA
	1. Os livros da escola já estão bem conhecidos, pelos alunos Há necessidade de doações etc.	1. Apresentação obras maravilhosas "Felpe Filva" de Eva Furnari é fantástico.	1. Ampliou muito, pois a leitura é muito importante para o desenvolvimento cultural.	1. Hoje trabalha com todo o tipo de leitura. Hábito de iniciar a aula com a leitura de um texto, história, poema. Isto fez com que sua turma mudasse 90% eles ouvem, já não se agridem verbalmente e fisicamente, o curso contribuiu muito para que isso acontecesse.
	2. Falta de espaço adequado na escola para continuidade do trabalho de empréstimo de livros e textos.	2. Com certeza, amou Felpe Filva.	2. Com certeza o desenvolvimento melhorou muito.	2. Trabalho de várias leituras e tipos de livros.
		3. Leitura nova e diferenciada.	3. Sem dúvida.	3. Percebe que alguns professores estão oportunizando ainda mais com seus alunos a prática da leitura e propondo momentos para a intervenção oral.
		4. Conheceu diferentes tipos de textos e formas de trabalho. Adorou as escolhas de textos, enriqueceram o momento.		4. Orientou melhor nas escolhas de meus textos e livros a serem trabalhados.
		5. Atividade diversificadas e interessantes os professores e coordenadores trabalharão com seus alunos em sala de aula		5. Trabalhou com texto ou livro durante as aulas.
				6. Observou nas escolas que visito.
				7. Ampliou o repertório, estimulou a busca de novos saberes e condutas dentro e for a da sala de aula.

12. Para você qual a importância da realização de formações como esta?				
CATEGORIAS				
R E S P O S T A S	NOVOS CONHECIMENTOS	INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES	AFIRMAÇÕES	ALTERAÇÕES NA PRÁTICA
	1. Questões fundamentais para o desenvolvimento da educação.	1. Interação maior de todos os profissionais do município.	1. Grande valor instrutivo. Deveria ser aberto a mais profissionais da educação.	1. Abre nossa visão para nossa prática.
	2. Aquisição de outros saberes.	2. Amplia as possibilidades escolares. Troca, com diferentes informações.	2. Fundamental importância, pois tem o caráter de continuada.	2. Mais coragem e ousadia com alunos no trabalho de leitura e escrita.
	3. Novos conteúdos.	3. Troca de experiências um com os outros.	3. Essencial, constata estudo. A cada encontro aprendeu algo novo.	3. Foi proveitoso porque a prática, teoria e conteúdos apresentados estavam sempre presentes.
	4. Velhos conteúdos e novas formas de trabalhar.	4. Troca que dá uma nova injeção de ânimo.	4. Formações como essa são importantes para o crescimento individual e coletivo.	4. Utilizar o que aprendeu em sala e fazer intervenções corretas.
	5. Saber ler, interpretar e escrever adequadamente.	5. O contato e a troca de experiência fazem muita falta.	5. Importante para nos educadores, é bom e gratificante.	5. Ampliação de trabalho, permitindo que melhor e iniciar novas práticas.
	6. Abrir a mente.	6. Estar sempre em contato com outros profissionais enriquece o trabalho, a troca de experiências.	6. Crescimento individual e profissional.	6. Atualização de práticas que incentivem alunos à leitura e à escrita.
	7. Enriquecimento de nossos conhecimentos.	7. Integração dos profissionais.	7. Importante, vários aspectos.	7. Repensar prática pedagógica e melhorá-la.
	8. Conhecimentos para promover o desenvolvimento do letramento com o aluno.	8. A troca de experiências.		8. Amplia o repertório, estimula a busca de novos saberes e condutas dentro e fora da sala de aula.
	9. Estratégias para a busca de novos conhecimentos.	9. Troca de experiência entre os profissionais.		9. Conhecimentos de práticas diferentes de ensino.
	10. Acrescentar nosso conhecimento.	10. Compartilhar conhecimentos.		10. Engrandece o professor com atividades diversificadas, a fim de que as aulas sejam produtivas.
	11. Aprimora nosso conhecimento.	11. Momento de descontração		11. Auxilia o professor na realização de seu trabalho e fornece novas ideias de trabalho
	12. Nos traz muito conhecimento	12. Conscientiza educadores sobre realidades diferentes unidades e dificuldades a serem aprimoradas.		12. Aprender novas formas de trabalhar com alunos.
				13. Atuar melhor enquanto profissionais

13. Observações gerais.			
CATEGORIAS			
R E S P O S T A S	SUGESTÕES	AGRADECIMENTOS/ ELOGIOS	CONTINUIDADE
	5. Realização de visitas às escolas.	6. Agradecimento a toda equipe	14. Ter continuidade em 2008.
	6. Trocar mais experiências sobre inclusão na sala de aula.	7. Agradecimento a SME, a Cairuçu e aos CENPEC em especial às formadoras.	15. Continuar o trabalho em 2008
	3. Encontros relacionados à parte pedagógica de um coordenador.	3. Parabéns pelo trabalho.	16. Ano que vem tenho certeza que será ainda mais proveitoso.
	4. Ainda existem questões, principalmente voltadas para o tema inclusão dos alunos especiais, que deveriam ser desenvolvidas.	4. Melhores capacitações que participei.	17. Espero que 2008 termos o mesmo privilégio de 2007 a continuação.
		5. Agradecimento a todos pelo grande curso	5. Continuar participando de formações como esta.
		6. Parabéns, o trabalho foi muito bom!	6. Mais cursos como este, pois o educador deve estar sempre se reciclando e se aperfeiçoando.
		7. Lógico que foi bom, acrescentou.	7. Em 2008 este curso abranja outros profissionais da rede.
		8. As instrutoras do curso estão de parabéns!	
		9. Formadoras são muito dinâmicas e comprometidas	
		10. Os profissionais que fizeram o curso estão de parabéns.	
		11. Contribuição valiosa para a educação deste município.	
		12. Adorei.	

ANEXOS

ANEXO A— *Proposta de formação*

PROPOSTA DE FORMAÇÃO 2007

Educação na Escola e na Comunidade

1. Contexto: a leitura e a escrita na escola pública

O escasso domínio da leitura e da produção de textos é um dos resultados mais visíveis do fracasso escolar. A aquisição dessas habilidades é um dos principais objetivos do ensino fundamental. Além de ferramenta básica à aprendizagem em todas as áreas do currículo escolar, ela é indispensável à plena inserção social, o que por si só justifica uma proposta de reorientação pedagógico - curricular nas redes escolares para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

As sucessivas políticas sociais e educacionais nas últimas décadas favoreceram a democratização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, esse processo não se fez acompanhar nem de políticas de formação inicial dos professores de modo a atender ao maior contingente de alunos, nem de investimentos para a formação continuada desses educadores. O resultado é a formação precária de boa parte do corpo docente das escolas públicas, o que gera um quadro de dificuldades no atendimento à heterogeneidade advinda da democratização, impedindo o ensino de boa qualidade.

O Projeto Educação na escola e na comunidade, que vem sendo desenvolvido pelo Cenpec em parceria com a Associação Cairuçu e com a rede de escolas da comunidade, desde 2005, tem como uma de suas metas propiciar a formação de professores da educação infantil e de ensino fundamental (1ª e 4ª série) de cinco comunidades periféricas do município de Parati, cujas as escolas são consideradas de zona rural.

Além disso, o relatório do diagnóstico, elaborado pelo Cenpec em 2005-2007, sobre a situação do ensino, mostrou o baixo letramento das crianças que frequentam essas escolas, bem como a falta de atualização dos professores para oferecer a elas um ensino de qualidade.

Assim, a presente proposta de formação visa apoiar os professores na transformação de sua prática, auxiliando-os a aprimorar o ensino-aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª e 4ª série) e a aproximar as crianças da

educação infantil (5/6 anos) da cultura letrada, bem como capacitar jovens lideranças das comunidades para desenvolverem atividades de estímulo à leitura da população em geral.

4. A proposta de formação

Qualquer que seja o nível de ensino, os docentes precisam se apropriar de uma nova forma de selecionar e organizar conteúdos, de desenvolver o trabalho em sala de aula e de avaliar seus alunos.

A prática pedagógica deve valorizar os saberes trazidos pelos alunos. Deve impulsioná-los a rever, ampliar e aprofundar noções do conhecimento, possibilitando que se apropriem de habilidades básicas de leitura e produção de texto para busca contínua em fontes variadas. A formação aqui proposta visa instrumentalizar os professores para isso, além de capacitá-los a lidar com a heterogeneidade dos alunos, sugerindo diversificação na sala de aula.

A avaliação da aprendizagem deve ter como foco de análise contínua das produções dos alunos, para identificar progressos e dificuldades. Essa análise permite ao professor planejar as intervenções necessárias de modo a assegurar o progresso de todos. Cada alvo de aprendizagem é visto como horizonte de aproximação, como baliza que pode acolher os diferentes desempenhos dos alunos. Durante a formação continuada, os professores vão se exercitar nessa nova forma de avaliar, que dispensa os tradicionais testes e provas e é utilizada para adequar a marcha do ensino à aprendizagem.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, a proposta baseia-se nos princípios de que: todos os alunos são capazes de aprender e projeto pedagógico da escola deve contemplar a aprendizagem de todos; a aprendizagem se dá na interação que o aluno estabelece com o objeto do conhecimento, com o professor e com outros alunos; a recuperação contínua é condição para aprendizagem dos alunos. No que tange à atuação docente, a formação continuada é condição necessária para o seu desenvolvimento, e da qual faz parte a prática coletiva de trabalho na escola. Para sucesso da proposta e dos alunos, considera-se indispensável o acompanhamento do trabalho da escola pela Secretaria Municipal de Educação e o envolvimento dos pais.

2.1. Objetivos

- Formar professores dos anos iniciais de ensino fundamental e da educação infantil para a promoção da aprendizagem efetiva da leitura e da escrita por todos os alunos.
- Formar o gestor da SME responsável pelas escolas rurais, para acompanhar o trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos, fazendo as intervenções necessárias.
- Formar jovens e lideranças comunitárias para que desenvolvam atividades de estímulo a leitura com membros da comunidade.

Objetivos específicos

Formar professores dos anos iniciais de modo que:

- Se apropriem da metodologia de um trabalho com a leitura e a produção de textos (orais e escritos) que propiciem situações concretas, em sala de aula de uso da língua e sua função social, bem como os fundamentos teóricos que subjacentes a esta prática, e passem a desenvolvê-la com os alunos;
- Desenvolvam prática pedagógica (ensino, aprendizagem e avaliação) diversificada, voltadas para as reais necessidades dos alunos;
- Utilizem a avaliação como instrumento de reconhecimento dos progressos e dificuldades dos alunos e de intervenção em suas dificuldades;
- Se apropriem da concepção de avaliação diagnóstica contínua, organizem as produções dos alunos e façam registros que possibilitem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e elaborar sínteses apreciativas ao final de determinados períodos letivos.

Formar jovens e lideranças comunitárias, de modo que:

- Se apropriem de uma concepção de leitura enquanto prática social e fonte de prazer e conhecimento;
- Conheçam gêneros textuais que mais circulem na sociedade;
- Desenvolvam atividade de estímulo a leitura.

2.2. Duração

Esta proposta refere-se a um período de cinco meses, mas sua prorrogação é recomendável.

2.3. Público - alvo

A formação será desenvolvida com professores de escolas e com jovens e lideranças comunitárias de seios comunidades periféricas dos municípios de Parati: Campinho, Ponta Negra, Sono, Vila Oratório, Patrimônio e Trindade.

2.4. Monitoramento e avaliação

- Antes do início da formação será feita uma atualização do diagnóstico elaborado em 2005, mediante a elaboração e aplicação de instrumentos para a coleta de dados do desempenho dos alunos e da prática dos professores; aplicação e análise de dados serão feitas pelo Cenpec e discutidas com os participantes;
- Ao longo da formação serão realizadas cinco visitas (uma por mês) das formadoras às escolas; durante as visitas ela procederá a:
 - Assessora o trabalho em sala de aula;
 - Entrevistas com professores, alunos e membros da comunidade;
 - Análise das produções dos alunos e dos registros dos professores.

2.5. Programa de formação

Os encontros de formação para os professores, distribuídos em 5 encontros mensais de 8 horas de duração, serão organizados segundo o modelo de oficinas. Os professores vivenciarão atividades de leitura e produção de textos semelhantes às de sala de aula, articulados a momentos de reflexão e discussão teórica. Os encontros de formação com orientadores de leitura na comunidade serão realizados em dois encontros de 8 horas.

As atividades ao se distribuir em momentos coletivos, em pequenos grupos e individuais, ampliando a compreensão do educador sobre a importância dessa diversidade de organização proposta para ser desenvolvida em sala de aula.

No desenrolar da proposta, os participantes terão a oportunidade de discutir sua prática, a produção dos alunos, as dificuldades suas e dos alunos.

Materiais, de subsídio e fundamentação teórica, serão elaborados especificamente para cada encontro de formação e distribuídos aos participantes.

5. Resultados esperados

Mudanças em educação, e mais especificamente nas práticas escolares, exigem tempo e ações continuadas de acompanhamento e intervenção. As perspectivas listadas a seguir, devem, pois ser entendidas como alvos de aproximação, lembrando que a apropriação de novas práticas pelos educadores é um processo gradual.

Quanto ao aluno das escolas envolvidas, levando-se em conta sua idade e escolaridade, espera-se que:

- Leia com compreensão textos de diferentes gêneros, para informar-se, estudar, sentir prazer, seguir instruções etc.
- Produza textos de diferentes gêneros para informar algo, dar instruções sobre algo, convencer, expressar-se, deleitar, emocionar, instigar o imaginário, com clareza e correção;
- Ser capaz de ouvir, discutir e produzir oralmente narrativas, comentários e argumentos, valorizando a opinião do outro com expressão fluente.

Quanto aos professores das escolas envolvidas, espera-se que:

- Consolidem uma visão abrangente das noções conceitos e habilidades relativos a língua portuguesa que os alunos deverão desenvolver nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Aprimorem e diversifiquem sua prática de ensino de leitura e escrita, de modo a atender a heterogeneidade dos alunos;
- Adotem uma prática avaliativa consistente com a concepção diagnóstica e continua da aprendizagem dos alunos.

Quanto ao gestor da SME, responsável pelas escolas da área rural, espera-se que:

- Consolide uma prática de acompanhamento da atuação docente e da aprendizagem dos alunos consistente com a presente proposta.

Em suma, com esta proposta, espera-se o aumento gradativo do número de aluno leitores e produtores de textos e professores cada vez mais eficientes no ensino da língua. Espera-se também que se amplie o universo de leitura das comunidades.

Maria Estela Bergamin

Coordenadora da área de Educação e Sistemas de Ensino

Anexo 1 Cronograma

das ações de formação, diagnóstico e acompanhamento

Mês	Dia	N. de horas	Atividade
Agosto		20h	Diagnóstico
Agosto		16h	Formação e acompanhamento
Setembro		16h	Formação e acompanhamento
Outubro		16h	Formação e acompanhamento
Novembro		16h	Formação e acompanhamento
Novembro		8	Roda de leitura c/ comunidade
Dezembro		16	Formação e acompanhamento
Dezembro		8	Roda de leitura c/ comunidade
Total de horas		126h	

ANEXO B — Ofícios



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARATY

Secretaria Municipal de Educação



Relatório

A unidade escolar Martim de Sá, localizada na comunidade Praia do Sono teve seus alunos, freqüentando aula de reforço com professor Josiel, contratado pela Associação Cairuçu.

Mantendo a aula de reforço em horário oposto da escola, atendendo todos os alunos desde da alfabetização até 4ª série. Foi possível observar o quanto os alunos desenvolveram na leitura e escrita, sua segurança nas atividades aplicada pela coordenadora. Ressaltando a 2ª série que iniciou o ano com muita dificuldade na leitura. Mas já no meado do ano letivo, o avanço dos alunos nas dificuldades que tinham.

O professor Josiel, procurou dar continuidade, no que a professora Mônica trabalhava em sala. Dessa forma os alunos puderam ter a chance de aprender muito mais.

Dar continuidade as aulas de reforço, só acrescenta e ajuda o professor de sala de aula, que por muitas vezes não consegue atender seus alunos como deseja.

Elisangela da Conceição

Coordenadora Pedagógica

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- Fone Fax (24)3371.2512
Alameda Princesa Isabel, s/nº, Pontal, Paraty -RJ, CEP: 23970.000.

ParatyEdu/Roberta



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARATY

Secretaria Municipal de Educação



Relatório

Durante o ano letivo de 2008, os alunos da unidade escolar Ponta Negra foram atendidos com aulas de reforço. As aulas foram realizadas pelo professor Carlos Malvão, um profissional contratado pela Associação Cairuçu. As aulas de reforço, foram realizadas com todas as turmas da escola, os alunos freqüentavam em horário oposto ao de aula. A escola funcionou com 44 alunos, tendo 32 frequentando a turma de alfabetização. O trabalho do professor de reforço foi juntamente com o professor Marcelo responsável pelas turmas e funcionário da rede municipal.

Diante dessa parceria, foi possível observar vários pontos positivos que a turma atingiu como: afetividade, socialização, atenção e o grande avanço na leitura e escrita. Resultados obtidos por dois profissionais que conduziram o trabalho com firmeza, seriedade e sabedoria.

As aulas de reforço só veio a contribuir para um melhor rendimento dos alunos, principalmente na turma de alfabetização em que a maioria dos alunos foi aprovada. Um trabalho que precisa ser mantido, diante do resultado que foi obtido, é possível ter mais progresso com nossos alunos que talvez necessitam de um pouco mais para despertar.

Elisangela de Conceição
Coordenadora pedagógica

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- Fone Fax (24)3371.2512
Alameda Princesa Isabel, s/nº, Pontal, Paraty -RJ, CEP: 23970.000.

ParatyEdu/Roberta