

O (DES)CONHECIDO UNIVERSO DA SALA DE AULA

UM ESTUDO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA NO ESTADO DA BAHIA

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Projeto de Educação Básica para o Nordeste
Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
Iara Glória Areias Prado

PROJETO DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O NORDESTE
DIRETOR GERAL
Antônio Emílio Sendim Marques

COORDENAÇÃO DE PROJETOS ESPECIAIS
Maristela M. Rodrigues

Série Estudos

A SÉRIE ESTUDOS apresenta ensaios e pesquisas realizadas no âmbito do Projeto de Educação Básica para o Nordeste. As principais informações levantadas visaram ao desenvolvimento de políticas para a melhoria da qualidade da educação no Nordeste brasileiro. As conclusões e interpretações expressas nesta publicação demonstram as opiniões dos autores e não exprimem, necessariamente, a posição e as políticas do Ministério da Educação e do Desporto, do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, do Banco Mundial e do Unicef.

Esta obra foi editada e publicada para atender a objetivos do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, em conformidade com os Acordos de Empréstimo Números 3604BR e 3663 BR com o Banco Mundial.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO
Projeto de Educação Básica para o Nordeste

O (DES)CONHECIDO UNIVERSO DA SALA DE AULA

Um Estudo de Observação de Sala de Aula no Estado da Bahia

COORDENAÇÃO

Adélia Luíza Portela — BAHIA
Eni Santana Barretto Bastos — BAHIA

EQUIPE TÉCNICA

ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Bruce Fuller — Universidade da Califórnia, Berkeley — USA
Lúcia Dellagnelo — Harvard University — USA

AUXILIARES DE PESQUISA

Dulce Gláucia P. Barbosa
Iara V. Lima Soares

OBSERVADORAS

Adriana dos Santos Cerqueira
Estelita Santos de Melo
Iara Vieira Lima Soares
Janesmare Ferreira dos Reis
Maria José dos Santos Rosário
Maria Luíza Oliveira dos Santos
Maria Natalina dos Santos Pinto
Marluce dos Santos Guimarães

PROCESSAMENTO DOS DADOS

Maria das Graças Lisboa — CPD/UFBA

DIGITAÇÃO DO RELATÓRIO

Maria do Socorro Marques de Araujo

BRASÍLIA, 1998

©1998 Projeto Nordeste
Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida desde que citada a fonte
e obtida autorização do Projeto Nordeste — MEC/BIRD.

Série Estudos, Nº 5

O (Des)Conhecido universo da sala de aula: um estudo de
observação de sala de aula no estado da Bahia / Adélia
Luíza Portela, Eni Santana Barreto Bastos (coord.)—
Brasília: Projeto Nordeste, 1998.

125 p. (Série Estudos, n. 5)

1. Escola pública — Bahia 2. Classes escolares
3. Ensino fundamental I. Portela, Adélia Luíza
II. Bastos, Eni Santana Barreto III. Projeto Nordeste.

CDD: 371.27

Projeto Nordeste
Via N1 Leste, Pavilhão das Metas
Brasília-DF — 70150-900
Fone: 316-2908 — Fax: 316-2910
E-mail: projetonordeste@projetonordeste.org.br

Projeto Gráfico
Texto Final
Francisco Villela
Capa
Alexandre Dungal Pereira

IMPRESSO NO BRASIL

PREFÁCIO

No último exemplar da Série Estudos, *Relatório Integrado de Sala de Aula*, foram discutidos os resultados e elementos comuns aos estudos de observação de sala de aula realizados nos estados da Bahia e do Ceará. Neste exemplar o estudo realizado na Bahia é publicado na sua integridade.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais (PPO), com o objetivo de canalizar a variabilidade e a complexidade das práticas escolares e identificar de que forma influenciam o desempenho escolar. Denominado *O (Des)conhecido Universo da Sala de Aula*, o estudo busca compreender os processos que ocorrem no interior da escola e da sala de aula e os fatores que afetam a sua dinâmica, com o fim de subsidiar decisões políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas.

Este relato constitui valiosa contribuição para os decisores, ao propor recomendações para a formulação de políticas educacionais baseadas nos resultados da pesquisa. A contribuição deste estudo, no entanto, vai mais além. Os resultados apresentados servem como importante subsídio para que professores, diretores e especialistas em educação reflitam sobre as práticas adotadas nas suas respectivas escolas e salas de aula. Para os pais e a comunidade, o estudo vem elucidar as dimensões, quantitativa e qualitativa, dos problemas existentes no interior da sala de aula na qual os seus filhos convivem.

O Projeto de Educação Básica para o Nordeste, do Ministério da Educação e do Desporto, em nome do Banco Mundial e do Unicef, agradece a dedicação e o empenho das pesquisadoras Adélia Luiza Portela e Eni Santana Barretto Bastos, autoras desta publicação. Necessário destacar a importante participação do professor Bruce Fuller, da Universidade da Califórnia em Berkeley, e da professora Lucia Dellagnelo na orientação e no treinamento para a aplicação da metodologia utilizada neste estudo.

Antônio Emílio Sendim Marques
Diretor Geral do Projeto Nordeste

SUMÁRIO

	LISTA DE ABREVIATURAS.....8
	APRESENTAÇÃO.....9
	RESUMO.....11
	ABSTRACT.....12
1	INTRODUÇÃO.....13
2	METODOLOGIA.....19
3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....23
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....29
5	PRINCIPAIS RESULTADOS.....55
6	RECOMENDAÇÕES.....62
	ANEXOS.....64
	TABELAS.....92
	GRÁFICOS.....104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....121

LISTA DE ABREVIATURAS

CBI — Ciclo Básico Inicial

CBIA — Centro Brasileiro da Infância e da Adolescência

CENPEC — Centro de Pesquisa para Educação e Cultura

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBE — International Bureau of Education

IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC — Ministério da Educação e do Desporto

PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPO — Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais

SAEB — Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SEC — Secretaria de Educação da Bahia

SEF — Secretaria de Ensino Fundamental

UFBA — Universidade Federal da Bahia

UNICEF — United Nations Children's Fund

APRESENTAÇÃO

O trabalho aqui apresentado é um estudo de observação de sala de aula, realizado em escolas públicas da Bahia. Está organizado em cinco capítulos. O primeiro, Introdução, situa o estudo, seus objetivos e justificativa, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema. No capítulo 2, apresenta-se a metodologia, explicitando-se o desenho da pesquisa, os critérios adotados, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise dos dados. No capítulo 3, descreve-se o contexto da pesquisa, caracterizando-se a região Nordeste, o estado da Bahia, além de se fazer referência às políticas de educação, em nível municipal, estadual e federal. No capítulo 4, são apresentados os resultados da pesquisa, iniciando-se por uma caracterização das escolas, das salas de aula e das professoras observadas. Em seguida, faz-se uma exposição detalhada sobre a dinâmica do trabalho em sala de aula (uso do tempo, atividade realizadas, envolvimento dos alunos nas atividades e tipos de interações), o que dizem as professoras do seu trabalho e como este trabalho foi avaliado pelas observadoras. Finalmente, faz-se uma caracterização dos alunos e relaciona-se o seu desempenho em teste de língua portuguesa com variáveis intra e extra-escolares. No capítulo 5 são apresentados os principais achados da pesquisa e recomendações que podem orientar políticas educacionais.

RESUMO

Este estudo pretendeu contribuir para a compreensão do que ocorre no interior das salas de aula de escolas públicas. A amostra abrangeu 70 classes de 1^a série, de 41 escolas de 8 municípios do estado da Bahia. Com a adoção de metodologia de observação direta, complementada por outros procedimentos e instrumentos, foi possível reunir uma amplitude de dados e produzir resultados que podem contribuir na orientação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação escolar. Foram identificadas nas escolas e salas de aula condições físicas e materiais restritivas ao ensino e à aprendizagem. Os resultados encontrados sugerem a predominância de práticas pedagógicas dirigidas ao coletivo da classe e centradas na professora e ênfase excessiva em atividades de escrita durante as aulas. O tempo de duração factual das aulas é inferior ao oficial e sua maior ou menor duração tem relação com o desempenho dos alunos em testes de língua portuguesa. Foram observadas relações entre este desempenho e algumas variáveis de natureza intra-escolar (tempo de duração factual das aulas, variedade de atividades realizadas pela professora, uso do livro do aluno e presença de orientação pedagógica na escola) e extra-escolar (sexo dos alunos, trabalho realizado pelo aluno, falta à escola, nível ocupacional e educacional dos pais e número de livros existentes em casa).

ABSTRACT

This study sought to contribute to an understanding of what occurs within the public school classroom. The sample was composed of 70 first grade classes, drawn from 41 schools located in 8 municipalities in the State of Bahia. Using direct observation in conjunction with complementary procedures and instruments, it was possible to collect a wide variety of data and produce findings which can potentially orientate public policy aimed at improving the quality of schooling. The study identified the presence within classrooms and schools of material and physical conditions that serve to restrict effective teaching and learning. The findings suggest a predominance of teacher-centered pedagogical practices directed at the class as a whole and an excessive emphasis on student writing activities. The actual class duration is considerably less than that officially required and is correlational with student performance on Portuguese language tests. The findings indicate that this performance relates to both within-school factors (time spent in the classroom, variety of classroom activities, use of textbooks, and the presence of teacher supervision and orientation) and individual and household factors (student gender, student work obligations, school attendance rate, parental occupational and schooling level, and the number of books available in the home).

1 INTRODUÇÃO

No final do mês de setembro de 1996, realizou-se a 4ª sessão da Conferência Internacional em Educação, que teve como tema “O fortalecimento do papel do professor em um mundo em mudança”¹. A justificativa para a escolha desse tema é muito clara e se sustenta no significado que a educação vem tendo, cada vez mais, no mundo contemporâneo, em que a informação desempenha um papel crucial. Informação e conhecimento, ou, melhor ainda, o desenvolvimento de habilidades e formas de adquirir, construir e transformar o conhecimento, são aspectos considerados atualmente vitais para a sobrevivência do homem, enquanto espécie e enquanto cidadão, e para a construção e preservação da soberania e autonomia das nações. O professor, profissional responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado e pela formação moral e cultural de crianças e jovens de qualquer sociedade moderna, é, assim, um elemento central das preocupações sobre a função estratégica desempenhada pela educação no mundo atual. Com o reconhecimento da importância que o trabalho do professor pode ter na melhoria das condições de vida das diferentes sociedades, as seguintes questões foram debatidas no referido encontro: Que funções o professor deve assumir hoje, particularmente confrontado com as novas tecnologias de informação? Como melhorar as habilidades e qualidades humanas do professor com treinamentos pré-serviço e em serviço de forma que ele possa acompanhar as necessidades das sociedades em permanente mudança? Como motivar pessoas brilhantes a se tornarem professores e como conquistar o prestígio social que essa profissão merece? Como conseguir professores motivados, competentes, bem pagos e com alto prestígio social? Como formar professores que sejam genuínos catalisadores da renovação da educação e efetivos construtores de parcerias entre a escola, a comunidade, a família, a mídia, associações de professores e outras instituições?

Enquanto se debate, internacionalmente, o perfil necessário ao professor de hoje, no Brasil, país cheio de contrastes e diversidades, ainda é grande o desafio posto para que a sua população possa alcançar níveis educacionais que permitam superar as mazelas da cidadania não consolidada, da exclusão social e da dependência. A instrução, o nível de informação e a competência técnica do trabalhador brasileiro e até mesmo da maioria dos profissionais de nível superior *“não lhes permitem assimilar e incorporar à economia brasileira os avanços da tecnologia contemporânea. Em tais condições, como garantir participação qualificada da grande maioria da população no debate dos grandes problemas nacionais? ...como pode ela exercer sua cidadania com tão baixos índices de democracia no âmbito da informação?”*²

Assim, se há, por um lado, o reconhecimento do papel estratégico que ocupa a educação hoje, há, por outro, a constatação da existência, no Brasil, de um enorme hiato

¹ Innovation (Jun. 1996, p. 8).

² Candotti, (1992).

entre as condições educacionais de sua população, incluindo-se aí os próprios professores,³ e as novas exigências sócio-econômicas demandadas pelos avanços tecnológicos e pela internacionalização do capital. Como ultrapassar esse hiato?

Tanto as organizações internacionais⁴ que se ocupam das questões da educação quanto educadores e pesquisadores brasileiros⁵ vêm chamando atenção para a necessidade de serem realizadas intervenções no atual quadro educacional do mundo e, particularmente, no brasileiro, com base em resultados de pesquisas que possam dar uma idéia atualizada das dimensões, quantitativa e qualitativa, dos problemas existentes. Apesar de já se terem coletado inúmeros dados que informam sobre a má qualidade da educação brasileira, principalmente na região Nordeste,⁶ existem pontos nodais que ainda precisam ser esclarecidos e mais bem trabalhados.

A pesquisa educacional vem, há muitos anos, denunciando o problema dos altos índices de repetência e evasão escolar no Brasil, podendo-se registrar a existência desses fatos nessa direção desde a década de 40.⁷ Esse problema é, portanto, antigo, ainda que venha realmente a se agravar nos anos 70, quando da expansão de vagas na escola de primeiro grau, que permitiu o acesso de uma grande parcela da população que não a frequentava, o que mudou, consideravelmente, a face da escola pública brasileira.

Datam, principalmente, dos anos 70 e 80 os estudos sobre a temática fracasso escolar. Esses estudos, analisados por Brandão,⁸ discutem, a partir de diferentes perspectivas teóricas, as origens e causas desse fenômeno, dando-lhe diversas explicações. As críticas a eles feitas apontam, principalmente, para a polarização das interpretações dadas: ou ligadas às crianças e suas famílias (teses da carência cultural), ou relacionadas ao papel reprodutor da escola (concepções crítico-reprodutivistas), ou centradas nos aspectos intra-escolares. Analisando essas diferentes interpretações, Patto⁹ vai denominar de “fraturado” o discurso existente sobre o fracasso escolar na pesquisa educacional brasileira, mas, ao mesmo tempo, vai chamar atenção para o significado das mudanças conceituais e metodológicas, que começam a ocorrer no final da década de 80, quando o interior da escola começa a ser desvendado a partir de outras perspectivas.

É também na década de 70 que vai ser desenvolvido um conjunto de trabalhos no Brasil, que se caracterizou, principalmente, pelo uso de instrumentos de observação de sala de aula. Baseando-se na análise comportamental de professores e alunos em interação, essas pesquisas tinham como principais objetivos registrar o que acontecia no ambiente “natural” da sala de aula para verificar o que aí ocorre, avaliar a eficácia de programas de formação e de aperfeiçoamento de docentes e desenvolver formas mais eficientes de trabalho pedagógico. Exemplo de estudos nessa linha são os organizados por Morais,¹⁰ que buscavam fornecer subsídios sobre *que se faz com as crianças nas sa-*

³ Pucci *et alii* (1991).

⁴ Innovation (Jun. 1995, p. 1-12), Debeauvais (1990).

⁵ Macedo (1992).

⁶ Harbison e Hanushek (1992), Verhine e Mello (1988).

⁷ Boisson (jan. 1949, p. 74-88), Kessel (dez. 1954, p. 53-72).

⁸ Brandão (maio-ago. 1983, p. 38-69).

⁹ Patto (1990).

¹⁰ Morais (1980).

las de aula e o que fazer das crianças na escola, investigando uma série de temáticas — o ensino de conceitos, o poder na escola, a criatividade na escola, entre outras — pela observação de salas de aula de escolas públicas e particulares da cidade de Salvador.

Esses trabalhos, inspirados na vertente comportamentalista estadunidense, propõem-se, basicamente, a encontrar tanto as causas dos problemas existentes na escola quanto suas soluções, a partir do estudo micro da sala de aula, e, por essa razão, entre outras, vão receber críticas severas, a exemplo das feitas por Delamont e Hamilton¹¹. Essas críticas assinalam o esvaziamento da teoria, a excessiva valorização da metodologia e a preocupação exagerada com a objetividade. A produção, na abordagem comportamentalista, vai se caracterizar, portanto, segundo seus críticos, por estudos que, por reduzirem os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, contribuíram muito pouco para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

É também nessa mesma perspectiva que Carew e Lightfoot¹² criticam a abordagem comportamentalista, defendendo a necessidade de se estudar a sala de aula de forma *combinar objetividade e compreensão de sua totalidade, capturando as percepções dos diversos participantes no drama que aí se desenrola, pela integração de diferentes abordagens metodológicas e de dados provenientes de várias fontes*.

A sociologia da educação inglesa, com estudos sobre o interacionismo simbólico, e os antropologistas dos EUA vão dedicar especial atenção ao estudo da sala de aula. A partir de uma abordagem etnográfica, começam a ser desenvolvidos trabalhos que vão analisar os processos que ocorrem na escola com o uso de muitas das metodologias de campo testadas na prática antropológica — observação participante, entrevistas não diretivas, histórias de vida etc.¹³

Colocando a questão cultural como elemento central para a compreensão dos processos de escolarização, vão surgir, na década de 80, os chamados “estudos culturalistas da escola,” que passam a enfatizar as características sócio-culturais que estão implícitas nos comportamentos que constituem a vida da escola, seus rituais, suas rotinas e normas. Essas, segundo tal abordagem, só podem ser compreendidas quando são considerados os aspectos culturais locais e não apenas os universalmente definidos. Estudos como os de Fourquin, de McLaren, de Giroux,¹⁴ entre outros, são bem ilustrativos dessa tendência. A partir desses estudos, muitos aspectos da sala de aula e do processo de escolarização, que se mantinham obscuros, começam a ser desvendados, o que só se tornou possível pela superação da busca de regularidades e generalizações que caracterizava os trabalhos anteriores.

Em recente trabalho, Marc Bru¹⁵ também vai discutir a existência, durante um longo tempo, de uma tendência basicamente prescritiva que dominou a pesquisa educacional

¹¹ Delamont e Hamilton (1976),

¹² Carew e Lightfoot (1979).

¹³ Sirota (1994).

¹⁴ Fourquin (1993), McLaren (1989), Giroux (1988).

¹⁵ Bru (1994).

em detrimento de uma orientação descritiva, explicativa e compreensiva da prática educativa, que começa agora a ganhar força, permitindo uma renovação entre pesquisa e prática. Isso vai ocorrer, segundo ele, graças ao surgimento de modelos teóricos não lineares e não normativos, que estudam os processos de ensino a partir de sua variabilidade, suas tensões e sua contextualização.

No Brasil, a perspectiva etnográfica na pesquisa educacional começa a se desenvolver na década de 80 e, segundo André,¹⁶ isso vai ocorrer, principalmente, em virtude dos trabalhos de Sara Delamont, que propõe uma abordagem antropológica da sala de aula para superar os problemas e limitações decorrentes dos estudos feitos nos esquemas de análise de interação.

Essa abordagem vai trazer à pesquisa educacional brasileira um grande enriquecimento, porque passou a revelar aspectos fundamentais do dia-a-dia da escola, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar.¹⁷ Além disso, por considerar a sala de aula como um espaço micro/macro, em que atua a dinâmica social nas suas múltiplas dimensões, vem gerando estudos que fazem estreitas relações entre a organização do trabalho pedagógico e os determinantes macro-estruturais. Esses estudos passaram a incluir, também, como elementos importantes na investigação da prática escolar, a opinião e a representação que seus diversos atores apresentam dos processos por eles vivenciados.

Com a denominação de “estudos do cotidiano escolar”, podem ser identificados atualmente, no Brasil, vários trabalhos que buscam inspiração na perspectiva etnográfica e que, de modo geral, tomando uma escola como campo de pesquisa, desenvolvem aí estudos sistemáticos e de longo prazo (em média, dois anos). Esses trabalhos se caracterizam por serem estudos de caso e por usarem, alguns deles, uma metodologia participativa com o objetivo de gerar transformações no próprio cotidiano escolar estudado, além de utilizarem, basicamente, análises de natureza qualitativa. São alguns exemplos desse tipo de pesquisa os realizados por André e Kramer, Andrade, Portela, Monteiro, Penin,¹⁸ entre outros.

É verdade que esses estudos produziram um acervo de informações sobre o funcionamento do cotidiano escolar e trouxeram mudanças qualitativas para a análise das práticas pedagógicas. Contudo, como são estudos de casos limitados a classes ou escolas isoladas, eles não fornecem um panorama do que se passa no interior das escolas no Brasil, ou pelo menos em uma certa região, e suscitam discussão sobre o problema da representatividade e da abrangência na pesquisa educacional. Em vista disso, faz-se necessário um esforço de pesquisadores em educação no sentido de realizar um trabalho para integrar esses estudos¹⁹ para tornar evidentes, tanto a variabilidade das dinâmicas e das práticas encontradas nas diferentes salas de aula, quanto os aspectos comuns.

¹⁶ André (1995).

¹⁷ André (1995).

¹⁸ Kramer e André (set./dez. 1984, p. 523-537), Andrade (1990, p. 26-37), Portela (1996), Monteiro (1992), Penin (1994).

¹⁹ Não se tem notícia de nenhum trabalho feito nesse nível.

Além disso, segundo alguns pesquisadores brasileiros²⁰ a maioria desses trabalhos vem incorporando mais a preocupação denunciatória do que a descritiva ou explicativa e, em alguns casos, chegam a cair num certo *abstracionismo pedagógico*, isto é, enfatizam mais as matrizes teóricas em que se apóiam do que analisam os achados empíricos, sem realizar a integração necessária entre teoria e empiria.

Diante dessas considerações, uma questão básica que se apresenta hoje para a pesquisa educacional é a de produzir estudos que possam aproveitar os conhecimentos construídos pelos trabalhos existentes sobre o cotidiano escolar e que vêm apontando o papel fundamental que os aspectos locais e culturais desempenham na vida cotidiana das diferentes escolas, e também fornecer subsídios para políticas públicas de educação, de abrangência regional ou nacional.

Considerando-se que atualmente um dos objetivos mais importante da pesquisa é formar e subsidiar as políticas em educação, faz-se necessário realizar estudos que inquiram quem, de forma ao mesmo tempo ampla e profunda, o que ocorre de fato nas escolas e o que precisa ser aproveitado e transformado, das diferentes experiências existentes.

Certas questões continuam obscuras. Como estão chegando até a sala de aula as políticas do MEC e das secretarias de Educação? Estarão as escolas, os professores e os alunos beneficiando-se, por exemplo, da distribuição dos livros didáticos? Como estão sendo usados os recursos públicos para a melhoria da qualidade do sistema educacional? O que acontece de fato nas escolas e nas salas de aula? Por que continuam tão altos os índices de repetência escolar? Que políticas de educação precisam ser implementadas? Como as políticas públicas podem contemplar, ao mesmo tempo, as especificidades das escolas e traçar diretrizes gerais para todas elas? Essas e outras questões estão longe de serem respondidas, apesar da quantidade de pesquisas existentes e da obviedade aparente dos resultados que elas apresentam.

É isso também o que aponta Hanushek²¹ quando, ao analisar as pesquisas mais recentes sobre os processos de escolarização em países em desenvolvimento, mostra que, apesar das muitas pesquisas existentes, *a educação ao redor do globo é um exercício ainda muito ineficiente*, tornando-se urgentes mudanças na conceptualização das políticas educacionais. Incentivos a novas formas de organização das escolas, descentralização e avaliação são aspectos cruciais, entre outros, que as políticas de educação evitam enfrentar. Assim, continua se fazendo necessária a realização de novas pesquisas que contemplem outras perspectivas e que vejam a escola a partir de seu real funcionamento.

A preocupação com essas questões e com a necessidade de encontrar melhores formas de orientar e subsidiar as políticas públicas de educação conduziu o Projeto Nordeste, o Banco Mundial e o UNICEF a realizarem, conjuntamente, o Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais “*Por que as escolas falham na educação no Nordeste*”,²² que busca levantar e analisar dados provenientes de diversas fontes, pela realização de diversos estudos, entre eles: Avaliação do Beneficiário, Observação

²⁰ Azanha (1992), André (jan./fev. 1992, p. 29-38).

²¹ Hanushek (aug. 1995, p. 227-246).

²² Projeto (1995).

de sala de aula, Articulação entre Sistemas de Ensino, Impacto de Ambiente Comunitário sobre o Desempenho Educacional, Salário e Educação no Brasil (Taxas de Retorno), Evasão Escolar, Fluxo Escolar no Brasil e Programas de Capacitação de Recursos Humanos.

Dois desses estudos tiveram seu início no final de 1995, com a realização de dois estudos-piloto nos Estados da Bahia e do Ceará — *Avaliação do Beneficiário e Observação de sala de aula*. Seus objetivos básicos eram identificar aspectos a serem considerados de imediato em discussões sobre políticas públicas de educação, gerar hipóteses para serem melhor investigadas no desdobramento dessas pesquisas, levantar questões e dificuldades a serem consideradas no desenho dos estudos principais.

O estudo-piloto *Educação, Escola e Comunidade: avaliação do beneficiário no estado da Bahia*,²³ identificou, em entrevistas, a percepção que pais, lideranças da comunidade, crianças/jovens (dentro e fora da escola) e equipe escolar têm da escola. Os resultados sugerem a necessidade de se realizarem novas pesquisas sobre as causas do abandono escolar, as relações escola-trabalho, as relações escola-família, as formas de interação aluno/aluno existentes na escola e sobre o que ocorre no interior da sala de aula e que vem produzindo o insucesso dos alunos das escolas públicas.

O estudo-piloto *Observação de sala de aula*, realizado com filmagens em vídeo, apresentou algumas dificuldades de análise e interpretação, mas foi muito útil para a construção dos instrumentos de observação utilizados no estudo principal. Apesar da precariedade dos resultados apontados pelo estudo-piloto, ficou evidenciado, mais uma vez, que a sala de aula tem uma dinâmica própria, complexa e diversificada, ainda não suficientemente explorada.

Esses dois estudos, que buscaram ver o que ocorre na escola, tanto da perspectiva dos seus participantes, quanto a partir da observação do que se passa no interior da sala de aula, se constituíram em ponto de partida para a realização do estudo principal, aqui apresentado. Com este estudo pretende-se contribuir para a compreensão do que ocorre nas escolas e nas salas de aula e seus múltiplos condicionantes, com o fim de subsidiar decisões políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas. Para isso, procurou-se integrar as contribuições das metodologias qualitativa e quantitativa com vistas a gerar conhecimento mais abrangente do que acontece nas salas de aula.

É importante, no entanto, ressaltar a necessidade de se refletir sobre o papel que os pesquisadores e os formuladores de políticas têm nas mudanças em educação. A historiadora Clarice Nunes,²⁴ estudando a escola primária, faz, nesse sentido, reflexões instigantes: “(...) se os educadores que tivemos oportunidade de reapresentar neste artigo pudessem entrar numa escola primária pública (...) por certo teriam a confirmação de antigas dúvidas que carregaram com seus sonhos, seus interesses e suas lutas. Estas lutas (...) estiveram impregnadas de equívocos, construídos, no entanto, com muito labor, dedicação, entusiasmo e a ilusão de que se atendia aos interesses das classes po-

²³ Portela e Bastos (1996).

²⁴ Nunes (set./dez. 1984, p. 538-551).

pulares. Esta boa fé está hoje desmistificada. A pergunta que fica, no entanto, é se não estaríamos nós, agora, como educadores, incorrendo nos mesmos erros pelo desconhecimento da história (do passado e do presente), pela nossa posição de classe e tudo o que ela incorpora e significa, pela resistência ao debate e à organização de estratégias menos retumbantes e mais efetivas em prol da escola primária pública”.

2 METODOLOGIA

A definição de municípios e escolas incluídos no estudo foi de responsabilidade da coordenação central do projeto, que contratou a elaboração de um plano amostral, cujas especificações encontram-se em anexo.

A partir da listagem de municípios²⁵ e escolas, estas estratificadas segundo a localização (urbana e rural) e o nível de aprovação (alto e baixo), procederam-se a contatos com as secretarias de Educação estadual e municipais, para identificação das escolas e obtenção de credenciamento para acesso. O passo seguinte foi visitar as escolas selecionadas para selecionar, em cada município, aquelas que atendiam ao critério estabelecido pela equipe técnica responsável pelo trabalho: a) *possuir duas classes de 1ª série;* b) *ter, em cada classe de 1ª série, a regência da mesma professora que, na escola, assumiu turma de 1ª série no ano anterior.* Esse critério foi necessário para possibilitar a avaliação do desempenho escolar dos que foram alunos, em 1995, da mesma professora observada, o que faz parte do desenho do estudo de observação de sala de aula.

As listagens enviadas com os nomes e a classificação das escolas nem sempre responderam aos dados da realidade. Em alguns casos, verificou-se que escolas indicadas como rurais eram urbanas, e vice-versa, e que escolas tidas como de aprovação alta em uma listagem eram indicadas como de aprovação baixa em outra. Essas ocorrências mostram a necessidade de que sejam tomadas medidas para melhorar o padrão de confiabilidade dos dados oficiais sobre a educação no Brasil.

Nos municípios em que nem todas as escolas previstas atendiam ao critério de possuir duas classes de 1ª série, foram incluídas outras escolas, dentre as relacionadas na listagem amostral, com uma só classe, a fim de assegurar o número de classes previstas para o estudo (70). Aumentou-se, assim, o número de escolas para se manter o número de classes. Um dos municípios (Sapeaçu) foi substituído (por Itaparica) porque nenhuma escola atendia ao critério de ter, na 1ª série, a mesma professora do ano anterior.

A tabela seguinte mostra a composição da amostra no estado da Bahia.

TABELA 1

Número de escolas e classes que constituíram a amostra do estudo de observação de sala de aula

²⁵ Foram listados 10 municípios, localizados em um raio de 250 quilômetros de Salvador, sendo que os dois últimos só seriam incluídos no caso de ser necessária a substituição de algum dos 8 já definidos para o trabalho.

Municípios	Escolas			Classes		
	Urbanas	Rurais	Total	Urbanas	Rurais	Total
1. Salvador	8	-	8	17	-	17
2. Alagoinhas	6	1	7	10	2	12
3. Santo Antônio de Jesus	4	1	5	8	2	10
4. S. Sebastião do Passé	5	-	5	8	-	8
5. Simões Filho	4	1	5	8	2	10
6. Itaparica	2	1	3	2	2	4
7. São Felipe	1	2	3	1	2	3
8. S. Gonçalo dos Campos	3	2	5	4	2	6
Total	33	8	41	58	12	70

Do total de 41 escolas incluídas no estudo, 20% são rurais e 80%, urbanas. A redução do percentual de escolas rurais foi imposta não só pela dificuldade de acesso, mas, principalmente, pelo fato de que grande número de escolas rurais, nos municípios selecionados, não atendia aos critérios já referidos, tendo sido identificadas várias escolas cujas turmas são organizadas em classes multisseriadas.

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: ficha de observação de aula; questionário para a professora sobre a aula observada; roteiro de entrevista estruturada sobre condições sócio-econômicas do aluno; teste de desempenho do aluno em língua portuguesa; ficha de caracterização da escola. Um modelo de cada instrumento encontra-se em anexo.

A ficha de observação, o questionário para a professora e o roteiro de entrevista do aluno foram instrumentos elaborados por Lúcia Dellagnelo e Bruce Fuller, a partir do Estudo-Piloto de Observação de sala de aula, por meio de vídeo, realizado em 1993²⁶, e também com base em estudos similares conduzidos por Bruce Fuller²⁷, em outros países.

O teste de desempenho escolar foi adaptado de uma prova de língua portuguesa para o CBI-1992, do Projeto de Avaliação de Inovações na Educação Básica e seu Impacto sobre o Ensino-Aprendizagem — SEC/SP. A adaptação foi de responsabilidade da Fundação Carlos Chagas. A correção das respostas ao teste foi feita a partir das orientações constantes do Manual de Correção da Prova de Língua Portuguesa — CBI-1992, do referido projeto. O teste constou de 51 ítems que envolviam reconhecimento de palavras (vocabulário), escrita de palavras e noções elementares de gramática.

A equipe responsável pela coleta de dados foi constituída por 8 observadoras, selecionadas entre estudantes dos últimos semestres de graduação da Universidade Federal da Bahia, todas com participação anterior em projeto(s) de pesquisa. Essa equipe recebeu treinamento para a realização do trabalho, sob a responsabilidade de Lúcia Dellagnelo. O planejamento, a orientação e o acompanhamento do trabalho de campo foram feitos pela coordenação estadual do estudo.

²⁶ Os resultados desse estudo encontram-se no *Relatório Integrado dos Estudos Piloto (Bahia e Ceará) de Observação de Sala de Aula*, elaborado por equipe do CENPEC — Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, para o Projeto Nordeste., São Paulo, 1996.

²⁷ Fuller *et alii* (1994, p.141-156).

Foram observadas 70 classes de 1ª série do primeiro grau, sendo realizada uma observação por classe durante todo um período de aula, perfazendo-se um total de 219 horas de observação. Cada observação foi antecedida por visitas à escola, contatos com a professora, a classe e a direção. Nesses contatos fez-se a caracterização da escola e a listagem de identificação dos alunos que haviam cursado a 1ª série no ano anterior com a mesma professora observada. Após o registro de observação, a professora respondeu a um questionário com perguntas abertas sobre a sua perspectiva da aula observada. No dia seguinte ao da observação, os alunos responderam a um teste de desempenho escolar e a uma entrevista sobre condições sócio-econômicas, feita em pequenos grupos de 5 alunos.

No instrumento de observação foi registrado o horário oficial e o horário factual de início e de término das aulas, para se verificar o tempo médio de duração da aula. Esse instrumento foi organizado por segmentos que orientaram os diversos momentos da observação. Na primeira hora de aula (60 min) foi registrado o Segmento A.1 — Atividades propostas pela professora, anotando-se a hora de início e de término de cada atividade, o percentual de tempo gasto, o percentual de alunos não envolvidos, e descrevendo-se, ao lado do código da atividade, o seu conteúdo e a forma de realização. No segundo momento da aula foram registrados os comportamentos indicados no Segmento C.1 — Interações com foco na professora, durante 30 minutos, e no Segmento C.2 — Interações com foco nos alunos, também durante mais 30 minutos. No período de intervalo/recreio a observadora fez os registros dos Segmentos B.1 — Utilização de materiais instrucionais, e B.2 — Aspectos físicos e organizacionais da sala de aula. Na primeira hora após o intervalo/recreio foi realizado o Segmento A.2, registrando-se aí os mesmos aspectos registrados no Segmento A.1. Após o término da aula foi preenchido o Segmento D — Observações gerais, relativo à percepção que tiveram as observadoras da aula. Além das 70 observações constantes neste estudo, foram realizadas mais 10 observações, por pares de observadoras, para a realização de teste de confiabilidade.

Durante a coleta de dados não foi registrada qualquer resistência das escolas ou das professoras à presença dos pesquisadores.

Os dados foram tratados de forma a permitir tanto análises quantitativas quanto qualitativas. Os procedimentos de análise foram definidos conjuntamente pelas equipes da Bahia e do Ceará, sob a orientação de Bruce Fuller e Lúcia Dellagnelo. Optou-se, neste estudo, por uma análise descritiva complementada por análises qualitativas de algumas categorias. Como os instrumentos utilizados foram semi-estruturados, algumas categorias já estavam pré-estabelecidas e outras foram construídas a partir de um exame exaustivo das respostas abertas. Os dados foram registrados em planilhas eletrônicas que se adequam às análises estatísticas efetuáveis pelo programa SPSS/PC+ (Statistical Package for the Social Sciences). Os dados de caracterização da escola, do questionário da professora, do teste de desempenho dos alunos, do questionário sobre as condições sócio-econômicas dos alunos e sobre a observação de sala de aula foram organizados de modo a propiciar análises descritivas detalhadas. Para análises correlacionais mais aprofundadas entre o desempenho do aluno e seu *background* familiar, foram conjuga-

das as informações do teste de desempenho escolar e do questionário sobre as condições sócio-econômicas do aluno.

Os dados são apresentados em tabelas e em gráficos. Tomaram-se como principais variáveis independentes a dependência administrativa da escola (estadual e municipal), a localização da escola (urbana e rural) e o tamanho da escola (pequena, média e grande). A variável tamanho da escola²⁸ não foi adotada inicialmente no plano amostral como critério para escolha das escolas e sim, posteriormente, a partir de reunião do Grupo Consultivo do projeto.²⁹ Dessa forma, o número de escolas pequenas, médias e grandes é resultante de uma inclusão aleatória, não havendo distribuição proporcional entre elas.

Considerando-se que o objetivo deste estudo é analisar o que ocorre na sala de aula, o foco central é o desempenho da professora na relação ensino-aprendizagem com seus alunos. A variedade de dados coletados permitiu analisar o trabalho da professora a partir de uma perspectiva que considera a sala de aula como um espaço multideterminado.

²⁸ Adotou-se o critério usado pela Secretaria Estadual de Educação para classificar as escolas pelo seu tamanho: até 500 alunos — pequena; de 501 a 1500 — média; mais de 1500 alunos — grande.

²⁹ Em reunião do Grupo Consultivo do Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais — PPO, constituído por equipes técnicas dos projetos em desenvolvimento, do Banco Mundial, do UNICEF, do Projeto Nordeste, de Secretarias de Educação dos Estados da Bahia e do Ceará e representantes de entidades ligadas à educação, realizada em Fortaleza, no período de 12 a 13 de junho de 1996, considerou-se importante incluir o tamanho da escola como variável a ser contemplada nos estudos.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 O NORDESTE/A BAHIA

O estudo de observação de sala de aula foi desenvolvido em escolas públicas da Bahia, estado situado no Nordeste, região brasileira identificada por altos índices de pobreza e baixos índices educacionais.

Qualquer comparação entre indicadores sócio-econômicos do Brasil leva sempre à constatação de diferenças entre as suas regiões, que se aprofundam quando se compara o Nordeste com as demais. Um estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e recentemente divulgado pela imprensa, classifica os estados brasileiros segundo um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tomando por base indicadores como expectativa de vida, escolaridade e renda *per capita*. Nesse estudo, todos os estados da região Nordeste, que apresentam os piores índices de qualidade de vida, foram classificados como de “baixo desenvolvimento humano”. Enfim, seja qual for a perspectiva de comparação que se adote, revela-se sempre uma grande distância social entre o Nordeste e o resto do país.

Os números relativos aos indicadores educacionais são também alarmantes. Diversos estudos vêm denunciando a persistência de problemas relacionados com o atendimento educacional à população do Nordeste. Esses problemas, que se expressam nas baixas taxas de escolarização,³⁰ altos índices de repetência nas séries iniciais, evasão escolar, analfabetismo, despreparo de professores etc., configuram um quadro de ineficiência facilmente identificável, mas de difícil superação a curto prazo. A educação de primeiro grau encontra-se ainda longe de ser universalizada, porquanto, além da má distribuição da oferta de vagas, há déficit de salas de aula para atendimento pleno à população em idade escolar. A repetência nas séries iniciais de primeiro grau chega a 50% ou ultrapassa os 70%, quando se consideram as zonas rurais mais pobres da região. Ainda que não possam ser tomados isoladamente, mas na sua relação com a repetência,³² os índices de evasão também se mostram elevados, o que resulta em diminuição progressiva das matrículas, se comparados os diferentes níveis de ensino. A taxa de analfabetismo vem declinando, em termos relativos, mas no Nordeste essa redução é menor que nas demais regiões e o número de analfabetos vem crescendo, em termos absolutos. Essa taxa ultrapassa os 30%, mas pode chegar a 60% se considerados os analfabetos funcionais.

Outro problema a destacar, quando se fala sobre educação no Nordeste, é a sua má qualidade. Se essa qualidade reflete condições desfavoráveis ao ensino e à aprendizagem, por outro lado vem produzindo, além de repetência, o baixo nível de desempenho escolar

³⁰ Lavalée (1996).

³¹ Plank (1996).

³² Ribeiro (1991, p.7-22).

dos alunos que conseguem chegar à 4ª série do primeiro grau, quando seus resultados são comparados com os dos alunos de outras regiões.³³

O quadro aqui exposto é bem conhecido de todos, pois tem sido persistente ao longo de décadas. Portanto, torna-se urgente o aprofundamento de estudos que forneçam os elementos necessários à compreensão da magnitude dos problemas e, principalmente, de suas causas, para que as políticas públicas possam ser orientadas no sentido da superação das deficiências no mais curto tempo possível.

A Bahia não é muito diferente dos demais estados que integram a região Nordeste, considerando-se os indicadores sociais e, sobretudo, os educacionais. Ocupando uma área de 559 951 km², o estado da Bahia tem hoje uma população estimada em 12 milhões de habitantes e uma taxa de urbanização em torno de 59%.³⁴ Caracteriza-se por uma diversidade climática que propicia atividades agropecuárias bem variadas, é dotado do maior parque industrial do Nordeste, além de dispor de um forte setor de serviços. Possui ainda enorme potencial turístico, considerando sua localização privilegiada e a grande extensão e beleza de sua área litorânea.

Essas condições, que colocam o estado da Bahia com grandes possibilidades de desenvolvimento, contrastam com o elevado nível de pobreza e baixo nível de educação escolar de sua população. Segundo dados do IBGE,³⁵ a Bahia possui uma renda *per capita* de 1.700 dólares (a média brasileira é de 2.900 dólares), taxa de alfabetização de adultos de 65% (a brasileira é de 80%) e esperança de vida ao nascer em torno de 65 anos (a brasileira é de 66 anos). Se esses índices não são os piores do Nordeste, estão sempre entre os piores do país.

Um estudo publicado pelo UNICEF e pelo IBGE³⁶ classifica os estados brasileiros segundo um Índice de Condições de Sobrevivência Infantil. Nesse estudo a Bahia ocupa o 4º lugar entre os que apresentam índices que refletem as condições mais precárias de sobrevivência, só perdendo para Maranhão, Piauí e Alagoas, também estados nordestinos. Mesmo tendo-se encontrado diferenças entre os vários municípios baianos, apenas 7 deles foram classificados entre os de melhores condições, 6 dos quais localizados na Região Metropolitana de Salvador, área de grande concentração demográfica, em que a oferta de infra-estrutura de serviços é mais ampla. Já 85,3%, ou seja, 354 municípios foram classificados no grupo de condições mais precárias de sobrevivência infantil.

Se transformações urbanas e industriais são evidentes, na Bahia, nas últimas décadas, pode-se afirmar que nem sempre vêm resultando em benefícios para toda a população, uma vez que persistem altos índices de desemprego, miséria e desigualdade social. Persiste também o analfabetismo, cujo número, em termos absolutos, é crescente, ao passo que a atividade produtiva está a exigir não só a alfabetização, mas maior nível de escolarização.³⁷

³³ Projeto Nordeste (jun. 1996, p.3).

³⁴ Anuário Estatístico da Bahia (1995).

³⁵ IBGE (1991).

³⁶ UNICEF/IBGE (1994, p.69-75).

³⁷ Serpa *et alii* (1994, p.54-65).

A educação pública na Bahia, como nos demais estados do Nordeste, vem sofrendo as consequências da descontinuidade administrativa, do clientelismo político e da ineficiência de investimentos ou da falta de racionalidade na aplicação dos recursos³⁸. Sua qualidade é afetada pelo despreparo dos professores, pela presença do professor leigo, pelos baixos salários e pela deficiência de infra-estrutura material nas escolas e nas salas de aula. Estes e outros problemas vêm contribuindo para a baixa produtividade do sistema escolar, explícita, principalmente, pelas altas taxas de repetência e evasão.

3.2 OS MUNICÍPIOS

Constituíram a amostra da pesquisa 8 municípios situados em 4 das 15 regiões econômicas do estado da Bahia (tabela 2). Do exame das informações levantadas sobre esses municípios, verifica-se que são bem diferentes um do outro, quanto a origem e desenvolvimento, tempo de emancipação, principais atividades econômicas etc. O fato de pertencerem a regiões distintas pode ser indicador de que a diversidade econômica, tão característica do estado da Bahia, está, pelo menos em parte, representada na amostra.

De acordo com informações apresentadas na tabela 2, todos os municípios estão situados próximos a Salvador. Com apenas uma exceção, foram constituídos há, pelo menos, 70 anos e apresentam dimensões e número de habitantes bem diferentes. As taxas de urbanização variam entre 100% e 34,27%. Considerando-se a renda do chefe de domicílio, o que chama atenção é o nível de pobreza em todos eles, expresso pelos percentuais relativos aos que vivem sem rendimento e com rendimento de até 1 salário-mínimo. Se, nesse aspecto, a situação é um pouco melhor, naturalmente, em Salvador, município-capital do estado, é muito pior em Itaparica, São Felipe e São Gonçalo dos Campos, em que os referidos percentuais são de 69% no primeiro e 75% nos dois últimos.

Quanto à distribuição etária da população, os municípios são muito semelhantes. Apenas Salvador apresenta menor concentração de habitantes nas três faixas iniciais de idade e maior percentual na última, o que pode ser influenciado pelo acesso mais fácil a informação e a serviços de saúde. Para os municípios que apresentam uma população mais jovem (em 5 deles mais da metade tem menos de 20 anos), o desafio de investir recursos para assegurar oportunidade de acesso à educação escolar e de continuidade dos estudos, desde a pré-escola até o segundo grau, é bem maior. E isto nem sempre vem acontecendo. Verifica-se, por exemplo, que em 4 municípios, incluindo Salvador, a soma das matrículas na pré-escola e no primeiro grau é inferior à população de 5 a 14 anos, o que configura déficit no atendimento. Interessante observar que, nos dois municípios em que a população é mais pobre, a matrícula é proporcionalmente maior que nos demais (tabela 03).

Quanto à participação das redes estadual, municipal e particular de ensino nas matrículas, identifica-se uma diversidade de situações, seja na comparação entre os municípios

³⁸ Couto Cunha *et alii* (1990).

cípios, seja entre os níveis de ensino. Tomando-se o conjunto dos municípios, verifica-se que tanto a rede municipal quanto a particular tem uma participação maior nas matrículas pré-escolares e menor nas de segundo grau. Em todos os níveis, entretanto, predominam as matrículas da rede estadual.

No que se refere à formação dos professores que atuam nas 4 séries iniciais do primeiro grau, apenas 3 municípios não têm professores leigos — Salvador, Simões Filho e Alagoinhas. Os demais têm um percentual de leigos que varia entre 2% e 46%, os quais atuam, principalmente, na zona rural, mas também na urbana, e pertencem à rede municipal de ensino. Estes professores cursaram o primeiro grau completo ou incompleto, não tendo, portanto, a qualificação profissional mínima para a função que desempenham. O salário-base mensal dos professores com formação até o segundo grau-magistério situa-se entre R\$ 100 a R\$ 134,93, para uma jornada semanal de 20 horas de trabalho. Essas condições salariais e de formação dos professores, aliadas à precariedade de física e material das escolas, fazem uma boa qualidade de ensino parecer um sonho.

3.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

No plano federal, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), empenhado em assumir seu papel de órgão formulador, coordenador e avaliador das políticas educacionais, pretende liderar um processo de transformação e melhoria da educação no país. Assim, em 1995, direcionou sua prioridade para o ensino fundamental e, em 1996, as mudanças foram dirigidas à erradicação do analfabetismo funcional, à reforma do ensino técnico e à autonomia das universidades.³⁹

Quanto ao ensino fundamental, as políticas federais pretendem assegurar o acesso à educação escolar da população de 7 a 14 anos, atuar na escola com o objetivo de diminuir a repetência e garantir a permanência do aluno nas oito séries do primeiro grau, além de reduzir os índices de analfabetismo de jovens e adultos das regiões mais pobres. Entre os programas da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC) estão: implantação de parâmetros curriculares; elaboração de catálogo de livros didáticos de 1ª a 4ª série; descentralização de recursos para a escola; Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; aplicação da Política Nacional de Educação Infantil e da Educação Indígena; apoio à melhoria da qualidade do gerenciamento dos sistemas estaduais e municipais de ensino; definição de uma Política de Educação de Jovens e Adultos.

No plano estadual⁴⁰ as políticas públicas de educação estabelecem como prioridade a qualidade do ensino e enfatizam o papel administrativo como apoio às ações técnico-pedagógicas. A atuação da Secretaria de Educação da Bahia (SEC), no âmbito do ensino, está orientada pelo projeto intitulado *Reprovando a Repetência*, que estabelece as metas para o período 1995/98, a saber: ampliar a aprovação no primeiro e segundo

³⁹ Folder O MEC e a Educação no Brasil, apresentado pelo atual ministro da Educação e do Desporto.

⁴⁰ As informações sobre as políticas estaduais foram fornecidas pela diretora do Departamento de Ensino (DEE) da SEC, indicada pelo secretário de Educação da Bahia para conceder a entrevista.

graus a um mínimo de 90% por escola; ampliar os índices de desempenho escolar aferidos pelo SAEB a um mínimo de 70% por escola; manter, até o final de cada ano, pelo menos 90% dos alunos matriculados no início do ano letivo; reduzir o índice de analfabetos da população adulta em, pelo menos, 40%; ampliar o acesso, a permanência e a aprovação dos jovens e adultos para um mínimo de 90%; ampliar o acesso, a permanência e a aprovação de portadores de deficiências para um mínimo de 80%; ampliar o acesso e melhorar a qualidade de atendimento à população de 0 a 6 anos.

Para realizar essas metas, a SEC vem trabalhando, sobretudo, no âmbito pedagógico e no âmbito administrativo; nesse último, por meio de uma política que visa desenvolver um “processo efetivo de descentralização”, seja assegurando autonomia (administrativa, financeira e pedagógica) às escolas, seja promovendo a participação da comunidade, pela criação dos Colegiados Escolares. Nesse aspecto, a SEC procura associar-se ao governo federal, complementando os recursos liberados pelo MEC para as escolas. No âmbito pedagógico, o Departamento de Ensino desenvolve o *Programa Escola Qualidade*, que contém um conjunto de propostas dirigidas para a melhoria da qualidade da educação na Bahia, como: “avaliando a avaliação”, “concurso escola qualidade”, “informática na escola” etc.

No plano municipal,⁴¹ as políticas revelam como principais preocupações: melhorar as condições físicas e materiais das escolas; facilitar a frequência, a permanência e o sucesso dos alunos, assegurando transporte, merenda, distribuição de livros e de material escolar; ampliar o atendimento, seja aumentando o número de vagas no ensino de primeiro grau, seja oferecendo matrículas para creche, pré-escola, segundo grau ou cursos profissionalizantes; qualificar e capacitar os professores; aproximar escola e comunidade; melhorar a qualidade do ensino; melhorar a organização e o funcionamento das escolas e das secretarias de Educação.

Importante ressaltar que as informações dos secretários de Educação sobre as políticas locais são muito diferentes, em termos de amplitude, ênfases e nível de sistematização das propostas. Em alguns municípios as preocupações estão expressas e detalhadas em projetos que definem ações orientadas para a realização das metas, mas em outros municípios não se observou o mesmo. Enquanto alguns já desenvolvem programas especiais, como educação ambiental e saúde escolar, ou voltados para o lúdico, outros não dispõem sequer de dados sobre a população em idade escolar ou sobre a oferta total de vagas no município.

Todos os secretários se referem, entretanto, à redução da evasão e da repetência, à melhoria das condições físicas e materiais para o ensino e a aprendizagem e à capacitação de professores. Isso não significa que políticas nessa direção estejam sendo efetivamente implementadas ou obtendo os resultados desejados em todos os municípios. Segundo os secretários, faltam recursos financeiros, autonomia, condições de trabalho ou profissionais preparados, e o sistema municipal sofre os efeitos da descontinuidade política, de desequilíbrios na administração municipal, da permanência de critérios partidários na admissão de profissionais etc.

⁴¹ As informações sobre as políticas municipais foram obtidas em entrevistas com os secretários de Educação dos 8 municípios pesquisados.

Se as políticas de educação, nos planos federal, estadual e municipal, devem, em princípio, ser articuladas e solidárias, nem sempre é dessa maneira que vêm acontecendo. A relação dos municípios com o estado, por exemplo, no campo da educação, em apenas dois deles foi caracterizada, pelos secretários entrevistados, como “direta”, “de colaboração”, ou “trabalho conjunto”. Nos demais municípios, os secretários classificaram essa relação como “puramente burocrática”, “distante”, “nenhuma” ou “difícil”.

Todas as políticas aqui mencionadas, se revelam, de um lado, preocupações com problemas cruciais da educação brasileira, por outro lado não expressam muita novidade de nesse campo. Basta um exame de documentos oficiais sobre educação — planos de governo, programas ou projetos, formulados pelo MEC ou secretarias estaduais e municipais do Nordeste para verificar-se, por exemplo, que prioridade para a educação fundamental, objetivos de melhorar a qualidade do ensino, metas de reduzir os índices de repetência, evasão e analfabetismo são antigos o suficiente para que boa parte dos problemas já tivesse sido superada.

O que parece ser novidade, particularmente no cenário das políticas municipais, é a iniciativa de um dos secretários de Educação de proibir a reprovação, a partir de 1996, via projeto de lei, em todas as escolas do município, inclusive as da rede particular. Eliminam-se as séries, criando o CBA (Ciclo Básico Ampliado) para todo o primeiro grau. Assim, o município será “o primeiro da Bahia a zerar a repetência”. Essa iniciativa é nova e surpreende pela forma direta e explícita como está expressa em documento, mas não constitui de todo uma medida isolada, porquanto os temas promoção automática, eliminação de séries e criação de ciclo básico vêm ocupando espaço nos debates sobre o problema da repetência nas séries iniciais. Se as intenções quanto aos mecanismos de redução da repetência nem sempre são claras, a consequência da adoção dessa política, no entanto, o é: esconder o problema de que não se consegue resolver e melhorar, pelo menos na aparência, os índices educacionais.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 COMO SÃO AS ESCOLAS E AS SALAS DE AULA

As escolas estudadas são, na sua maioria, urbanas e pertencem, quase na mesma proporção, às redes estadual e municipais do ensino — 51% e 49%, respectivamente. Considerando-se o número de matrículas, a maioria (56%) foi classificada como pequena, com 2 a 7 salas de aula; 37% são de porte médio, com 8 a 14 salas de aula; e 7% são consideradas grandes, com mais de 14 salas de aula. Estas últimas são todas urbanas e, em maior número, estaduais.

Mais da metade das escolas funciona nos três turnos, mas somente 15% oferecem o primeiro grau completo. As demais só atendem a alunos de 1ª a 4ª série e de pré-escola e/ou de supletivo. Esses dados nos remetem às perguntas: Se o primeiro grau é constituído de oito séries, por que, em geral, as escolas ditas de primeiro grau só oferecem as quatro séries iniciais? Esta seria a maneira mais adequada de resolver o problema da demanda, que, obviamente, é maior para as primeiras séries? Não estaria embutido nessa organização o suposto de que, como as crianças pobres não têm condições de ultrapassar as séries iniciais, a escola pode ser organizada de forma a lhes dar, e às suas famílias, a idéia de terminalidade na 4ª série do primeiro grau?

As classes de alfabetização parecem estar desaparecendo das escolas baianas. Na amostra estudada, as poucas (5%) que ainda mantêm essas classes pertencem a redes municipais. As escolas que trabalham com turmas de supletivo são todas da rede estadual. Esses dados refletem diferentes políticas adotadas, no estado e em municípios.

Nas 41 escolas pesquisadas o ensino é organizado por séries, mas foram identificadas, entre estas, as que têm o ensino também organizado por ciclos (27%), no supletivo ou mesmo nas séries iniciais do primeiro grau. Essa forma de organização contribui para escamotear os índices de reprovação na 1ª série.

Em geral, as escolas só contam com o pessoal mínimo necessário para assegurar seu funcionamento, ou seja, direção, professores e alguns funcionários. Em mais de 70%, por exemplo, não há pessoas responsáveis pela coordenação do trabalho pedagógico que integre o quadro de profissionais da própria escola. Essa característica está presente em todas as escolas rurais e na maioria das escolas pequenas, não havendo diferenças relevantes quando comparadas as estaduais com as municipais. Ainda que um grande número de professores (72%) tenha declarado receber orientação pedagógica em cursos ou da Secretaria de Educação, numa periodicidade que varia de anual a semanal (tabelas 22, 23 e 24), deve-se levar em conta a importância de uma orientação freqüente e um acompanhamento contínuo do trabalho da professora, o que exige um profissional especializado que atue na própria escola.

Além deste, outros elementos presentes na escola, que constituem, no seu conjunto, as condições de trabalho, têm, naturalmente, influência na qualidade do ensino e nos resultados obtidos pelos professores com a sua atuação, ainda que os fracassos ou sucessos não possam ser atribuídos exclusivamente a eles. Alguns desses elementos são: componentes do espaço físico, organização e limpeza da escola e equipamentos disponíveis.

Em relação aos espaços internos e externos dos prédios escolares, constatou-se que, além das salas de aula, todos possuem banheiro e a maioria (73%) possui também uma sala para a direção. No entanto, é importante destacar que 71% não têm sala de professores, 85% não têm sala de reuniões ou auditório, 63% não têm refeitório, 66% não têm biblioteca, 83% não têm laboratório, 71% não têm quadra de esportes, 34% não têm área coberta e 24% não têm pátio. A ausência desses elementos na estrutura física das escolas evidencia, neste aspecto, condições de ensino, de convivência e de aprendizagem bem limitadas. Mesmo constatando-se que 34% das escolas possuem, na sua estrutura física, quase todos os elementos mencionados, principalmente as escolas grandes (100%) e as urbanas (39%), deve-se assinalar a existência de escolas (5%) cujo espaço físico é restritivo, visto que constituído apenas de salas de aula e banheiro. Ao se levar em conta que o número de banheiros é também reduzido (até 4 em 70% das escolas, sem se considerar os que estão em condições de uso) e que 7% não têm água potável, pode-se dizer que há escolas que não estão em condições de observar sequer normas elementares de higiene e saúde!

Chama atenção a existência de algumas escolas que não oferecem aos alunos espaços para brincar, para estabelecer trocas espontâneas com seus pares; chama mais ainda a ausência de biblioteca em quase todas elas. Apoiados na constatação de que a informação vem, cada vez mais, ocupando lugar de destaque no mundo contemporâneo, estudos recentes indicam que, em futuro próximo, o eixo da prática pedagógica deverá se deslocar da sala de aula para a *biblioteca-centro-de-documentação*.⁴² Cabe perguntar, então, o que será de nossas escolas?

Quanto aos equipamentos disponíveis, constatou-se que, a não ser o mimeógrafo, presente em 90% das escolas, e aparelhos de TV e vídeo, presentes, respectivamente, em 59% e 63% das escolas, outros equipamentos não estão disponíveis na grande maioria, limitando, ainda mais, as possibilidades de diversificação das atividades pedagógicas. Vale registrar que, embora mais da metade das escolas possuam TV e vídeo, apenas uma professora mencionou esses equipamentos como importantes para a aprendizagem dos alunos. Portanto, é possível que não estejam tão disponíveis para utilização pelos professores ou que a proposta de trabalho da escola não inclua o uso desses equipamentos na sua rotina.

Comparando-se as escolas por dependência administrativa, tamanho e localização, constata-se que há pouca diferença entre estaduais e municipais e que as escolas grandes ou as urbanas são mais bem equipadas que as pequenas ou as rurais. Essas últimas apresentam, nos aspectos considerados, condições mais precárias de funcionamento.

⁴² Foucambert (1994).

No que se refere ao estado geral das escolas (organização, manutenção e limpeza), verifica-se que 56% apresentam todas essas condições, mas 44% encontram-se em estado ruim, que varia do desorganizado ao drástico — 22% foram classificadas como em estado drástico. Nesse aspecto, as escolas grandes e as pequenas parecem ser as mais bem cuidadas, as rurais estão em condições piores do que as urbanas e não há diferenças marcantes entre as estaduais e as municipais. Os dados coletados não permitem fazer inferências sobre essas diferenças observadas, principalmente no tocante ao tamanho das escolas, visto que essa variável foi incluída após a realização da coleta de dados, não havendo uma escolha proporcional de escolas segundo o seu tamanho.

As 70 salas de aulas observadas foram consideradas médias ou grandes em relação ao número de alunos, que variou de 8 a 31 nas datas do registro, obtendo-se uma média em torno de 20 alunos presentes, seja comparando-se as classes por tamanho das escolas, localização ou dependência administrativa. Se em 73% das salas de aula o número de alunos presentes ficou entre 15 e 25, pode-se dizer que, nesse aspecto, as condições de trabalho são favoráveis, a não ser que a frequência seja rotativa, o que resultaria em prejuízo à continuidade no ensino-aprendizagem.

Tomando-se as condições físicas das salas de aula (presença de janelas, iluminação e ventilação) em conjunto, verifica-se que só 34% das salas reúnem as três condições. Já 19% não apresentam qualquer uma, ou seja, são, ao mesmo tempo, mal iluminadas, mal ventiladas e não têm janelas. As condições físicas são melhores nas escolas grandes, mas não são marcantes as diferenças entre pequenas e médias, urbanas e rurais ou estaduais e municipais.

Em termos de condições materiais, isto é, presença de elementos como carteiras, mesa, quadro de giz, livros, giz etc., que constituem o mínimo indispensável ao trabalho pedagógico, a pobreza de algumas salas de aula é impressionante. Constatou-se a existência de salas em que nem todos os alunos têm carteira, salas em que o professor não dispõe de uma mesa para apoiar seu material, uma sala até sem quadro-negro e algumas salas em que não havia sequer giz disponível para uso do quadro, na data da observação. A maior parte dos materiais existentes nas paredes das salas de aula são os produzidos pelos alunos ou pela professora. Poucas são as que têm mapas, livros ou materiais relacionados com a vida e eventos. Quanto aos livros didáticos, 70% dos alunos já os têm, mas, nos dias de observação, quase não foram usados (em 89% das aulas observadas não foi registrado o seu uso). Esse percentual de 70%, embora elevado, ainda é pequeno, considerando-se a política de livro didático adotada pelo MEC. No que se refere ao uso restrito dos livros, cabe perguntar em que medida atendem aos objetivos da escola, das professoras ou às orientações recebidas nos cursos de capacitação para o ensino na 4ª série.

As condições materiais das salas de aula não variam muito comparando-se escolas estaduais com municipais e rurais com urbanas. As diferenças são também irrelevantes considerando-se o tamanho das escolas, embora as grandes apresentem condições um pouco melhores que as demais.

Os materiais disponíveis nas salas de aula foram considerados em bom estado, o que é compatível com o período em que foi realizada a coleta dos dados, início do ano letivo.

Na maioria das classes observadas (67%) adotam-se as tradicionais filas de carteiras na organização das classes, o que pode indicar tendência ao desenvolvimento de um trabalho ainda centrado no professor.

Os dados aqui apresentados mostram que, mesmo sem avaliar o mérito da atuação das professoras, as condições físicas e materiais de grande parte das escolas e das salas de aula não são favoráveis à realização de um trabalho de boa qualidade. Diante disso, como responsabilizar somente a professora pelo fracasso ou sucesso de seus alunos? Alguns estudos discutem esse problema e assinalam a necessidade de assegurar condições de apoio ao trabalho docente, inclusive a biblioteca escolar, como um *“equipamento indispensável a qualquer tentativa séria de alfabetizar”*.⁴³

4.2 QUEM SÃO AS PROFESSORAS

Das 70 professoras observadas, 56% atuam na rede estadual de ensino e 44% nas redes municipais; 80% na zona urbana e 20% na zona rural; 51% trabalham em escolas pequenas, 39%, em escolas médias, e 10%, em escolas grandes. Todas são do sexo feminino e ensinam em classes de 1ª série há, pelo menos, dois anos.

Embora não se tenha, neste estudo, levantado outras informações sobre as professoras (vida pessoal, familiar ou profissional), foi possível, a partir das entrevistas realizadas para o estudo *Avaliação do Beneficiário*, reunir alguns dados sobre 34 das 70 professoras observadas, base do perfil que passamos a apresentar.

A grande maioria tem mais de 35 anos, é de cor preta ou parda, é casada e integra família do tipo nuclear completa. Quase todas residem com até 5 moradores no domicílio e declararam renda familiar de 1 a 6 salários-mínimos.

Além de ensinarem na 1ª série do primeiro grau, 53% das professoras desempenham outro cargo ou função, na mesma escola (professora de outra série, diretora ou secretária) ou têm outra ocupação fora da escola. Dentre estas ocupações estão incluídas atividades docentes ou administrativas em outra escola, mas a maioria não tem relação com o magistério: manicure, vendedora, lavradora, sorveteira etc.

Quase 70% das professoras têm mais de 10 anos de serviço e mais da metade trabalha na mesma escola há mais de 5 anos. Todas cursaram o segundo grau completo — magistério, algumas com adicionais. Só foi identificada uma professora com curso superior — licenciatura.

4.3 A DINÂMICA DO TRABALHO EM SALA DE AULA

Os registros de observação para este trabalho foram feitos durante todo um período de aula, desde o momento em que a professora inicia as atividades em classe até o momento que as encerra, o que tornou possível reunir dados sobre: uso e distribuição do

⁴³ Pinto e Prado (1994, p.93-111).

tempo escolar; quantidade e tipo de atividades propostas pelas professoras, nível de envolvimento dos alunos nessas atividades e formas de interação identificadas em sala de aula. Para tanto, a observação foi dividida em três momentos: nos primeiros 60 minutos de aula foram registradas as atividades desenvolvidas pela professora, sua duração e nível de envolvimento dos alunos; na segunda hora de aula o foco da observação passou a ser as interações ocorridas; na terceira hora de aula (após o recreio) novamente foram registrados o tipo e a duração das atividades desenvolvidas e o nível de envolvimento dos alunos.

4.3.1 Uso do tempo

Considerando-se, em primeiro lugar, o tempo oficial de aula, isto é, aquele que é estabelecido pela escola ou pela Secretaria de Educação, constata-se uma variação entre um mínimo de 3 horas e um máximo de 4 horas e 15 minutos de aula. O tempo médio oficial de duração das aulas é de 225 minutos, ou seja, de 3 horas e 45 minutos (tabela 4).

As escolas estaduais estabelecem maior duração das aulas do que as municipais, registrando-se também alguma diferença entre rurais e urbanas e entre escolas pequenas, médias e grandes. Nas escolas urbanas e nas grandes o tempo oficial de aula tende a ser maior.

Levando-se em conta o tempo factual, ou seja, a duração das aulas registrada na data da observação, verifica-se uma variação bem maior — de 1 hora e 10 minutos a 3 horas e 50 minutos. O tempo médio factual de duração das aulas é de 188 minutos, ou seja, de 3 horas e 8 minutos.

Como tanto o tempo oficial quanto o factual foram calculados incluindo-se o período de recreio e/ou merenda, pode-se dizer que a duração do período de aula propriamente dito é ainda menor do que o que foi registrado. Segundo anotações das observadoras, o período destinado à merenda/recreio dura, em média, de 30 a 40 minutos. Pode-se, assim, dizer que o tempo factual de duração das aulas, em algumas escolas, não chega a ser de 3 horas, em média. Interessante notar que as maiores diferenças entre o tempo oficial e o factual foram registradas nas escolas que apresentam maior período oficial de aula, a exemplo das escolas estaduais e das escolas grandes.

Os dados apresentados mostram que o tempo médio de duração das aulas nas escolas públicas observadas é muito pequeno.

Quando são comparados os registros do tempo utilizado nos 60 minutos iniciais de aula com o utilizado nos primeiros 60 minutos após o recreio, verificam-se algumas diferenças. Em geral, a hora inicial de aula é mais utilizada. Enquanto 84% das professoras empregam os 60 minutos (ou mais) iniciais em atividades com os alunos, apenas 28% o fazem nos 60 minutos após o recreio. Os atrasos no início da aula são menos frequentes e a quantidade de tempo perdido é menor, visto que em apenas 6% dos casos se ultrapassam os 15 minutos de atraso. A antecipação do final da aula é que aparece com maior frequência, registrando-se casos (10%) de professores que sequer realizaram qualquer atividade, enquanto 24% só chegaram a utilizar 30 minutos desse tempo.

Chama atenção o fato de que algumas professoras empregam toda a hora inicial ou a posterior ao recreio para realizar uma única atividade, enquanto outras realizam 5 atividades diferentes no mesmo período de aula.

Embora a duração do período de aula não se constitua, por si só, em um preditor de aprendizagem, é condição necessária, principalmente para as crianças pobres, já que a sala de aula é um dos poucos espaços, senão o único, que lhes dá oportunidade de contato com o conhecimento sistematizado. Além disso, a escola é a única instituição que possibilita a ocorrência de interações entre coetâneos, tão importantes no processo de socialização. Reduzir o tempo escolar significa reduzir oportunidades de aprendizagem, seja de conteúdos acadêmicos, seja de conteúdos sócio-culturais.

O tempo de aula, contudo, não pode ser tomado apenas no seu aspecto formal de duração, mas deve ser examinado em termos da natureza e qualidade da sua utilização, já que as conseqüências da perda ou mau uso do tempo são cada vez mais graves no mundo contemporâneo.⁴⁴

4.3.2 Atividades desenvolvidas

Para o registro das atividades realizadas em sala de aula, foram estabelecidas dez categorias amplas, a partir do estudo-piloto, já referido. Os dados levantados possibilitaram a análise das atividades quanto à sua quantidade e duração e quanto ao tipo de período em que ocorrem (antes ou depois do recreio).

Em relação à quantidade, constata-se variação no número de atividades realizadas por professor nos primeiros 60 minutos de aula. Esse número varia de 1 a 5, com uma média de 3 atividades no primeiro período de aula observado. Na última hora de aula essa variação é de 0 a 5, o que diminui para 2 a média de atividades (tabela 8). Entretanto, não é a quantidade que, isoladamente, indica a qualidade do trabalho desenvolvido. Tome-se, por exemplo, o seguinte registro de uma atividade que durou 60 minutos

“A professora dirige sua turma até à sala de aula. Justifica sua ausência para as crianças durante os três últimos dias (dispensa médica — rubéola). A professora escreve no quadro as questões da última tarefa para casa (sobre importância da água, letras e sílabas), revisa, explicando e questionando. Convida vários alunos para responder às questões e toda a turma para confirmar ou corrigir a resposta. A professora acompanha a escrita de cada aluno no quadro de giz e vai de carteira em carteira olhando os cadernos, corrigindo e chamando atenção para margens, número de linhas e início de frases” (Profª 276).

A despeito de ser esta a única atividade desenvolvida pela professora no período, o tempo foi bem aproveitado, registrou-se envolvimento de todos os alunos e utilização de formas diferentes de fazer a correção da tarefa de casa. Em outros casos, não acontece o mesmo:

⁴⁴ Donahoe (dec. 1993, p. 298-305), Watts e Castle Shari (dec. 1993, p. 306-314).

“A professora distribui um exercício mimeografado de português (identificar a gravura e copiar o nome). Explica e retira dúvidas dos alunos, que a procuram, sempre sentada na sua carteira, elaborando um exercício para ser mimeografado. A professora atende duas mães que querem informações sobre os filhos e recolhe as atividades” (Prof^{ta} 275).

Por outro lado, entre as professoras que desenvolveram 5 atividades em 60 minutos, algumas conseguem articular todas elas e manter os alunos envolvidos. Outras propõem atividades desarticuladas e com uma duração tão pequena que dificulta o engajamento dos alunos.

Em relação ao tipo, aparecem com maior frequência as *atividades de escrita* e as *rotinas* (fazer chamada, arrumar a sala, organizar os alunos, rezar e cantar para iniciar ou terminar a aula, distribuir e recolher material, dar avisos etc.), seguindo-se as *tarefas de casa* e *leitura*. Chama atenção as baixas frequências com que ocorreram *apresentação de conteúdo*, *atividades de matemática* e *jogos e brincadeiras* (tabela 5). Quando se considera o percentual de tempo empregado nas diferentes atividades, verifica-se ênfase maior na *escrita*, nas *tarefas de casa* e nas *rotinas* e menor em *leitura*, *matemática* e *jogos e brincadeiras*. Essas últimas, embora pouco frequentes, quando realizadas são as que apresentam médias de tempo/atividade maiores. Já *leitura*, além de ocupar um pequeno percentual do tempo das aulas, quando realizada tem uma duração média por atividade das menores encontradas.

Examinando-se a distribuição das atividades segundo o período de sua realização (antes e depois do recreio), observam-se que *rotinas*, *escrita*, *apresentação de conteúdo* e *leitura*, são mais frequentemente realizadas no primeiro período de aula, *tarefas de casa*, *monitoramento de atividades* e *matemática* aparecem com maior frequência no segundo período.

Os dados indicam que, se há perda de tempo durante o período de aula, não é com *práticas disciplinares* ou *tempo livre*, uma vez que tanto a frequência quanto o percentual de tempo empregado nesses casos foram muito baixos. Em várias aulas a perda de tempo é ocasionada por falta de material. Por exemplo:

“A professora distribui uma folha de papel ofício e uma folha de jornal para que as crianças procurem as letras para montar a palavra páscoa, que é colocada no quadro. Como não tem tesoura para todos, a professora vai cortando para cada um e o restante da turma fica dispersa ... Somente após 37 minutos de início da atividade é distribuída a cola para os alunos” (Prof^{ta} 220).

“As crianças sentam-se no chão em duplas formando um círculo e recebem da professora um papel ofício com gravuras coladas e uma folha de jornal, para que recortem as letras e formem o nome de cada objeto. Como só tem uma tesoura, enquanto um recorta, os outros aguardam e isso gera um pouco de agitação e desconcentração...” (Prof^{ta} 278).

Com base nos dados apresentados e no exame dos registros de observação, pode-se afirmar que a atividade típica nas aulas observadas é *escrita*, seja sob a forma de có-

pia ou de ditado, seja sob a forma de *tarefas de casa*, em que os alunos ou copiam a tarefa ou corrigem sua própria escrita na tarefa realizada:

“O exercício de ciências é passado no quadro para os alunos copiarem. A terra e o sol são os assuntos tratados. A professora aguarda os alunos copiarem e se coloca na sua cadeira folheando um livro didático de ciências” (Prof^a 250).

“A professora distribui folha em branco para os alunos responderem a atividade sobre encontro consonantal escrita no quadro” (Prof^a 252).

“A professora faz ditado de frases com os alunos. Quando o aluno tem dificuldade, ela ajuda, repetindo várias vezes, a palavra ou escreve no quadro a letra. Quando a palavra tem acento gráfico, a professora pergunta para a classe qual o acento da palavra... Terminado o ditado de frases, dá-se início ao ditado de palavras” (Prof^a 227).

“A professora coloca o cabeçalho no quadro e passa uma atividade para casa. As crianças devem copiar em seus cadernos. A atividade consiste em dar nomes aos desenhos. A maioria dos alunos não consegue reproduzir os desenhos (casa, gato, pente, elefante e flor), o que gera ansiedade” (Prof^a 269).

A importância atribuída à escrita confirma-se quando se analisa o tipo de material mais usado durante as aulas: em primeiro lugar, o quadro-negro; em segundo, o caderno dos alunos; em terceiro, a folha avulsa (tabela 12). Confirma-se também pelo alto percentual de tempo ocupado pela escrita em relação às demais atividades (tabela 5). Parece, entretanto, que o grande peso dado à escrita não vem se traduzindo no domínio dessa habilidade pelos alunos, posto que foram identificados 26% que não sabem escrever o próprio nome ou que só escrevem o primeiro nome. O que mais chama atenção é que todos eles já freqüentaram a escola mais de um ano, pois são repetentes ou estão na 2ª série.⁴⁵ Também no teste de desempenho verificou-se que 14% dos alunos não conseguiram escrever nenhuma palavra e que 16% só conseguiriam escrever de 1 a 3 das 17 palavras propostas no teste.

Essa ênfase na escrita pode estar relacionada com a pouca disponibilidade de recursos materiais nas escolas e nas salas de aula ou de recursos pedagógicos da própria professora. Pode estar relacionada também com o fato de que, dentre as atividades escolares, a escrita é, sem dúvida, a que apresenta produtos mais concretos para comprovar, tanto à escola, quanto às famílias, o trabalho realizado em sala de aula. Não se pode deixar de considerar ainda que a escrita se constitui, para a professora, em mecanismo para manter os alunos ocupados por mais tempo e em silêncio, dentro do padrão de disciplina valorizado pela escola.

⁴⁵ Convém assinalar que nem todos os alunos que responderam ao teste de desempenho estavam freqüentando as classes que foram observadas. O critério adotado, conforme explicitado no capítulo referente à metodologia, foi o de testar alunos que também tinham sido alunos da professora no ano anterior ao da coleta dos dados desta pesquisa. Dessa forma, foram testados alguns alunos que estavam cursando a 2ª. série com outra professora.

Surpreende, no entanto, a baixa frequência e o pequeno percentual de tempo empregado nas *atividades de leitura* em classes destinadas à alfabetização. Ainda que se considere que certas atividades de escrita supõem algum nível de leitura, esta se dá, em geral, de forma mecanizada, sem requerer da criança a construção de significados, inerentes à leitura propriamente dita. É nesse sentido que vêm se explicitando críticas sobre o ensino da língua na escola, que não favorece a “leiturização” ou a formação do leitor. É em relação à pouca ênfase na leitura e utilização inadequada da leitura e da escrita que Foucambert⁴⁶ comenta: “*Na escola, prefere-se explorar a língua escrita sem apelar para a memória visual, centrando fogo no domínio de um código de correspondência muito aproximativo; depois lamenta-se que as crianças não saibam ler e cometam erros de ortografia*”.

Mais surpreendente ainda é encontrar registros em que alunos, de classes de alfabetização, são sujeitos a penas porque “*não sabem ler*”, como no exemplo a seguir:

“A sala é dividida em lado direito que sabe ler e lado esquerdo que não sabe ler. Um aluno que estava na fila de quem sabia ler foi tirado, mesmo sem querer sair, e passado para a outra fila. A professora pediu aos alunos que sabiam ler para abrir o livro de leitura na página 31 e fazer a leitura silenciosa. Para os demais ela escreve algumas palavras monossílabas e dissílabas no quadro, faz uma leitura coletiva e diz que quem tirar 10 na prova vai passar para a outra fileira” (Prof^{te} 231).

Quando se considera o envolvimento dos alunos nas diversas atividades, a leitura apresenta uma média de envolvimento menor que as demais. É possível que, sendo a leitura uma atividade que exige a exposição do aluno diante dos colegas e da professora, seja temida por aqueles que ainda não adquiriram as condições necessárias para um bom desempenho.

“A professora pergunta quem quer ler sozinho e muitos se oferecem. A professora escolhe um deles e dá oportunidade a outros. A professora incentiva os alunos com dificuldades, mas alguns se recusam. A professora apaga o texto do quadro e escreve algumas palavras e indica algumas crianças para a leitura, ajudando-as na soletração das palavras. Quando a criança indicada não sabia a letra da sílaba a professora perguntava para a classe” (Prof^{te} 227).

Os dados parecem indicar a leitura como uma atividade secundária nas salas de aula que, além de ser utilizada como mecanismo de punição dos alunos, é realizada de forma geralmente pouco interessante, como nos exemplos a seguir:

“Enquanto as crianças copiam a atividade do quadro, a professora chama individualmente para ‘dar a lição’ de leitura” (Prof^{te} 281).

“Professora chama alunos individualmente para ‘tomar a lição’ do alfabeto” (Prof^{te} 239).

⁴⁶ Foucambert (1994, p. 7).

“Professora toma a lição dos alunos individualmente à medida que terminam uma atividade do Português” (Prof^{la} 286).

“A professora avisa que vai ‘tomar a leitura’. Os meninos são chamados, um a um, à carteira da professora. A supervisora entrou na sala, pegou uma carteira, sentou-se ao lado da professora e começou a pedir informações sobre os alunos, tirando a sua atenção. Como a sala estava ficando tumultuada, a professora mandou que os alunos que já haviam lido comesçassem a fazer cópia do mesmo texto, enquanto ela acabava de tomar a leitura de outros alunos” (Prof^{la} 260).

Essas foram as formas mais freqüentes de leitura registradas. Contudo, embora aararamente, outras formas também ocorreram:

“A professora escreve no quadro a letra de uma música. Depois, com os alunos, vai juntando as sílabas, lendo as palavras, e faz uma leitura coletiva do texto. Faz comentários sobre a leitura, relacionando com a vida dos alunos, seu comportamento em casa, na comunidade e na igreja. Apaga a música escrita no quadro, pede que os alunos falem palavras relacionadas com a música e faz separação silábica e leitura dessas palavras” (Prof^{la} 286).

Outras atividades pouco enfatizadas nas aulas são as dematemática e os jogos e brincadeiras, exatamente dois tipos de atividades que poderiam tornar as aulas mais atrativas para os alunos. A primeira, por estar relacionada, ao contrário da leitura e da escrita, com experiências cotidianas da criança pobre, que já usa noções elementares da matemática para sua sobrevivência;⁴⁷ os jogos e brincadeiras, porque neles está configurado o lúdico, elemento constituinte da condição de ser criança. Como já foi amplamente demonstrado na literatura psicológica e pedagógica,⁴⁸ a atividade lúdica pode ser uma importante via de acesso ao conhecimento escolar, pela dimensão de prazer que comporta.

Quando se analisa o conteúdo das atividades realizadas, observa-se que, enquanto algumas professoras trabalham a matemática usando elementos lúdicos, outras desenvolvem atividades rotineiras e desinteressantes ou usam explicações incompletas e insuficientes à apreensão do conteúdo pela classe:

“Inicialmente a professora pergunta aos alunos se eles lembram da atividade do dia anterior — soma. Em seguida pergunta quem trouxe o material solicitado — tampa de garrafa, palitos, caixas de fósforos etc. A representação da soma é feita com esses materiais, com as cadeiras, com os próprios alunos, com lápis e giz. À proporção que a professora vai perguntando, em voz alta, os resultados da reunião dos elementos, estes são colocados no quadro em forma de expressões numéricas, construindo a tabuada (Prof^{la} 284).

⁴⁷ Carraher (1991), Carrahere Schliemann (1991).

⁴⁸ Piaget (1978, p. 115-217), Vygotsky (1991, p. 105-118), Chateau (1987)

“A professora escreve no quadro os sinais $=$ e $>$. Pergunta aos alunos o nome e dá exemplos. Escreve no quadro os sinais \hat{I} e \ddot{I} e dá exemplos. Escreve os sinais $>$ e $<$ e não dá exemplos. Depois solicita que os alunos peguem o caderno de matemática (quem tem) para fazer o exercício” (Prof^{ta} 269).

“A professora apresenta conteúdo de matemática — adição, termos e sinais (em 10 minutos). Em seguida distribui os cadernos e passa tarefa para casa no quadro de giz sobre adição” (Prof^{ta} 240).

Comparando-se as escolas rurais e urbanas, encontram-se diferenças apenas em relação a dois tipos de atividades e ao período em que são desenvolvidas. Enquanto na urbana a *apresentação de conteúdo* aparece nos dois períodos, na rural só aparece no primeiro e com um percentual menor. Já o *monitoramento de atividades* é bem maior nas escolas rurais, independentemente do período de aula (tabela 7).

Identificam-se também algumas diferenças quando se comparam as escolas pelo tamanho. As grandes se destacam das pequenas e médias, que são bem semelhantes, em termos da distribuição percentual das atividades desenvolvidas. Nas escolas grandes há ênfase maior em *tarefas de casa* e *apresentação de conteúdo*. As *atividades de leitura*, nessas escolas, têm uma ocorrência mais baixa ainda que nas demais escolas (tabela 8).

Como já vem sendo apontado em outros ítems deste relatório, não são registradas diferenças importantes entre escolas estaduais e municipais (tabela 6).

Embora tenham sido poucos os registros na categoria de *atividades práticas disciplinares*, quando se analisam os registros de observação, encontram-se várias situações de punição ao aluno durante a realização de diferentes atividades:

“A professora coloca um aluno de castigo olhando a parede enquanto os demais respondem a exercício sobre encontro consonantal escrito no quadro” (Prof^{ta} 251).

“A professora vai chamando os alunos, para escrever no quadro as letras. Se o aluno errar ao escrever no quadro, a professora aplica o castigo de fazê-lo copiar numa folha de caderno inteira a letra que errou” (Prof^{ta} 247).

4.3.3 Envolvimento dos alunos nas atividades

O que se pode concluir da análise da tabela 9 é que, em geral, o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula é alto, tanto no período de observação anterior ao recreio quanto no período posterior. As menores médias de percentuais de envolvimento ocorrem em *atividades de leitura*, ou durante o *monitoramento de atividades*, principalmente após o recreio. Interessante observar que a menor média registrada ocorreu durante *tempo livre*, quando parece que as crianças ficam dispersas,

talvez por falta de orientação ou de propostas de atividades por parte da professora. Considerando-se que esse tempo livre é uma intercorrência entre atividades e não um tempo estabelecido dentro da rotina escolar para que os alunos realizem aquelas atividades que mais gostariam de realizar, ele se constitui muito mais como um interruptor do fluxo da aula e leva os alunos a se colocarem na espera de alguma orientação. A falta de envolvimento dos alunos resulta, certamente, de uma cultura escolar que não estimula nem admite a iniciativa e a autonomia dos alunos em sala de aula.

Esses dados indicam que não é por falta de envolvimento dos alunos que deixa de ocorrer aprendizagem. O que pode ser questionado é se esse envolvimento está direcionado para atividades que efetivamente conduzem à construção de conhecimento escolar pelos alunos. Como as maiores médias de envolvimento foram encontradas em *tarefas de casa e práticas disciplinares*, pode-se perguntar também se esse envolvimento é uma autêntica expressão de participação dos alunos ou se é imposto pela natureza da atividade, pela importância que tem para as famílias e na dinâmica da sala de aula, ou ainda se é produzido pelas normas coercitivas da escola no exercício do seu papel doméstico.⁴⁹

4.3.4 Materiais usados durante as aulas

A pouca diversidade de materiais e a regularidade com que alguns deles são usados em qualquer tipo de escola é o que mais chama atenção na análise de tabela 12. Como se poderia esperar, considerando-se os tipos de atividades mais realizados durante as aulas, os materiais utilizados com maior frequência são *quadro-negro, caderno dos alunos, folha avulsa e material preparado pelo professor*. Cabe assinalar que o tipo mais usual, dentre os preparados pelo professor, é o exercício mimeografado.

Os livros, de um modo geral, foram poucos usados. Tanto o do professor quanto o do aluno apresentam médias muito baixas quanto ao tempo de utilização, e os de literatura sequer tiveram seu uso registrado. Se a não-utilização dos livros de literatura pode ser explicada pela sua quase inexistência nas salas de aula, o mesmo não se pode afirmar em relação aos livros do aluno e do professor. Como os dados foram coletados em pleno período de implementação da política nacional do livro didático, deve-se questionar se essa política pode se limitar à distribuição de livros.

Foram bem pequenos os percentuais de utilização de materiais *previamente feitos pelos alunos*. Ao que parece, os trabalhos dos alunos, cuja presença em sala de aula foi registrada (item 4.1), não são considerados como elementos importantes na continuidade das aulas, sendo realizados com um fim em si mesmos.

Vários estudos vêm mostrando que uma condição essencial para que a escola supere as formas tradicionais de ensino é a existência de uma variedade de materiais instrucionais nas salas de aulas, disponíveis para o uso por professores e alunos independentemente ou em pequenos grupos.⁵⁰ Mudanças da qualidade da educação escolar supõem, portanto, que sejam alteradas as condições de infra-estrutura material das escolas e das

⁴⁹ Varela e Alvares-Uria (1992, p. 68-69).

⁵⁰ Cuban (1992, p.115-127).

salas de aula. Com base no que foi observado, pode-se concluir que ainda se está muito longe de alcançar os padrões necessários para um ensino de boa qualidade.

4.3.5 Interações

As interações em sala de aula foram registradas durante a segunda hora de observação, no período anterior ao recreio, sendo 30 minutos dedicados às interações com foco na professora e 30 minutos, às interações com foco nos alunos. Os dados levantados possibilitaram uma análise dessas interações quanto ao tipo e quanto aos sujeitos envolvidos.

Os resultados apresentados na tabela 10, na qual constam as médias de interação por classe observada, sugerem tendência das professoras às interações individuais, principalmente com os alunos do sexo masculino, e com toda a classe, sendo pouco frequentes as interações com pequenos grupos. Esses resultados são coerentes com o tipo de organização das salas de aula — na maioria, em fileiras, o que favorece um trabalho centrado na professora e a predominância de interações desta com os alunos individualmente ou em conjunto.

Os tipos de interações mais comuns nas classes observadas foram *as de disciplina*, com os alunos (meninos), e *as de explicitação ou esclarecimento*, com toda a classe. Quando se analisam as interações com alunos e alunas, verifica-se que a professora interage mais com os alunos, qualquer que seja o tipo de interação que se considere.

Uma análise da tabela 11 mostra que são os meninos, em comparação com as meninas, que apresentam a média mais baixa de *interações de envolvimento* nas atividades e as médias mais altas de *solicitações à professora*. Já as meninas solicitam menos da professora, são mais envolvidas nas atividades e interagem mais com os colegas. Esse dado pode estar relacionado com as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas. Os meninos apresentam maiores índices de repetência e média mais baixa no teste (gráficos 7 e 33).

A despeito do tipo de organização das salas de aula e dos poucos registros de atividades em pequenos grupos durante as observações, ainda assim os alunos, meninos e meninas, apresentam médias altas de interações com os colegas. Chama atenção o fato de que, nas poucas interações da professora com pequenos grupos, a média maior foi a de *interações de disciplina*.

A partir desses resultados, podem ser feitas algumas considerações. Em primeiro lugar, deve-se levar em conta a importância das interações professor-aluno e a assimetria dos papéis que cada um desempenha na construção de significados, a propósito dos conteúdos culturais já elaborados e que integram o currículo escolar. Em segundo lugar, deve-se considerar a função socializadora da educação escolar,⁵¹ o que supõe a ocorrência de intercâmbios comunicativos no trabalho conjunto.

Os dados aqui apresentados sugerem uma dinâmica de relações em sala de aula que privilegia as interações professor-aluno, que não promove as trocas entre os alunos ou

⁵¹ Newmaan, Griffin e Cole (1989).

até não as admite, já que inibe a sua ocorrência (interações de disciplina). Quando se analisa o conteúdo das atividades desenvolvidas em sala de aula, verifica-se que é nra cante o estímulo à competição nas poucas ocorrências de um trabalho menos centrado na professora.

Como já se identificou no estudo-piloto *Avaliação do Beneficiário*, realizado no estado da Bahia,⁵² parece haver diferenças de expectativas em relação à escola entre professores e alunos. Apenas os alunos expressaram ser a escola um lugar de “conhecer pessoas”, “ter colegas e amigos”, “aprender e ensinar coisas aos colegas”. É possível que as médias altas encontradas nas interações de resistência ou não-envolvimento (tabela 11) possam ser, em parte, explicitadas pelas tensões resultantes dessas diferenças de expectativas.

É evidente que as interações aluno-professor não substituem as interações professor-aluno, mas ambas devem se constituir em caminhos convergentes para a promoção da aprendizagem escolar, da socialização e do desenvolvimento dos alunos.

4.4 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DO SEU TRABALHO

A análise da perspectiva das professoras sobre o seu próprio trabalho em sala de aula foi apoiada nas respostas escritas a um questionário aberto, consideradas em termos de sua forma e conteúdo.

Quanto à forma, observou-se que a maioria das professoras descreve a sua aula detalhando as atividades realizadas, e que menor parte apenas lista as atividades. Quando se verifica se incluem alunos na descrição da aula, encontram-se percentuais inferiores a 45% (tabela 13), o que indica que a maioria deixa de se referir aos alunos como foco principal de seu trabalho em sala de aula. Esses resultados não apresentam diferenças ao se considerar a dependência administrativa, a localização ou o tamanho da escola. No entanto, chama atenção uma tendência ao detalhamento da descrição ser proporcionalmente maior entre as professoras da zona rural, sendo também essas professoras as que incluem menos os alunos na descrição.

Considerando-se a forma de apresentação da escrita das professoras, observa-se que, de um modo geral, apresenta-se organizada e legível, a não ser em 13% dos casos, a maioria destes entre as professoras de escolas urbanas.

Ainda em relação à forma, foram levantados o número de palavras usadas na descrição da aula e o número e tipo de erros cometidos.

Variando entre 18 e 145, a média de palavras escritas⁵³ por professora, foi de 73, e a média de erros, de 3,2. A proporção de erros por palavras escritas variou de 0% a 14%, sendo que 46% das professoras situam-se na proporção de 1% a 6% de erros em relação ao número de palavras escritas. Os dados apresentados na tabela 14 mostram baixos percentuais de professoras que não cometeram nenhum erro, encontrando-se maior propo

⁵² Op.Cit., p.42.

⁵³ No levantamento do número de palavras escritas foram consideradas as preposições e os artigos.

ção de erros entre as professoras de escolas grandes. Dentre os tipos de erros⁵⁴ identificados na sua escrita, 76% das professoras cometeram erros de sintaxe, 50%, erros morfológicos, e 36%, erros ortográficos (tabela 15).

Ainda que, aparentemente, a média de erros seja pequena, deve-se considerar o seguinte: apenas um pequeno trecho (em média, 10 linhas) da escrita da professora foi analisado; essa escrita descreve as atividades realizadas por ela própria durante uma aula, e versa, portanto, sobre um conteúdo de seu domínio imediato; todas as professoras trabalham com classes de 1ª série — alfabetização; a professora constitui um dos poucos referenciais da língua-padrão para as crianças das camadas populares. Dessa forma, o que parece ser pequeno pode ter um grande significado no processo de alfabetização das crianças, principalmente ao se considerar que foram cometidos erros elementares⁵⁵ e que a maioria dos erros foram relativos à organização lógica do discurso e à correta construção gramatical. Faz-se necessário, portanto, que esse problema seja melhor investigado para se ter uma dimensão mais precisa do nível de domínio dos conteúdos escolares pelas professoras; no caso da alfabetização, o domínio da língua-padrão. Alguns estudos vêm mostrando que o domínio do conteúdo pelo professor é variável decisiva no desempenho dos alunos.⁵⁶

Ainda em relação à maneira de descrever a sua aula (tabela 16), observou-se que a maioria das professoras não a qualifica e, entre as que qualificam, quase todas o fazem positivamente, com comentários do tipo “me senti bem na aula de hoje”, “a aula foi muito boa”, “fiquei muito satisfeita com a aula” etc. Como este tipo de resposta não foi muito freqüente, é possível inferir um distanciamento emocional das professoras quando se referem ao seu próprio trabalho, apesar de se colocarem, bem mais do que colocam os alunos, como o foco central na descrição da aula.

Os aspectos produtivos mais mencionados pelas professoras foram relativos a *conteúdos, procedimentos, envolvimento dos alunos e aprendizagem dos alunos*. De acordo com a tabela 17, não se observam grandes diferenças, seja considerando-se os aspectos que têm como foco a professora, seja os que têm como foco os alunos. Somente entre as professoras de escolas rurais e de escolas grandes encontra-se ênfase maior nos procedimentos quando se referem aos aspectos produtivos da aula. Por outro lado, quando apontam os aspectos não produtivos de sua aula, os resultados mostram claramente (tabela 18) a tendência das professoras de atribuírem maior peso a *desempenho dos alunos*, citando raras vezes a *atuação da professora*. Alguns exemplos são ilustrativos:

“... na hora do ditado porque alguns alunos não sabem escrever...”
(Prof^{ta} 225)

“O problema são as crianças pré-silábicas que ainda não sabem escrever as atividades do quadro” (Prof^{ta} 226)

⁵⁴ Os erros foram classificados sem obediência a critérios lingüísticos rigorosos, tendo-se categorizado os seguintes tipos: ortográficos (relativos à grafia de palavras), morfológicos (concordância verbal e nominal, flexão e acentuação); de sintaxe (organização lógica, pontuação, justaposição).

⁵⁵ Por exemplo, “Ihe a historia” em lugar de “li a história”.

⁵⁶ Mullens, Murnane e Willett (May 1996, p.139-157).

“Os alunos não se interessaram” (Prof^a 240)

“Os alunos não gostam de ler” (Prof^a 246)

Esses e outros depoimentos mostram uma visão equivocada das professoras sobre o seu papel em sala de aula. Ao que parece, elas têm a escola particular (onde há uma série de alfabetização que antecede a 1ª série) como modelo e esperam dos alunos um desempenho que eles não podem apresentar — saber ler e escrever. Se, no estado da Bahia, é na 1ª série que se dá o primeiro contato da grande maioria das crianças pobres com a escola (a pré-escola está muito longe de ser universalizada no estado), é possível que a diferença entre a expectativa idealizada das professoras e o nível real de conhecimento escolar dos alunos possa explicar, pelo menos em parte, os altos índices de repetência nas séries iniciais do primeiro grau. A visão apresentada pelas professoras sobre a responsabilidade dos alunos na qualidade do trabalho escolar é diferente da que foi identificada no estudo-piloto *Educação, Escola e Comunidade: avaliação do beneficiário no estado da Bahia*,⁵⁷ mas é compatível com a tendência, já verificada em outros estudos,⁵⁸ de culpar os alunos pelo fracasso.

As respostas das professoras quanto às formas de verificação da aprendizagem utilizadas durante a aula (tabela 19) revelam um reconhecimento de que o produto de seu trabalho se expressa no desempenho dos alunos. Por outro lado, quando se examinam as respostas que se referem a envolvimento dos alunos, que ocorreram em freqüências altas, identifica-se um envolvimento de tipo reativo, que se expressa no prestar atenção, atender às ordens, fazer tarefas em silêncio e de forma ordenada etc. Muito poucas professoras mencionaram os comentários dos alunos sobre a aula como indicadores de aprendizagem. Esses dados sugerem um funcionamento típico das aulas em que o professor ainda é o elemento central e, embora a aprendizagem do aluno seja reconhecida como produto do trabalho ali desenvolvido, suas expressões de sentimentos parecem não ser consideradas e/ou estimuladas.

Questionadas a respeito dos materiais que auxiliam a aprendizagem dos alunos, a mais citada é o tipo de material mais citado pelas professoras, seguindo-se material concreto. O livro didático, tão enfatizado nas políticas do MEC, em 1996, foram relativamente pouco citados. Interessante assinalar que, nos registros de observação de sala de aula, trabalhos com sucatas são pouco freqüentes (só 13% dos casos). Houve também poucos registros do uso de livro didático, apesar de 70% dos alunos possuírem livros. Ainda que as professoras quase não tenham mencionado o quadro-negro nas suas respostas, este aparece como o material mais usado nas aulas observadas.

Outro ponto a se considerar é a pouca diversidade de materiais citados pelas professoras (tabela 20). Possivelmente habituadas às precárias condições de trabalho (ver itens que caracterizam as escolas e as salas de aula), essas professoras nem se atrevem a pensar em novas alternativas. Vídeo e televisão, por exemplo, só foram citados por uma professora, e computador sequer foi mencionado. Será que as condições de trabalho e a pobreza de material existente nas escolas só permitem à professora a alternativa de

⁵⁷ Mullens, Murnane e Willett (May 1996, p. 57).

⁵⁸ Patta *et alii* (ago. 1981, p. 3-13), Brandão (1985).

nhar com sucata? E de onde viria a sucata se a quase totalidade das crianças de escola pública é de famílias pobres, cujo consumo é restrito e nas quais os eventuais descartáveis costumam ser reaprovitados?

Essa pobreza material das escolas é confirmada quando se levanta a origem do material usado em sala de aula. Segundo as professoras, a maior parte é trazida pelos alunos ou pela própria professora, mas principalmente pelos alunos (tabela 21). Ao que tudo indica, a escola vem impondo às famílias e às professoras que assumam um ônus que é do estado.

A respeito da orientação pedagógica ao trabalho da professora (tabela 22), observa-se que a maioria informa receber orientação, principalmente nas escolas municipais e nas escolas médias e grandes. Deve-se observar, porém, que, em um número considerável de escolas, as professoras não recebem qualquer tipo de orientação para o seu trabalho em sala de aula. Chama atenção o reduzido número de professoras que recebe orientação da própria escola, com exceção das escolas grandes. A maioria diz receber orientação da SEC ou em cursos, em geral oferecidos pela SEC (tabela 23). Esses dados revelam que o tipo de acompanhamento mais comum do trabalho pedagógico é dissociado do cotidiano das escolas, não havendo, na maioria delas, um profissional responsável pela articulação e qualidade do trabalho aí desenvolvido.

Quanto à periodicidade da orientação pedagógica (tabela 24), são mais frequentes a quinzenal, a semanal e a anual, mas, a não ser no caso das escolas grandes, em que 43% das professoras têm orientação semanal, os baixos percentuais indicam que o acompanhamento pedagógico do trabalho do professor ainda é muito precário.

Necessário registrar que as respostas das professoras sobre essa questão revelam inquietação em relação à qualidade do seu trabalho, reconhecem como insuficientes as orientações recebidas e manifestam desejo de que essa situação possa mudar. Por exemplo:

“O acompanhamento pedagógico é muito precário, só acontece da participação de algum curso extra vindo da SEC. Deveria acontecer com mais frequência, de forma direta dentro da escola, com uma pessoa capacitada e orientada” (Prof^a 236).

“Ainda não considero suficiente a orientação recebida, levando em consideração fatores vários que dificultam o desempenho de nossas funções” (Prof^a 284).

“Tento ler algum material, mas o tempo é pouco. Recebemos alguma orientação da Supervisão, mas preciso de mais embasamento para aplicar o construtivismo na sala com meus alunos” (Prof^a 277).

Algumas professoras fazem referência ao esforço pessoal para superar dificuldades. É digno de registro um número, ainda que pequeno, de professoras que buscam orientação com colegas, o que indica iniciativa e preocupação com a qualidade do seu trabalho:

“Eu e as colegas nos reunimos para fazermos planejamento semanal. E aproveitamos para trocar experiência de trabalho. A ajuda é essa. Uma colega ajudando a outra. E pedindo orientação divina. É assim que trabalhamos com as nossas crianças” (Prof^{ta} 225).

“Leio muito a revista Nova Escola, Ciência Hoje das Crianças, livros didáticos, troco experiências com colegas e conto com o meu esforço” (Prof^{ta} 232).

“Desde que me formei, em 68, que o que sei e faço às vezes busco ajuda em livros, coisa que está se tornando muito raro...” (Prof^{ta} 287).

4.5 O QUE DIZEM AS OBSERVADORAS SOBRE O TRABALHO DAS PROFESSORAS

A tabela 25 mostra os percentuais de respostas avaliativas das observadoras sobre a atuação das professoras durante as aulas. Na análise dessas respostas foram encontradas poucas diferenças entre as escolas, quando se considera sua localização, dependência administrativa ou tamanho.

Com relação à habilidade das professoras em manter o nível de atenção e organização da classe, a maioria das respostas situa-se entre boa (44%) e média (46%).

O foco principal das professoras durante as aulas é apresentar conteúdo, seguindo-se encorajar os alunos. Esses dados indicam que, na avaliação das observadoras, as professoras estão orientando sua conduta no sentido de conseguir que os alunos aprendam os conteúdos escolares. No entanto, a análise da dinâmica da sala de aula leva a questionar em que medida elas o estão conseguindo, em função de suas condições pessoais e materiais de trabalho. A manutenção da disciplina foi pouco mencionada pelas observadoras como foco do trabalho das professoras, o que é coerente com o levantamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, em que práticas disciplinares explícitas ocorreram muito pouco (tabela 5). No entanto, quando são analisados os dados qualitativos referentes à descrição das atividades desenvolvidas (ver item 4.3.2 deste relatório), observa-se a presença de práticas disciplinares durante a realização de diferentes atividades. O registro quantitativo pode ter sido prejudicado por uma limitação do instrumento de observação utilizado, que, como qualquer outro, dificilmente poderia dar conta de captar toda a complexidade *esimultaneidade* dos eventos que acontecem na sala de aula.

Quanto à estratégia da professora para checar o nível de compreensão da turma, o mais comum é olhar as atividades que a classe realiza, seguindo-se perguntas aos alunos. Essa forma de checar a compreensão seria apropriada se a professora se detivesse com um olhar mais cuidadoso sobre os trabalhos. Entretanto, segundo registros e depoimentos das observadoras, esse olhar parece mais preocupado com o cumprimento ou não da tarefa pelo aluno do que com o conteúdo do que foi produzido. Ele se caracteriza, portanto, como um fiscalizador que tem um fim em si mesmo, e não se constitui, de fato, em momento de identificação das dificuldades e/ou dos avanços da turma. A segunda estratégia — perguntas aos alunos — aparece numa frequência baixa, considerando-se o seu significado no processo de construção do conhecimento.

Assim, a forma de checar o nível de compreensão dos alunos é um aspecto da atuação das professoras que merece ser focalizado, tanto nos cursos de formação quanto nos cursos de capacitação para o magistério.

Quando a professora nota que o aluno não compreendeu, dois tipos de comportamentos são mais comuns: adapta a explicação ao aluno (38%) ou explica novamente da mesma forma (36%), sendo este tipo mais freqüente entre professoras de escolas rurais. O que mais chama atenção, no entanto, é que 26% das professoras não apresentam nenhuma atitude aparente quando percebem que o aluno não compreendeu. Juntando-se esse dado com o anterior, pode-se supor que essas professoras têm pouco domínio do conteúdo do trabalho pedagógico, configurado, seja na dificuldade de apresentar o mesmo assunto ou tema de forma diversa, seja na falta de atenção aos indícios de que os alunos não compreenderam sua explicação.

Segundo as observadoras, a relação professora-alunos em sala de aula é, predominantemente, atenciosa, mas distante (57%), ou apenas distante (23%). Já o tipo de relacionamento próximo e afetuoso só ocorreu em 20% dos casos. Esses resultados corroboram os apresentados no item anterior, em que se constatou também distanciamento emocional das professoras quando se referem ao seu próprio trabalho. Esse distanciamento, expresso no pouco envolvimento emocional em relação às atividades e atores que fazem parte do próprio cotidiano, pode, é claro, ter influência negativa na sua atuação e na relação do aluno com a escola que representam. Também pode ser consequência de uma série de circunstâncias relacionadas com o próprio trabalho, a exemplo de: acúmulo de experiências mal-sucedidas, fracasso dos alunos, condições de ensino diversas, falta de apoio ou orientação ao trabalho, imposição de modelos pedagógicos que não dominam e nos quais não acreditam etc.

A forma de ensino das professoras foi classificada, principalmente, como participativa (55%), seguindo-se autoritária (35%) e permissiva (10%). Isto pode significar que, mesmo sem perguntas freqüentes da professora, os alunos tendem a participar das aulas, haja vista o alto nível de envolvimento encontrado na análise da dinâmica da sala de aula.

Cruzando-se a variável forma de ensino com as demais apresentadas na tabela 25, encontram-se os resultados descritos a seguir. As professoras cuja forma de ensino é participativa revelam boa habilidade em manter o nível de atenção da classe; o foco de sua aula é encorajar os alunos; sua estratégia para checar a compreensão é olhar as atividades dos alunos e fazer perguntas; são as que mais adaptam a explicação ao aluno; e são as que mais apresentam relacionamento próximo e afetuoso com a turma. As professoras classificadas como autoritárias evidenciam habilidade média em manter o nível de atenção da classe; o foco de sua aula é, principalmente, manter a disciplina e apresentar conteúdo; sua estratégia mais comum para checar a compreensão é olhar as atividades dos alunos; se notam que o aluno não compreendeu, tendem a explicar da mesma forma ou não apresentar qualquer atitude; relacionam-se com os alunos de forma atenciosa mas distante ou apenas distante. Já as professoras cuja forma de ensino foi considerada permissiva não revelam habilidade em manter o nível de atenção da classe; o foco da aula é a apresentação do conteúdo; usam a estratégia de olhar as atividades ou nenhuma estratégia para

checar a compreensão dos alunos; não costumam tomar qualquer atitude se notam que o aluno não compreendeu; têm um relacionamento distante com a turma.

Assim, considerando-se a consistência da avaliação do trabalho das professoras pelas observadoras, pode-se dizer que, a despeito das dificuldades pessoais e das precárias condições de ensino-aprendizagem, há empenho em realizar um bom trabalho. O que se pode questionar é se o tipo de trabalho desenvolvido leva em conta as características e condições da clientela que frequenta a escola hoje e se atende às demandas do mundo contemporâneo. Faz-se necessário promover condições para que tanto o desejo de ensinar bem das professoras quanto o desejo de aprender bem dos alunos possam ser efetivamente realizados.

4.6 QUEM SÃO OS ALUNOS

Para caracterizar os 988 alunos incluídos no estudo, ou seja, aqueles que, em 1995, cursaram a 1ª série com a mesma professora observada em 1996, foram aplicados dois instrumentos: questionário sobre o nível sócio-econômico e teste de desempenho em língua portuguesa.

Os alunos situam-se na faixa etária de 7 a 15 anos, encontrando-se a idade média de 9,5 anos, que reflete a distorção idade/série resultante de repetência, evasão temporária e ingresso tardio na escola. Quanto ao sexo, 52% são homens e 48% são mulheres. Desses alunos, 51% frequentam escolas estaduais e 49%, municipais; 82% estão em escolas urbanas e 18%, em escolas rurais; 46% estão em escolas pequenas, 43%, em escolas de porte médio, e 11%, em escolas grandes.

4.6.1 Perfil sócio-econômico

A maioria dos alunos reside em casas com 6 cômodos, em média (o número de cômodos varia de 1 a 10), e com 6 moradores, em média (o número de moradores varia de 2 a 15). O percentual das residências que têm luz elétrica e água corrente é de 91% e 81%, respectivamente. Embora a maioria tenha informado que o pai vive em casa (56%), é grande o número dos que não têm o pai morando com a família (44%).

A profissão do pai desses alunos foi classificada em 7 categorias, considerando-se, em separado, os desempregados (5%) — aqueles que não desenvolvem qualquer atividade remunerada. Dentre as categorias ocupacionais identificadas, apenas uma exige nível de qualificação/escolaridade maior — *trabalhadores em profissões técnicas e artísticas, professores, instrutores e assemelhados* —; só 2% dos pais foram classificados nessa categoria. As demais são diferentes uma da outra, sobretudo pela natureza das ocupações que representam, posto que o nível de escolaridade/qualificação que essas ocupações exigem não se diferenciam o suficiente para favorecer hierarquização. Observou-se maior frequência de pais que trabalham em *atividades ligadas à construção civil, movimentação de cargas e descargas e de trabalhadores da produção industrial, operadores de máquinas, artífices, condutores de veículos e assemelhados* — 41%.

Tomando-se a escolaridade da mãe como um indicador da ambiência cultural familiar dos alunos, verifica-se que 28% são analfabetas, 50% estudaram da 1ª à 4ª série, 21%, da 5ª à 8ª série, e apenas 1% chegou ao segundo grau.

Quando se toma outro indicador — existência de livros em casa — os dados revelam que em 13% das residências não existe nenhum livro, em 39% há de 1 a 5 livros e em 48% há mais de 5 livros. É provável que estejam aí os livros didáticos que o próprio aluno e/ou os irmãos recebem de programa do MEC. O fato de serem ou não livros didáticos determina a amplitude das informações, mas não reduz a importância de sua presença, porque possibilitam o contato da criança com materiais escritos. No entanto, é muito pequena a presença de livros na vida dessas crianças, seja na família, seja na escola, como ficou demonstrado.

Examinando-se os dados sobre a vida escolar dos alunos, verifica-se que a maioria apresenta uma história de repetência. Apenas 33% nunca repetiram o ano e 67% repetiram de 1 a 5 vezes a 1ª série. O índice de repetência é um pouco maior entre os alunos do sexo masculino — 54%. Em relação à idade, o que se pode constatar é que o ingresso na escola é tardio para um número considerável de alunos, visto que, dos que nunca repetiram o ano, 45% têm idade superior a 8 anos, e que, entre estes, 12% têm mais de 10 anos. Há casos de não-repetentes com 13, 14 e 15 anos de idade.

Quanto à frequência às aulas, apenas 16% dos alunos informaram não ter faltado em nenhum dia no último mês. Já 56% faltaram de 1 a 5 dias, 5%, de 6 a 10 dias, 1%, mais de 10 dias, e 22% não souberam informar. As razões apontadas para as faltas foram: doença — 37%; trabalho doméstico — 9%; trabalho fora de casa — 6%; falta de vontade de ir à escola — 12%.

A grande maioria dos alunos realiza — 93% — algum tipo de trabalho fora da escola, ou seja, pequenos serviços, limpeza de casa, cozinhar, cuidar de irmão menor etc. Mas não são apenas atividades domésticas que eles realizam. Alguns informaram trabalhar fora de casa, diariamente, 4 horas ou mais — 10%, ou de 1 a 3 horas — 13%. A atividade básica desenvolvida por esses alunos é a venda de colheita ou outra mercadoria.

Todos os dados aqui apresentados mostram que a clientela das escolas públicas pesquisadas é oriunda de famílias pobres e de baixo nível de escolaridade. Os alunos, em geral, participam da família com sua força de trabalho, mas são pouco informados sobre a vida dos pais. A dificuldade de se fazer o levantamento da ocupação do pai, por exemplo, deveu-se, na maioria das vezes, a informações vagas e incompletas fornecidas pelos alunos. Parece que a escola, também, não informa adequadamente à criança sobre a sua vida escolar. Os dados de repetência tiveram de ser checados nas secretarias das escolas porque muitos alunos não revelaram conhecimento da sua própria situação como estudante. Parece, assim, que o lugar da criança na família e na escola ainda é algo a ser discutido.

4.6.2 Desempenho no teste de língua portuguesa

As 51 questões do teste de desempenho (em anexo) foram agrupadas em três categorias: *leitura* — reconhecimento de palavras; *escrita* — de letras, palavras e frases; *gramática* — plural, antônimo e classificação de palavras. Além disso, foi solicitada ao aluno a escrita de seu nome, tendo-se apurado o desempenho nesse aspecto em termos de: não consegue escrever, escreve só o primeiro nome e escreve o nome todo.

A média global obtida pelos alunos no teste foi de 24,7 pontos, de um máximo de 51. Mais da metade obteve de 21 a 40 pontos e, se apenas 13% fizeram mais de 40 pontos, 19% não ultrapassaram os 10 pontos. O percentual de acertos foi, em média, 48%.

O desempenho dos alunos varia muito ao se comparar os repetentes e os não-repetentes (gráfico 1); verifica-se tendência a ter melhor desempenho no teste para os alunos não-repetentes, o que contraria a suposição de alguns pais, e até mesmo de professores, de que a repetência melhora o desempenho escolar. Se existem pesquisadores que defendem também essa posição, há também os que consideram necessário pensar na repetência a partir do próprio contexto educacional em que ela ocorre. Essa questão vai ser bem situada, por exemplo, em documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵⁹ que discute não haver relação direta entre repetência e aprendizagem.

Esse desempenho varia, também, de acordo com o tipo de questões do teste. As questões de leitura apresentaram o mais alto percentual de acertos — 62% em média, seguindo-se as de escrita — 47% em média, e, por último, as de gramática — 28% de pontos, em média.

Esses resultados não surpreendem, considerando-se que o nível de dificuldade das questões é diferente, sendo as de leitura mais fáceis e as de gramática, mais complexas. O que surpreende é o fato de que alunos repetentes, com mais de um ano na escola e em escolas em que predominam as atividades de escrita (ver item 4.3.2), não conseguem desempenho melhor, pelo menos em escrita. Esse dado fortalece a suposição de que as atividades de escrita são realizadas de forma mecânica.

Causa surpresa também o fato de que nem todos os alunos conseguem escrever seu próprio nome de maneira completa — 4% não conseguem escrevê-lo, 23% só escrevem o primeiro nome e 73% escrevem o nome completo. Observa-se que 4% dos que não sabem escrever o seu nome e 19% dos que só conseguem escrever o primeiro nome não são repetentes e estão na 2ª série. A partir desses resultados pode-se questionar os critérios adotados para a promoção desses alunos para a 2ª série. Ainda que a redução dos índices de repetência seja meta estabelecida pelo MEC e por todas as secretarias de Educação, esta redução não se pode alcançá-la pela via da promoção automática e, sim, pelo investimento na qualidade do ensino, de forma a assegurar o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. Esse domínio começa pela leitura e escrita do próprio nome, tanto que se observa relação entre o desempenho no teste e a escrita do nome (ver gráfico 2).

⁵⁹ IBGE (1991).

Ao se comparar o desempenho dos alunos no teste considerando-se a dependência administrativa, a localização e o tamanho das escolas em que estudam, foram encontradas algumas diferenças. Como se pode observar nos gráficos 3, 4 e 5, alcançaram médias mais altas os alunos das escolas municipais, das escolas urbanas e das escolas grandes. Esses resultados não podem ser explicados a partir dos dados obtidos por este trabalho, dado que não foram encontradas diferenças importantes entre os tipos de escolas, a não ser em relação às condições físicas e materiais, que são melhores nas escolas urbanas e nas escolas grandes. O que conseguiu verificar foram diferenças discretas entre as escolas quanto à repetência dos alunos, sendo os números favoráveis às escolas urbanas e às municipais.

É possível que os alunos das regiões urbanas alcancem resultados melhores em função do desafio que a vida na cidade impõe ao indivíduo, em termos de sua iniciação no mundo letrado que a escola representa.

O desempenho no teste não parece ter relação com a idade dos alunos, ao se tomar essa variável isoladamente. Se foram encontradas médias mais altas entre alunos de 8 e 9 anos, também foram encontradas médias mais baixas entre os de 7 e 13 anos (gráfico 6). Portanto, não é a idade cronológica que determina o desempenho escolar, mas um conjunto de outros fatores, a ser examinado.

Já a variável sexo mostra relação com o desempenho no teste, que foi mais favorável ao sexo feminino⁶⁰ (gráfico 7). Esse resultado confirma tendência identificada em estudos realizados em vários países,⁶¹ em que meninas apresentam *performance* melhor, principalmente em linguagem e leitura. A predominância de mulheres no ensino e na administração das escolas pode estar contribuindo para a produção de um padrão de relações no contexto do qual as meninas circulam com maior facilidade do que os meninos. Não se pode deixar de considerar também que a educação da mulher, em nossa sociedade, ainda conduz a atitudes de submissão, mais do que a do homem, o que pode resultar em maior facilidade das meninas em se submeter às normas escolares⁶². Alguns elementos da dinâmica da sala de aula, já examinados em item anterior, podem ajudar nesta discussão. Verificou-se, por exemplo, que as meninas, mais que os meninos, tendem a solicitar menos da professora, a ser mais envolvidas nas atividades e a interagir mais com os colegas. Pode-se supor que essas formas de interação em sala de aula favoreçam as aprendizagens valorizadas pela escola.

O fator escolaridade dos pais, seja tomado indiretamente pela profissão do pai, seja diretamente pelo nível de escolaridade da mãe, parece ter clara influência sobre o desempenho dos alunos no teste. Tomando-se, em primeiro lugar, a profissão do pai, foram encontradas médias mais altas entre os alunos de pais cuja ocupação exige nível maior de qualificação e escolaridade: *trabalhadores em profissões técnicas e artísticas, professores, instrutores e assemelhados*. As pequenas diferenças observadas entre as demais categorias de ocupações correspondem a um certo nivelamento entre elas, ou em termos da exigência de escolaridade ou de qualificação (gráfico 8). É importante

⁶⁰ Abramowicz (1995, p.13).

⁶¹ Fuller *et alii* (Aug. 1994, p. 347-376).

⁶² Rosemberg e Amado (1992, p. 62-74).

ressaltar que as médias mais baixas de desempenho situam-se entre filhos de pais de empregados. Tomando-se a escolaridade da mãe, verifica-se que, quanto maior o seu grau de educação escolar, mais alta a média de desempenho dos alunos no teste (gráfico 9). Resultados muito semelhantes são encontrados se se relacionar a média do número de vezes que o aluno repetiu o ano e a profissão do pai ou a escolaridade da mãe (gráficos 10 e 11).

Parece claro o papel desempenhado pelo ambiente familiar na relação da criança com a escola.⁶³ Maior nível de escolaridade dos pais, principalmente da mãe, cria, na família, a possibilidade de maior envolvimento com o processo de escolarização da criança. Ora, uma família escolarizada tem mais condições de estimular, acompanhar e avaliar a vida escolar do aluno do que uma não escolarizada, para quem o universo da sala de aula é desconhecido.

A presença de livros e revistas na casa dos alunos, ainda que tenha sido muito pequena, tem relação com o nível de escolaridade da mãe (gráfico 12) e com a média de pontos obtida pelos alunos no teste (gráfico 13), o que vem corroborar os resultados anteriores.

Na análise do contexto familiar considerando-se a presença ou ausência do pai em casa, os dados mostram-se contraditórios. Se a presença paterna parece levar o aluno a repetir o ano menor número de vezes, também leva a desempenho mais baixo no texto (gráficos 14 e 15). É necessário, portanto, investigar mais a fundo a questão, com o uso de tratamento estatístico mais sofisticado.

Da relação do desempenho no teste com o tipo e o número de horas de trabalho fora da escola, verifica-se que, embora médias mais altas tenham sido alcançadas pelos alunos que não trabalham, parece que não é o fato de trabalhar que interfere no desempenho, mas o tempo dedicado diariamente ao trabalho (gráficos 16 e 17). São exatamente os alunos que trabalham 4 horas ou mais por dia — o que configura, possivelmente, trabalho regular e de apoio à manutenção da família — que apresentam a média mais baixa de desempenho no teste. Quanto ao trabalho doméstico, que parece fazer parte do cotidiano das crianças pobres, não se apresenta relação clara com o desempenho, e as diferenças encontradas podem estar relacionadas com outras variáveis. Por exemplo, a média mais baixa foi encontrada entre os alunos que informaram cortar madeira, atividade tipicamente rural e geralmente masculina. É possível que esse desempenho esteja relacionado mais com o fato de o aluno ser da zona rural e do sexo masculino do que com o tipo de trabalho doméstico.

O problema do trabalho infantil, concomitante ao estudo, pode ser visto de diferentes perspectivas. Se pode propiciar ao aluno diversidade de experiências, pode também significar sobrecarga, na medida em que a escola não valoriza essas experiências nem as relaciona com o conteúdo estudado em sala de aula. Além disso, o trabalho na infância, se imposto pela necessidade de sobrevivência, pode afastar o aluno de outras atividades próprias ao seu tempo de criança e até impedi-lo de fazer os deveres de casa, tão cobrados

⁶³ Anne e Berla (1994).

pela escola. As conseqüências dessa dupla jornada de atividades podem ser baixo rendimento escolar, repetência e evasão.

A presença do aluno na escola parece ser outra variável relacionada com o rendimento no teste. O gráfico 18 mostra que o desempenho é melhor entre os alunos que não faltam às aulas e que a média diminui na medida em que aumenta o número de faltas. O resultado indica a importância do tempo de permanência do aluno na escola como fator que pode assegurar tanto a apropriação dos conteúdos tipicamente escolares quanto o estabelecimento de relações interindividuais, tão fundamentais no desenvolvimento cognitivo. O estudo de Freitag⁶⁴ é um exemplo de pesquisa, realizada no Brasil, que mostra a importância da escolaridade regular na formação das estruturas de conhecimento.

Algumas variáveis ligadas ao trabalho da professora serão destacadas a seguir, pelo fato de apresentarem relações com o nível de desempenho dos alunos no teste.

Na análise do trabalho das professoras a partir da avaliação que elas próprias fazem de sua aula, verifica-se que os alunos daquelas que qualificam negativamente a aula observada alcançaram médias mais elevadas que os demais. Ocorre o contrário com as que qualificam positivamente a aula (gráficos 19 e 20). Esse resultado, à primeira vista, parece incoerente. Contudo, um exame mais cuidadoso da questão conduz à suposição de que as professoras que qualificam negativamente a aula também são capazes de questionar seu próprio trabalho, reconhecer e apontar falhas, o que pode ser indício de atitude de inquietação e desejo de melhorar. Se a idéia é plausível, então os resultados não são incoerentes e sugerem que uma atitude crítica do professor sobre o seu trabalho pode ter conseqüências no desempenho dos alunos.

O desempenho dos alunos no teste varia também em função da orientação pedagógica ao trabalho da professora. Como se observa nos gráficos 21, 22 e 23, as médias são mais altas entre os alunos: das professoras que recebem orientação, das que recebem orientação da escola e das que recebem orientação semanalmente. As vantagens do acompanhamento freqüente e contínuo ao trabalho docente por profissional que vive o cotidiano da escola ficam, mais uma vez, evidenciadas.

Alguma relação com o desempenho dos alunos aparece também se se considera o número de atividades realizadas pelas professoras. Ainda que se deva levar em conta a forma como as atividades foram desenvolvidas, os dados apresentados nos gráficos 24 e 25 sugerem que, sobretudo na primeira hora de aula (segmento 1), o desenvolvimento de maior número de atividades pela professora favorece o desempenho dos alunos. Entretanto, não há concordância entre os pesquisadores⁶⁵ quanto a essa relação. Se alguns estudos encontram relação entre o desempenho dos alunos e a variedade e o número de atividades realizadas pela professora, outros não a encontram, constituindo-se, assim, questão a ser melhor investigada.

O tempo total de aula — sua duração factual — parece ter forte influência no desempenho escolar. Como se verifica no gráfico 26, quanto maior o tempo empregado

⁶⁴ Freitag (1984).

⁶⁵ Fuller (1989, p. 12-19).

em atividades em sala de aula, maior a média alcançada pelos alunos. Esse resultado confirma estudos recentes que mostram que o tempo de permanência na escola é um dos fatores importantes na aprendizagem, como já se assinalou em itens anteriores.

Quanto ao uso dos livros didáticos em sala de aula, verifica-se que aos maiores percentuais de tempo de uso dos livros dos alunos correspondem médias mais altas no teste (gráfico 27). Já em relação ao uso do livro do professor os resultados não são muito claros (gráfico 28). Chama atenção que o uso prolongado do livro do professor (75% do tempo de realização das atividades) está associado com as médias mais baixas dos alunos. É possível que as professoras com baixo domínio dos conteúdos de ensino, e que não têm o hábito ou tempo de preparar suas aulas, tendam a seguir rigidamente o livro didático. Como consequência, as aulas podem ser pouco participativas e não gerar envolvimento e aprendizagem por parte dos alunos.

Deve-se considerar que o livro didático dos alunos foi usado, durante as observações, em apenas 11% das aulas, embora pareça ficar evidenciado neste resultado ser o uso do livro fator importante na aprendizagem dos alunos.

Os gráficos 29 a 32 mostram alguma consistência entre o estilo de ensino identificado pelas observadoras no comportamento das professoras em sala de aula e o desempenho dos alunos no teste. Os resultados são favoráveis às professoras que têm habilidade em manter o nível de atenção da classe, que colocam como foco da aula apresentar conteúdo ou encorajar os alunos, que estabelecem relacionamento próximo e afetuoso com os alunos e que apresentam forma de ensino participativa. Esses dados sugerem que determinadas características da atuação do professor em sala de aula favorecem mais a aprendizagem dos alunos do que outras. Contudo, não se pode deixar de considerar que tais características se expressam de maneiras diferentes em função de quem seja o protagonista da ação docente, de quem sejam os alunos, da rede de relações que se estabelecem na escola e na sala de aula e das condições materiais de trabalho. Essa variabilidade torna difícil definir-se um padrão único de comportamento que caracterize um bom professor.

Analisando a evolução da pesquisa sobre os estilos de ensino e considerando a diversidade de comportamento que constituem uma “boa prática” docente, Montero⁶⁶ comenta: “... *Quem é um bom professor? Que faz um bom professor? (...) distintos enfoques permitem distintas respostas (...)* Em qualquer campo, é ambíguo o significado do conceito de ‘domínio’ profissional que definiria qualquer profissional como bom e eficaz. Ambigüidade mais intensa, quando o campo carece de metas, de procedimentos claros e usualmente aceitos, e quando ainda não foi produzido um forte consenso relativo ao seu significado, tal como se passa no ensino”.

5 PRINCIPAIS RESULTADOS

Não se conseguiu, com este trabalho, encontrar todas as respostas sobre os processos pedagógicos que ocorrem no interior das escolas e das salas de aula e seus múltiplos

⁶⁶ Montero (1996).

condicionantes. Contudo, consideradas a abrangência do estudo, a amplitude da amostra e a diversidade de instrumentos utilizados, foi possível chegar a resultados que, certamente, podem contribuir para elucidar esses processos e para orientar decisões políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação escolar pública. Esses resultados, bem como algumas recomendações deles resultantes, serão aqui apresentados, de forma resumida, com a expectativa de que sua divulgação e discussão venham a motivar programas viáveis de ações no âmbito da educação fundamental.

◆ POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Foi identificada convergência de metas e objetivos, pelo menos no plano do discurso, em políticas públicas definidas para a educação básica nos âmbitos federal, estadual e municipal. No entanto, a implementação dessas políticas nem sempre vem se fazendo de forma articulada e solidária. A relação dos municípios com o estado, por exemplo, foi classificada, pela maioria dos secretários de Educação como “puramente burocrática”, “distante”, “nenhuma relação” ou “difícil”. Segundo os secretários, esse tipo de relação dificulta a implementação de alguns projetos e a obtenção dos resultados desejados. Além disso, a educação escolar nos municípios sofre os efeitos da descontinuidade político-administrativa e da permanência de critérios partidários na admissão de profissionais. Esse quadro tem, obviamente, suas repercussões no funcionamento das escolas, no seu acesso aos benefícios dos projetos federais e estaduais e, consequentemente, no trabalho em sala de aula.

◆ AS ESCOLAS E AS SALAS DE AULA

As escolas, em geral, funcionam nos três turnos, mas poucas oferecem o primeiro grau completo. O ensino está organizado por séries, mas há um número considerável de escolas que têm o ensino organizado por ciclos nas séries iniciais do primeiro grau, o que contribui para “reduzir” os índices de repetência nessas séries. Praticamente não existem mais classes específicas de alfabetização, embora muitos professores trabalhem com a expectativa de receber os alunos já alfabetizados na 1ª série. A maioria das escolas funciona com um quadro de pessoal limitado e não dispõe, por exemplo, de um profissional responsável pela orientação das atividades pedagógicas, o que dificulta, ainda mais, o trabalho docente.

A estrutura física das escolas não oferece alternativas para as atividades de alunos e professores, restringindo-as, em muitos casos, ao espaço das salas de aulas. Estas, por sua vez, nem sempre reúnem as condições físicas mínimas de trabalho — presença de janelas, de iluminação e de ventilação. Quase 50% dos prédios escolares apresenta deficiências quanto a manutenção e limpeza e um número considerável encontra-se em estado precário ou drástico.

A disponibilidade de equipamentos de apoio ao trabalho pedagógico nas escolas é reduzida, o que limita, ainda mais, as possibilidades de diversificação das atividades de ensino-aprendizagem.

As condições materiais das salas de aula são de uma pobreza impressionante. Há salas em que faltam carteiras para todos os alunos ou para o professor, há uma sala que não tem quadro-negro e até o giz nem sempre está disponível. Bem poucas são as salas que têm materiais relacionados com a vida e eventos, mapas ou outros materiais, a não ser os preparados pela professora ou pelos alunos. Os livros, tão importantes no processo de escolarização, também não estão presentes nas salas de aula, nem nas escolas, posto que, em geral, não têm biblioteca. Já os livros didáticos (que nem todas as escolas ou todos os alunos receberam) têm sido pouco usados nas atividades da professora com a classe.

As condições físicas, materiais e de apoio ao trabalho docente permitem até imaginar-se que, em algumas escolas e em muitas salas de aula, acontecer a aprendizagem do conteúdo escolar é um milagre.

◆ AS PROFESSORAS

A grande maioria das professoras tem mais de 35 anos, é de cor preta ou parda, é casada, integra família do tipo nuclear completa e declarou renda familiar de 1 a 6 salários mínimos. Mais da metade, além de ser professora de 4ª série, desempenha outro cargo ou função na mesma escola, ou trabalha em outra escola, ou ainda tem outra ocupação (manicure, vendedora, lavradora, sorveteira etc). Todas cursaram o segundo grau-magistério e a maioria tem mais de 10 anos de serviço.

◆ OS ALUNOS

Em geral, os alunos são oriundos de famílias pobres. As ocupações de seus pais têm um baixo nível de qualificação/escolaridade. Também é muito baixo o nível de escolaridade das mães.

A grande maioria dos alunos tem uma história de repetência escolar na 4ª série. O ingresso desses alunos na escola foi, em muitos casos, tardio. Quase todos trabalham além de estudar, em atividades domésticas ou em atividades que ocupam até 4 horas ou mais de seu tempo diário. Os alunos, em geral, participam da família com sua força de trabalho, mas são pouco informados sobre a vida dos pais. Também a escola não informa adequadamente a criança sobre sua vida escolar, já que muitos não revelaram conhecimento de sua própria situação como estudante. Parece, assim, que o lugar da criança na família e na escola ainda é algo a ser discutido.

◆ DINÂMICA DO TRABALHO EM SALA DE AULA

As professoras realizam uma média de 3 atividades no primeiro período de aula, sendo mais comuns as atividades de rotina, escrita, apresentação de conteúdo e leitura. No segundo período, após o recreio, são realizadas, em média, 2 atividades, sendo mais comuns tarefas de casa, monitoramento de atividades e matemática. Ao maior número de atividades realizadas pelas professoras corresponderam médias mais altas de desempenho dos alunos no teste. Considerando-se o tempo empregado no desenvolvimento das atividades, os dados revelaram a escrita como a atividade predominante nas aulas, seja sob a forma de cópia ou ditado, seja sob a forma de tarefas de casa.

Encontrou-se baixa frequência e pequeno percentual de tempo empregado nas atividades de leitura e média de envolvimento menor dos alunos nessa atividade do que nas demais, já que, em geral, é feita de forma pouco atraente e, em alguns casos, utilizada como mecanismo de punição dos alunos. Assim, a leitura aparece como atividade secundária, o que surpreende pelo fato de se tratarem de classes de alfabetização. A matemática e os jogos e brincadeiras foram atividades pouco enfatizadas em sala de aula, apesar de poderem constituir-se em uma via de integração entre a vida da criança e o conteúdo escolar. As práticas disciplinares foram pouco registradas, isoladamente, mas são comuns as situações em que, de maneira sutil ou mesmo explícita, a professora corre à punição dos alunos durante a realização de outras atividades.

O tempo médio oficial de duração das aulas é de 3 horas e 45 minutos, incluindo-se aí o intervalo do recreio que, em alguns casos, dura até 40 minutos. Se esse tempo já pode ser considerado pequeno, o tempo factual é menor ainda: 3 horas e 8 minutos incluindo o intervalo. Foram identificadas diferenças quanto à utilização do tempo entre os períodos anterior e posterior ao recreio: a antecipação do final da aula é mais frequente do que os atrasos no seu início.

Ainda que o tempo de aula não possa ser tomado, isoladamente, como um preditor de aprendizagem, não se pode deixar de considerar as consequências da perda ou mau uso do tempo escolar, principalmente para as crianças pobres. Para essas crianças a escola é um dos poucos espaços, senão o único, que lhes dá oportunidade de contato com o conhecimento sistematizado, além de propiciar interações com pares, tão fundamentais no processo de socialização.

A importância do tempo de aula vai ser confirmada ao se verificar que, quanto maior o tempo empregado pela professora em atividades de sala de aula, maior a média alcançada por seus alunos no teste de desempenho. Essa importância será confirmada também pelo fato de que o desempenho no teste é melhor entre os alunos que não faltam às aulas e que a média diminui na medida em que aumenta o número de faltas.

Os resultados sugerem que reduzir o tempo escolar significa reduzir a oportunidade de aprendizagem, seja de conteúdos acadêmicos, seja de conteúdos sócio-culturais.

O nível de envolvimento dos alunos nas aulas, em geral, é alto e varia segundo a natureza das atividades desenvolvidas. Com a predominância das atividades de escrita, um alto percentual de envolvimento nem sempre pode ser considerado autêntica expressão de engajamento, mas participação imposta pela natureza da atividade e pela dinâmica de trabalho em sala de aula.

Os materiais usados nas aulas não variam muito de uma escola para outra. Os mais comuns são o quadro-negro, o caderno dos alunos, a folha avulsa e o exercício mimeografado, o que é coerente com a ênfase nas atividades de escrita. O uso de livros foi restrito ao didático e houve poucos registros de seu uso durante as aulas. A pequena variedade de materiais usados nas aulas reflete, certamente, a pobreza material das escolas e das salas de aula. Reflete também a visão limitada das professoras sobre os materiais que mais auxiliam a aprendizagem dos alunos, ou porque não os conhecem, ou porque sabem da impossibilidade de tê-los disponíveis.

A maior parte dos materiais usados em sala de aula é, segundo as professoras, trazida por ela mesma ou, principalmente, pelos alunos. Ao que tudo indica, a escassez de material nas escolas é tão grande que está obrigando as professoras, que ganham pouco, e as famílias, que são pobres, a assumirem um ônus que é do Estado. Importante ressaltar que a perda de tempo nas aulas é provocada, em muitos casos, pela falta de material, e se essa perda tem conseqüências no desempenho dos alunos, a falta de material também tem.

A análise das interações mostra tendência das professoras a interagir com os alunos individualmente, principalmente os meninos e no sentido de disciplinar, ou com toda a classe, para dar explicações ou esclarecimentos. Esse resultado é compatível com o tipo de organização espacial das carteiras na sala de aula — em fileiras. Como há poucos registros de atividades em pequenos grupos durante as aulas, as interações nesses grupos foram pouco freqüentes e, quando ocorreram, foram principalmente para disciplinar. Os dados sugerem, portanto, um estilo de ensino coletivizado e centrado na professora.

Em qualquer tipo de interação considerado, são os meninos, em relação às meninas, que interagem mais com a professora, seja porque ela se dirige a eles com maior freqüência, seja porque é mais solicitada por eles. Já as meninas apresentam média mais alta de envolvimento nas atividades e interagem mais com os colegas. O resultado está, possivelmente, relacionado com as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas, já amplamente evidenciado em muitas pesquisas, inclusive nesta.

◆ O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O SEU TRABALHO

As professoras se colocam como foco central das atividades em sala de aula. Só incluem os alunos nas suas respostas quando se referem às formas de verificação da aprendizagem e aos aspectos produtivos e não produtivos da aula. Quando apontam os produtivos, dividem a responsabilidade com os alunos. Quando se referem aos não produtivos, a tendência é atribuir um peso maior ao desempenho dos alunos, com raras citações de sua própria atuação. Esses resultados não confirmam os encontrados pelo estudo-piloto *Educação, Escola e Comunidade: avaliação do beneficiário no estado da Bahia*, mas é compatível com a tendência, já verificada em outros estudos, de responsabilizar os alunos pela baixa qualidade do trabalho escolar.

As professoras apresentam visão equivocada do papel que devem desempenhar em classes de 1ª série, que, na Bahia, são classes de iniciação dos alunos nos processos de leitura e escrita. Revelam a expectativa de que seus alunos já estejam alfabetizados ao ingressarem na 1ª série. É possível que a diferença entre a expectativa idealizada das professoras e o nível real de desempenho de seus alunos possa explicar, pelo menos em parte, os altos índices de repetência nas séries iniciais do primeiro grau.

O acompanhamento ao trabalho das professoras é precário, já que, em um número considerável de escolas, elas afirmam não receber qualquer tipo de orientação, e a grande maioria não recebe orientação de profissional da própria escola. Ainda que a participação em cursos, encontros, seminários etc., seja importante na formação, não substitui a orientação contínua e articulada com o cotidiano da escola. As professoras manifestaram inquietação quanto à qualidade de seu trabalho, reconheceram como **insuficientes** as orientações recebidas e revelaram desejo de que essa situação possa mudar.

A importância da orientação pedagógica é confirmada quando se verifica que as médias no teste de desempenho dos alunos são mais altas entre as professoras que recebem orientação, que recebem orientação da escola e que a recebem semanalmente.

◆ O QUE DIZEM AS OBSERVADORAS DO TRABALHO DA PROFESSORA

A avaliação feita pelas observadoras do trabalho em sala de aula mostrou-se consistente na identificação de características da atuação da professora que favorecem a aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que essas características se expressaram de maneira diferente quando da análise do conteúdo das aulas. Essa variabilidade torna difícil definir-se um padrão único de comportamentos que caracteriza o bom professor, mas foi possível identificar algumas características que favorecem mais a aprendizagem dos alunos do que outras. Apresentaram médias mais altas no teste os alunos das professoras que têm habilidade em manter o nível de atenção da classe, que colocam como foco da aula apresentar conteúdo ou encorajar os alunos, que estabelecem relacionamento próximo e afetuoso com os alunos e que apresentam forma de ensino participativa.

◆ DESEMPENHO DOS ALUNOS NO TESTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

A média global alcançada pelos alunos no teste foi de 24,7 pontos, de um máximo de 51 pontos, o que pode ser considerado um bom resultado, tendo em vista o número de repetentes identificados entre eles.

Causou surpresa o fato de nem todos os alunos conseguirem escrever seu próprio nome completo, a despeito de muitos já terem mais de dois anos de escola e estarem na 2ª série e apesar de ser a escrita atividade predominante nas aulas. Isso leva a questionar os critérios de promoção adotados e o modo como a escrita vem sendo trabalhada.

Foram identificadas relações entre as médias obtidas no teste e variáveis de natureza extra-escolar e intra-escolar. Apresentaram médias mais altas os alunos cujos pais têm maior nível de escolaridade, que são do sexo feminino, que têm maior número de livros em casa, que não trabalham além de estudar ou que trabalham menos de 4 horas diárias, e que faltam menos à escola. Por outro lado, apresentaram melhor desempenho os alunos das professoras que recebem orientação pedagógica, semanal e da escola; que realizam maior variedade de atividades em sala de aula; que apresentam maior tempo factual de aula; e que usam por mais tempo o livro dos alunos durante as atividades.

◆ LOCALIZAÇÃO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E TAMANHO DAS ESCOLAS

As comparações entre os tipos de escolas não evidenciaram diferenças marcantes, sobretudo entre as estaduais e municipais. Em geral, os resultados são mais favoráveis às escolas grandes e às urbanas, exatamente as que apresentam melhores condições de funcionamento que as demais. Já as condições materiais das salas de aula são semelhantes em qualquer tipo de escola. O desempenho no teste de língua portuguesa foi melhor entre os alunos das escolas grandes, das urbanas e das municipais. É possível que esses resultados estejam relacionados com as exigências da urbanização (as escolas grandes são todas urbanas) ou com o tempo factual de aula (maior entre as municipais).

6 RECOMENDAÇÕES

- ✓ Formular e implementar políticas de educação federais, estaduais e municipais de maneira articulada e solidária, na perspectiva de assegurar racionalidade na aplicação de recursos, viabilidade na execução dos programas e produção de resultados;
- ✓ Substituir critérios político-partidários na admissão dos profissionais de educação por critérios apoiados na competência, para que o trabalho escolar não sofra os efeitos da descontinuidade administrativa e do despreparo profissional;
- ✓ Criar mecanismos que garantam a chegada da maior parte dos recursos investidos em educação, efetivamente, às escolas e às salas de aula, reduzindo-se os gastos de atividades intermediárias;
- ✓ Construir ou reformar as escolas a partir de critérios pedagógicos para assegurar condições físicas adequadas e espaços para a realização de atividades diversificadas;
- ✓ Prover as escolas de equipamentos e materiais de forma a ampliar as possibilidades de trabalho pedagógico;
- ✓ Instalar bibliotecas em todas as escolas, provê-las de um acervo literário infanto-juvenil e estimular a cultura de uso da biblioteca no cotidiano da escola;
- ✓ Desenvolver, nas escolas, a cultura de utilização rotineira de novas tecnologias disponíveis para o trabalho pedagógico;
- ✓ Distribuir livros didáticos a todos os alunos em todas as escolas antes do início do ano letivo e orientar os professores quanto ao seu uso;
- ✓ Garantir aos professores acompanhamento contínuo do trabalho pedagógico por profissional que atue na própria escola;
- ✓ Promover cursos regulares e continuados de capacitação em serviço, que tenham a favorecer o domínio, pelos professores, dos conteúdos escolares e do conteúdo do trabalho pedagógico;
- ✓ Avaliar e acompanhar os efeitos, no trabalho escolar, dos cursos de capacitação;
- ✓ Investir na transformação dos cursos de formação de profissionais em educação nos níveis de segundo e terceiro graus;
- ✓ Definir, com clareza, o lugar da alfabetização na escola para as crianças das camadas populares e preparar professores para assumirem competentemente seu papel de alfabetizador;
- ✓ Assegurar um tempo efetivo não inferior a quatro horas diárias de aula e tornar obrigatório o período de recreio;

- ✓ Criar, nas escolas, mecanismos de informação aos alunos sobre a sua própria condição de estudante, seus progressos e dificuldades;
- ✓ Assegurar salários dignos aos professores;
- ✓ Estimular o regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva aos professores de primeiro grau, com recompensas salariais, a fim de fortalecer os seus vínculos com a escola;
- ✓ Divulgar amplamente os estudos realizados sobre a escola e a sala de aula, para que seus resultados possam ser considerados em cursos de formação e capacitação de professores, assegurando-se assim que eles tenham impacto sobre o trabalho em sala de aula.

ANEXO I

PLANO AMOSTRAL

O desenho de amostragem contempla duas partes: o processo de seleção, que define as regras e operações por meio dos quais uma parte das unidades que compõem o universo alvo sob estudo são incluídas na amostra, e o processo de estimação, que permite o cálculo do erro amostral. O plano amostral em questão contemplará apenas a primeira parte, já que a pesquisa a ser desenvolvida é, essencialmente, qualitativa.

UNIVERSO ALVO E CADASTRO

O universo a ser estudado, definido por especialistas em educação do Projeto Nordeste, são as escolas de primeiro grau de municípios localizados a uma distância de até 200 (duzentos) quilômetros das capitais dos estados da Bahia e do Ceará. Foi estabelecido que o estudo deveria levar em consideração as diferenças existentes entre escolas rurais e urbanas.

A construção do universo alvo da pesquisa foi baseada nos cadastros de escolas de primeiro grau do SEEC/MEC para cada um dos estados, referente ao ano de 1994. Os dados disponíveis eram:

- ◇ Identificação
- ◇ Código do IBGE
- ◇ Nome do Estabelecimento
- ◇ Endereço
- ◇ Condição de Funcionamento
- ◇ Tipo de Dependência Administrativa (Federal, Estadual, etc.)
- ◇ Localização (Urbana, Rural)
- ◇ Tipo de Ensino (Pré-Escola, 1º Grau, 2º Grau, etc.)
- ◇ Número de Alunos no Pré-Escola
- ◇ Número de Alunos no 1º Grau de 1ª a 4ª Série
- ◇ Número de Alunos no 1º Grau de 4ª a 8ª Série
- ◇ Número de Alunos no 2º Grau

AMOSTRAGEM

Tendo em vista a otimização dos recursos do projeto, foi adotada a amostragem em duas etapas: na primeira, seriam contemplados os municípios; na segunda fase, escola seriam amostradas em cada município selecionado na primeira etapa.

Além disso, considerando-se a grande variabilidade entre municípios em termos de população e de número de matrículas nas escolas de primeiro grau, decidiu-se que os municípios deveriam ser classificados segundo o percentual de atendimento ou taxa de cobertura, isto é a proporção de alunos matriculados no primeiro grau em relação à população de crianças em idade escolar – 7 a 14 anos – residentes naquele município. Este indicador foi construído com os dados disponibilizados pelo IBGE – Censo de 91. Definiram-se as seguintes categorias:

- ◇ Atendimento alto (acima de 90% de cobertura)
- ◇ Atendimento médio (de 65% a 90% de cobertura)
- ◇ Atendimento baixo (abaixo de 65% de cobertura)

Num primeiro momento, considerou-se também uma categorização das escolas segundo algum critério de qualidade. Imaginando que escolas ruins apresentam índices de repetência/reprovação superiores aos de escolas boas, um indicador de qualidade poderia ser o índice de aprovação de alunos. Esta medida foi definida como a razão entre o número de aprovados na primeira série, então, estratificada por localização e índice de aprovação, conforme descrito a seguir:

- i? zona urbana com alto índice de aprovação,
- ii? zona urbana com baixo índice de aprovação,
- iii? zona rural com alto índice de aprovação e
- iv? zona rural com baixo índice de aprovação.

O número de municípios e o tamanho da amostra foram definidos *a priori*, em 10 – incluindo as capitais – e 40, respectivamente, para cada um dos estados. Em cada município, as escolas seriam estratificadas segundo localização e índice de aprovação, e de cada um desses estratos seria retirada uma amostra aleatória.

A alocação da amostra nos diversos estratos seria feita privilegiando-se escolas da zona urbana e com alto índice de aprovação na primeira série. Esse desbalanceamento deve-se aos seguintes argumentos:

- ◇ escolas da zona urbana têm um número muito maior de alunos do que as da zona rural;
- ◇ de acordo com técnicos do projeto, boas escolas são as que têm maior potencial de contribuição para este estudo.

Com esse esquema amostral, procedeu-se à seleção das amostras nos dois estados. As composições das amostras estão mostradas nos quadros 1 e 2. As amostras estariam espalhadas em dez municípios, incluindo-se as capitais, previamente estratificados por atendimento.

QUADRO 1

Constituição da Amostra para a Bahia

Aprovação	Zona		Total
	Urbana	Rural	
Alta	18	9	27
Baixa	7	6	13
Total	25	15	40

QUADRO 2

Constituição da Amostra para o Ceará

Aprovação	Zona		Total
	Urbana	Rural	
Alta	19	6	25
Baixa	9	6	15
Total	28	12	40

Posteriormente, no entanto, problemas no trabalho de campo causaram diminuição no número de municípios amostrados e abandono da classificação segundo o índice de aprovação, sendo a estratificação construída levando-se em conta somente a localização da escola.

Na seção seguinte, além dos cálculos dos fatores de expansão, estão apresentadas também as amostras observadas. No que se segue, considerou-se que em todas as etapas a amostra foi tomada de forma aleatória simples.

FATORES DE EXPANSÃO

Os fatores de expansão ou pesos associados a cada escola amostrada são, em uma primeira aproximação, o inverso da fração amostral. Nesse caso, convém lembrar que a amostragem foi feita em etapas. Além disso, em cada município, as escolas são classificadas segundo a localização, compondo dois estratos: zona urbana e zona rural.

Para facilitar a leitura, será necessário estabelecer uma notação adequada. Denotamos por $k=1,2,3$, os atendimentos alto, médio e baixo, respectivamente, e por $y_{i(hmk)}$ a observação feita na i -ésima escola do h -ésimo estrato do m -ésimo município da k -ésima sub-população. Os parênteses retratam a noção de embutimento ou hierarquia existente nos dados. Denotamos, ainda por m_k o número de municípios selecionados do rol dos M_k municípios – também chamados conglomerados – da sub-população k , por $n_{h(mk)}$ e $N_{h(mk)}$ os tamanhos, respectivamente, de amostra e universo do estrato h no município m na sub-população k e, finalmente, por $N_{m(k)}$ o total de escola no município m da k -ésima sub-população.

Para $k=1,2,3$, a fração amostral é dada por: m_k/M_k . Nos estratos do município $m(k)$, a fração amostral é igual a $n_{h(mk)}/N_{h(mk)}$. Dessa forma, o peso associado a cada escola amostrada é dado por:



em que c é uma constante utilizada de forma a garantir que a soma dos pesos em cada estrato não exceda o seu tamanho.

A seguir estão os cálculos dos pesos para cada estado separadamente.

BAHIA

Para a Bahia, foram considerados 120 municípios a uma distância de até 200 quilômetros de Salvador, cuja lista se encontra no apêndice 1. A classificação segundo o atendimento do universo e da amostrada está mostrada no quadro 3 abaixo.

QUADRO 3
Município segundo o atendimento

Atendimento(k)	M_k	m_k
Alto	59	1
Médio	48	6
Baixo	13	1
Total	120	8

O quadro 4 mostra o número de escolas dos municípios que constituíram a amostra segundo localização, bem como os tamanhos dos universos e das amostras.

QUADRO 4
Escola por municípios da amostra

Município	Localização			
	Urbana		Rural	
	$N_{.m}$	$n_{.m}$	$N_{.mk}$	$n_{.mk}$
Salvador	781	8	1	0
Alagoinhas	86	6	56	1
Itaparica	8	2	7	1
Sto. Antônio de Jesus	53	4	48	1
São Filipe	8	1	61	2
S. Gonçalo dos Campos	13	3		36
S. Sebastião do Passé	20	5	33	0
Simões Filho	39	4	14	1
Total	1008	33	256	8

Observe-se que, no esquema inicial, 37,5% da amostra seriam compostos por escolas rurais, mas na amostra levantada esse percentual é de apenas 19%. Procedendo-se aos cálculos, como foi descrito, obtêm-se os pesos mostrados no quadro 5, apêndice 2, mantidos conforme enviado por técnicos da Bahia.

Município	Peso	
	Escola Urbana	Escola Rural
Salvador	98	0
Alagoinhas	39	935
Itaparica	11	117
Sto. Antônio de Jesus	36	801
São Filipe	279	286
S. Gonçalo dos Campos	12	300
S. Sebastião do Passé	11	0
Simões Filho	279	1847

Apêndice 1

Universo de municípios da Bahia considerados neste estudo

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. Acajutiba | 2. Água Fria |
| 3. Alagoinhas | 4. Amargosa |
| 5. Amélia Rodrigues | 6. Anguera |
| 7. Aporá | 8. Araci |
| 9. Aramari | 10. Aratuípe |
| 11. Aurelino Leal | 12. Biritinga |
| 13. Bom Jesus da Lapa | 14. Brejões |
| 15. Cachoeira | 16. Cairu |
| 17. Camaçari | 18. Camamu |
| 19. Camacan | 20. Candeal |
| 21. Candeias | 22. Cardeal Silva |
| 23. Castro Alves | 24. Catu |
| 25. Conceição do Almeida | 26. Conceição do Coité |
| 27. Conceição da Feira | 28. Conceição do Jacuípe |
| 29. Coração de Maria | 30. Cravolândia |
| 31. Cruz das Almas | 32. Crisópolis |
| 33. Dias D'Ávila | 34. D. Macedo Costa |
| 35. Elísio Medrado | 36. Entre Rios |
| 37. Esplanada | 38. Feira de Santana |
| 39. Gandu | 40. Gongogi |
| 41. Gov. Mangabeira | 42. Iaçú |
| 43. Ibirapitanga | 44. Ibirataia |

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 45. Inhambupé | 46. Ipiaú |
| 47. Ipirá | 48. Irajuba |
| 49. Irara | 50. Itaberaba |
| 51. Itacaré | 52. Itanagra |
| 53. Itaparica | 54. Itapicuru |
| 55. Itaquara | 56. Itatim |
| 57. Itiruçu | 58. Ituberá |
| 59. Jaguaquara | 60. Jaguaripe |
| 61. Jandaíra | 62. Jequié |
| 63. Jiquiriçá | 64. Jitaúna |
| 65. Laje | 66. Lauro de Freitas |
| 67. Madre de Deus | 68. Maragogipe |
| 69. Maraú | 70. Mata de São João |
| 71. Milagres | 72. Muniz Ferreira |
| 73. Muritiba | 74. Mutuípe |
| 75. Nazaré | 76. Nova Itarana |
| 77. Nova Soure | 78. Olindina |
| 79. Ouriçangas | 80. Pé de Serra |
| 81. Pedrão | 82. Pintadas |
| 83. Planaltino | 84. Pojuca |
| 85. Rafael Jambeiro | 86. Retirolândia |
| 87. Rio Real | 88. Salinas da Margarida |
| 89. Salvador | 90. Santa Bárbara |
| 91. Santa Inês | 92. Santanópolis |
| 93. Santa Teresinha | 94. Santa Amaro |
| 95. Santo Antônio de Jesus | 96. Santo Estevão |
| 97. Sapeçu | 98. São Filipe |
| 99. São Félix | 100. S. Francisco do Conde |
| 101. S. Gonçalo dos Campos | 102. S. Miguel das Matas |
| 103. S. Sebastião do Passé | 104. Sátiro Dias |
| 105. Serra Preta | 106. Serrinha |
| 107. Simões | 108. Tanquinho |

109. Taperoá	110. Teodoro Sampaio
111. Teofilândia	112. Teolândia
113. Terra Nova	114. Ubaíra
115. Ubaitaba	116. Ubatá
117. Urucuca	118. Valença
119. Valente	120. Wenceslau Guimarães
121. Vera Cruz	

Apêndice 2

Identificação das escolas amostradas na Bahia

Município	Nº da escola	Nome da escola
Salvador	1	Esc. Est. de 1º Grau Raul de Sá
	2	Esc. Sara Violeta Kertesz
	3	Esc. SVD Porto Brandão
	4	Esc. Maria Rosa Freire
	5	Inst. Munic. de Educação
	6	Esc. Eugênio Ana dos Santos
	8	Esc. Munic. da Palestina
	Alagoinhas	9
10		Esc. Maria de José Bastos
11		Esc. Est. Prof. Carlos Rosa
12		Esc. Est. Munic. Tancredo Neves
13		Esc. Profa. Adalgisa Santos
14		Esc. Divino Mestre
15		Esc. Dr. Jairo Azi
Sto. Antônio de Jesus	16	Grupo Escolar Celestino Pimenta
	17	Esc. Tertulino Murici Santana
	18	Esc. Luiz Argolo
	19	Esc. Est. de 1º Grau Prof. Anísio Teixeira
	20	Prédio Munic. Flarisvaldo J. dos Santos
S. Sebastião do Passé	21	Esc. Arlete Magalhães
	22	Esc. Ministro Luiz Viana Filho
	23	Esc. Rômulo Galvão
	24	Esc. Doze de Outubro
	25	Esc. Ezequiel Portugal
Simões Filho	26	Esc. Clériston de Anr
	27	Centro Educ. Santo Antônio
	28	Esc. Munic. Profa. B. Carneiro
	29	Esc. Clarice Ferreira
	30	Centro Comunitário Cristo Rei
Itaparica	31	Esc. Eng. César Rego

	32	Esc. Criança Feliz
	33	Esc. Antônio Carlos Magalhães
São Felipe	34	Esc. Est. Renato Medrado
	35	Esc. Munic. Ovídio Andrade
	36	Esc. Munic. do Terrão
	37	Esc. Deputado Pinto Lima
S. Gonçalo dos Campos	38	Esc. Prof. Fernando Barreiro Dantos
	39	Esc. Reunidas Antônio Carlos Pedreira
	40	Esc. Antônio Carlos Magalhães
	41	Esc. Maria José Borges Falção
	42	Esc. José Carlos de Lacerda

ANEXO II

Projeto Educação, Escola e Comunidade Nordeste / Brasil – 1996

Instrumento de Observação de Sala de Aula.

Identificação:

Código Geral: Estado ___ Mun. ___ Escola ___ Rural/Urb. ___ Unid. Ad. ___ Prof. ___
 Nome da escola : _____
 Nome professor(a): _____ M ___ F ___
 Observador (a): _____
 Número da observação: _____
 Data da observação: _____

Cronograma de Observação Instrumentos Complementares

Tempo Total de Observação = 3 horas Caracterização da escola

	Realizado _____
SEGMENTO A.1 _____	Questionário do(a) professor(a)
SEGMENTO B.1 _____	Entregue _____
SEGMENTO B.2 _____	Recebido _____
SEGMENTO C.1 _____	
SEGMENTO C.2 _____	Nível Sócio-Econômico dos Estudantes _____
SEGMENTO A.2 _____	Teste de Desempenho Acadêmico _____
SEGMENTO D _____	Realizado _____

Horário oficial para início das aulas _____

Horário de início factual _____

Horário oficial para término das aulas _____

Horário de término factual _____

Tempo total que os alunos permanecem em atividade _____

SEGMENTO A.1 – Atividades Propostas pelo Professor

Atividade / Descrição	Código da Atividade
-----------------------	---------------------

Hora	Código____	<p><u>A – Apresentação de Conteúdo</u> A1 Prof. apresenta conteúdo oralmente relacionando com lição anterior A2 – Prof. Apresenta conteúdo sem fazer conexões com lições anteriores</p> <p><u>B – Atividades de Escrita</u> B1 – Alunos fazem cópia B2 – Alunos escrevem texto B3 – Ditado</p> <p><u>C – Atividades de Leitura</u> C1 – Leitura coletiva C2 - Leitura individual C3 – Prof. lê para alunos</p> <p><u>D – Atividades de Matemática</u> E – Monitoramento de atividades E1 – Prof. circula pela sala E2 – Prof. monitora pequeno grupo E3 – Prof. ajuda aluno individualmente</p> <p><u>F – Tarefas de Casa</u> F1 – Prof. passa tarefas para casa F2 – Prof. corrige tarefas de casa</p> <p><u>G – Jogos e Brincadeiras</u> G1 – Prof. propõe jogos relacionados ao conteúdo G2 – Prof. propõe brincadeiras não relacionadas ao conteúdo</p> <p><u>H – Rotinas</u> <u>1 – Práticas Disciplinares</u> <u>J – Tempo Livre</u> J1 – Prof. permite tempo livre J2 – Prof. não envolvido</p>
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
Hora	Código_____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
Hora	Código_____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
Hora	Código_____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos.		
Hora	Código_____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
SEGMENTO B.1 – Utilização de Materiais Instrucionais		

Marque os materiais instrucionais não utilizados durante o SEGMENTO A. Em caso afirmativo estime a porcentagem de tempo que eles forem utilizados.

Material		% do tempo		
		25%	50%	75%
1. Livro do/a prof.	Não			

2. Livro dos alunos	Não			
3. Caderno dos alunos	Não			
4. Folha avulsa	Não			
5. Livros de literatura	Não			
6. Poster ou outro material visual	Não			
7. Materiais preparados pelo prof.	Não			
8. Materiais previamente feitos pelos alunos	Não			
9. Sucata (jornal, revista, etc...)	Não			
10. Quadro-negro	Não			
11. Outros	Não			

SEGMENTO B.2 – Aspectos Físicos e Organizacionais da Classe
--

1. Tamanho da sala / números de alunos	Pequena	Média	Grande
2. Sala de aula tem janelas?	Sim	Não	
3. Iluminação da sala	Boa	Ruim	
4. Ventilação	Boa	Ruim	
5. Número de alunos na classe			
6. Todos os alunos têm carteira?	Sim	Não	
7. Como a sala está organizada?	Em filas	Pequenos G..	
	Semi-círculo	Outros	
8. Prof. tem carteira ou mesa?	Sim	Não	
9. Registre se você vê algum destes itens:			
Material produzido pelos alunos na parede	Sim	Não	
Material produzido comercialmente na parede	Sim	Não	
Material produzido pelo/a prof. na parede	Sim	Não	
Quadro-negro	Sim	Não	
Livros didáticos em prateleiras	Sim	Não	
Livros didáticos com os alunos	Sim	Não	
Outros livros ou material escrito na classe	Sim	Não	
Mapas	Sim	Não	
Materiais relacionados à vida e eventos comunitários	Sim	Não	
10. Condições do material utilizado	Boas	Ruins	
Outros			

SEGMENTO C.1 – Interações: Foco no Professor(a)

Duração: 30 min

Atividade principal: _____

Focalize sua observação no professor(a). Registre cada vez que o professor se engajar em um tipo de interação.

	Prof. Interage com:			
	Toda classe	Pequeno grupo	Aluno	Aluna
1. Prof. responde a pergunta				
2. Prof. aceita e incorpora idéia de				
3. Prof. elogia resposta ou atividade de				
4. Prof. encoraja na realização de tarefa				
5. Prof. pede a atenção de				
6. Prof. repreende ou disciplina				
7. Prof. estimula o debate entre				
8. Prof. discute idéia ou conceito com				
9. Prof. redirige uma pergunta à				
10. Prof. redirige pedido de ajuda à				
11. Prof. faz pergunta aberta				
12. Prof. faz pergunta fechada				
13. Prof. ajuda				
14. Prof. explica conteúdo ou atividade				
15. Outros				

SEGMENTO C.2 – Interações: Foco nos Alunos

Duração: 30 min.

Atividade principal: _____

Selecione 2 estudantes (1 menino e 1 menina). Registre cada vez que você observar um tipo de interação.

	Aluno	Aluna
1. Estudante conversa com colega sobre tarefa		
2. Estudante conversa sobre assunto externo		
3. Estudante faz pergunta ao prof.		
4. Estudante pede ajuda ao prof.		
5. Estudante mostrando atividade ao prof.		
6. Estudante oferecendo-se para ir ao quadro		
7. Estudante pede ajuda a um colega		
8. Estudante apresenta uma idéia ao prof.		
9. Estudante responde a pergunta		
10. Estudante não presta atenção		
11. Estudante reclama		
12. Estudante envolvido nas atividades		
13. Outros		

SEGMENTO A. 2 – Atividades Propostas pelo Professor

	Atividade / Descrição	Código da Atividade
Hora	Código ____	<u>A – Apresentação de Conteúdo</u> A1 – Prof. apresenta conteúdo oralmente relacionando com lição anterior A2 – Prof. apresenta conteúdo sem fazer conexões com lições anteriores <u>B – Atividades de Escrita</u> B1 – Alunos fazem cópia B2 – Alunos escrevem texto B3 – Ditado <u>C – Atividades de Leitura</u> C1 – Leitura coletiva C2 – Leitura Individual C3 – Prof. lê para alunos <u>D – Atividades de Matemática</u> <u>E – Monitoramento de Atividades</u> E1 – Prof. circula pela sala E2 – Prof. monitora pequeno grupo E3 – Prof. ajuda aluno individualmente <u>F – Tarefas de Casa</u> F1 – Prof. passa tarefas para casa F2 – Prof. corrige tarefas de casa <u>G – Jogos e Brincadeiras</u> G1 – Prof. propõe jogos relacionados ao conteúdo G2 – Prof. propõe brincadeiras não relacionadas ao conteúdo <u>H – Rotinas</u> <u>1 – Práticas Disciplinares</u> <u>J – Tempo Livre</u> J1 – Prof. permite tempo livre J2 – Prof. não envolvido
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
Hora	Código ____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
Hora	Código ____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
Hora	Código ____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		
Hora	Código ____	
Tempo		
% do tempo total		
% de alunos não envolvidos		

SEGMENTO D – Observações Gerais

1 - Habilidade do prof. em manter o nível de atenção e Ⓞ	Boa Média
--	-----------

ganização da classe.	Ruim
2 – O foco do prof. durante a aula estava em:	Apresentar conteúdo Encorajar os alunos a pensarem e discutirem o Conteúdo c) Manter a disciplina
3 – Que estratégia o prof. tende a usar para checar o nível de compreensão dos alunos?	Faz perguntas Olha as atividades que os alunos realizam Nenhuma aparente
4 – O que a prof. geralmente faz quando nota que um aluno não compreendeu uma idéia ou atividade?	Explica novamente da mesma forma Adapta a explicação ao aluno Nenhuma atitude aparente
5 – Como você caracterizaria o relacionamento do prof. com os alunos?	Próximo e afetuoso Atencioso mas distante Distante
6 – Como você caracterizaria a forma de ensino do Prof.?	Permissiva Participativa Autoritária

Comentários (use o verso da folha caso necessário):

ANEXO III

LÍNGUA
.....
PORTUGUESA
.....
C B I
.....

Abril/98

DRE: _____

DE: _____

Bairro/Município: _____

Escola: _____

Professor/a: _____

Classe: _____

Período: _____

Nome do aluno: _____

1 Nome:

2 Siga o exemplo. Marque o que é diferente

MOLA
BOLA X

SACO PANELA VELA CADEIRA
SAPO JANELA VERA MADEIRA

3 Siga o exemplo. Mude as letras e forme outras palavras

B A L A
B O L A

S A L A G A T O C A B E L O
_ A L A _ A T O C A _ E L O

P O M A D A C E N O U R A
C O _ A D A _ E S O U R A

6 Siga o exemplo.

muito pouco grande _____

aberto _____ alto _____

frio _____ sorte _____

7

Siga o exemplo.

A cadeira.

As cadeiras.

A caneta verde.

As _____.

A televisão colorida.

As _____.

O vaso caiu do muro.

Os _____.

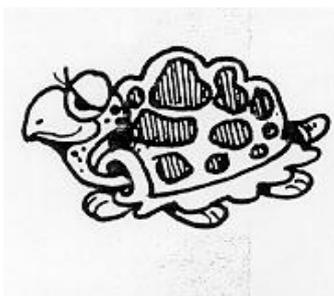
Faça um X no nome do desenho:



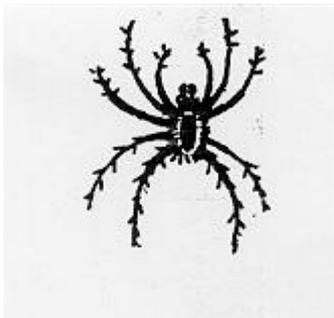
gato rato pato sapo



boneca panela baleia peteca



torneira borboleta taturana tartaruga

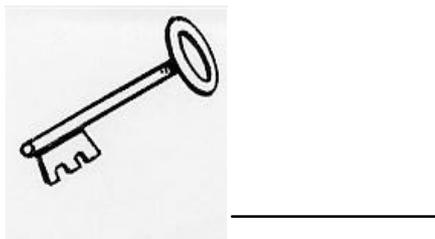
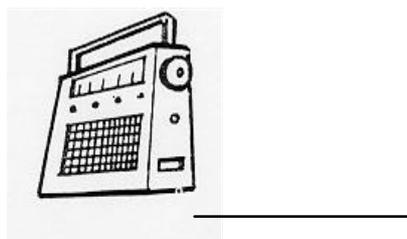
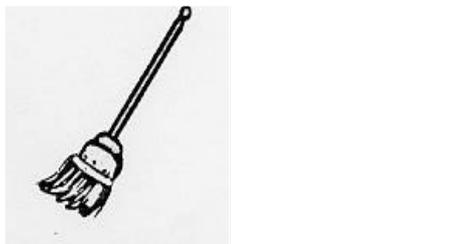
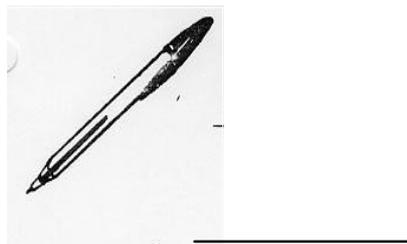
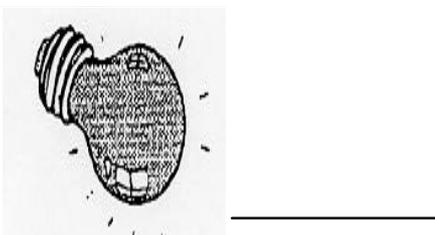
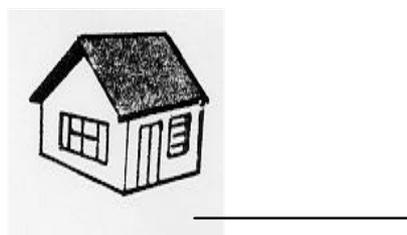
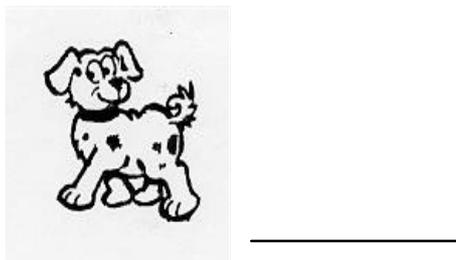
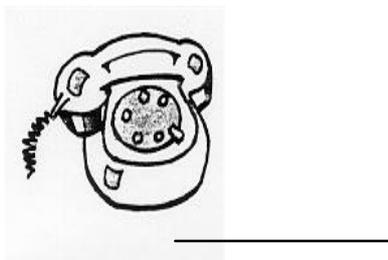
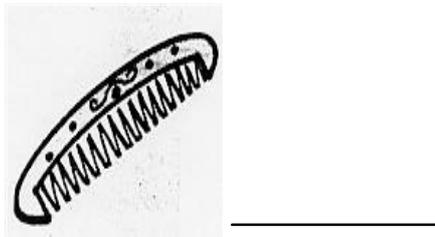
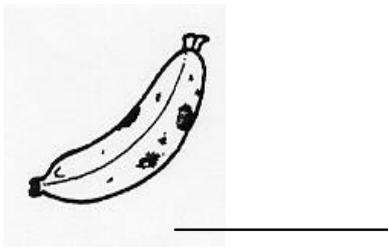
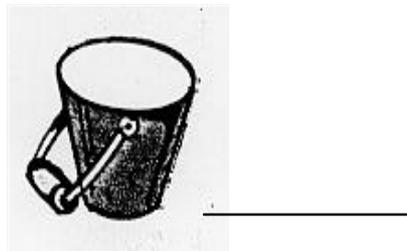
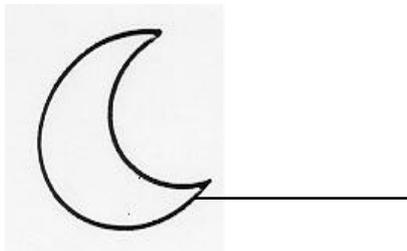


agulha aranha galinha abelha

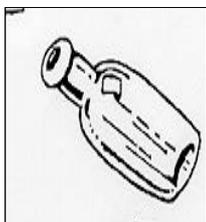


espada escada escola espuma

Escreva o nome dos desenhos:



Faça um x na palavra certa.



girafa

garrafa

garota

gangorra

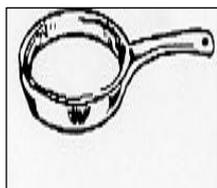


bosque

bola

bolsa

balsa



figuira

frigorífico

filtro

frigideira

Uma fruta muita grande é a

laranja

banana

melancia

jabuticaba

Uma animal que sabe voar é o

cavalo

leão

rato

passarinho

Nós vemos a hora no

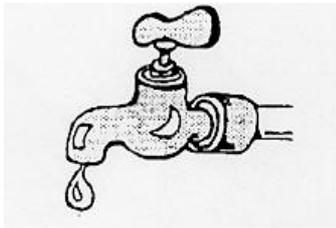
vaso

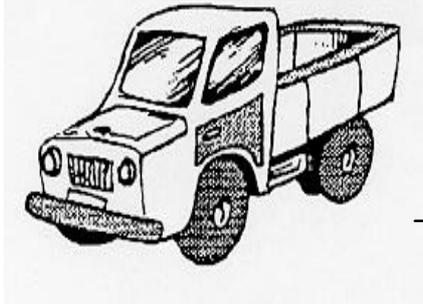
relógio

régua

cinzeiro

Escreva o nome do desenho.







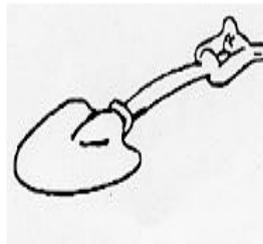
Escreva o que as pessoas estão fazendo.



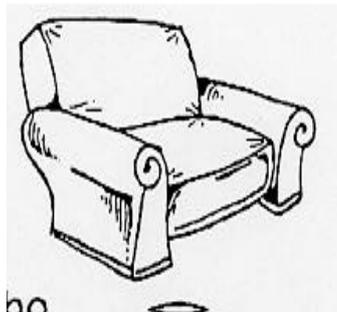


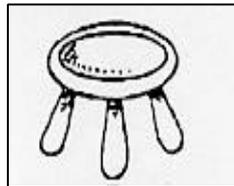
Copie o nome do desenho.



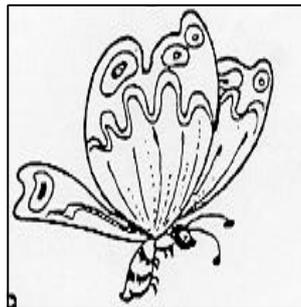


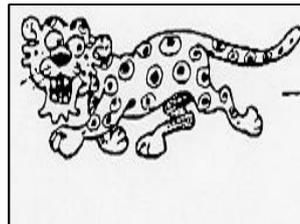
pá parafuso





sofá banquinho





onça borboleta

ANEXO IV

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

ESCOLA _____
 Endereço _____
 CEP _____ Cidade _____ Estado _____
 Telefone(_____) _____ FAX(_____) _____

1. REDE

- estadual
- municipal
- Outra _____

2. ESTRUTURA:

- 1º Grau Completo
- Só 1ª a 4ª Série
- Só 5ª a 8ª Série
- Supletivo
- Outra _____

3. ESTÁ TRABALHANDO?

Professores:
 total _____
 de pré-escola _____
 de 1ª a 4ª _____
 de 5ª a 8ª _____
 multisseriada _____
 Outros _____
 Coordenadores/Supervisoras _____
 Funcionários _____
 Assistente de Diretora _____
 Total de Pessoal _____

4. LOCALIZAÇÃO

- urbana
- rural
- periferia urbana

5. ESTADO GERAL:

- limpo
- organizado
- desorganizado
- precário
- precisa reforma

- drástico

6. NÚMERO DE ALUNOS:

de 1ª a 4ª Séries _____
 de 5ª a 8ª Séries _____
 Outros _____

7. NÚMERO DE TURNOS: _____**8. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO:**

- séries • outra
- ciclos
- classes multisseriadas

9. ESPAÇO FÍSICO

n.º de salas de aula: _____
 • sala profs.
 • sala de direção
 • sala de reunião/auditório
 • refeitório
 • área coberta
 • biblioteca
 • laboratório
 • pátio
 • quadra de esporte
 água potável • sim • não
 n.º de banheiros _____

10. EQUIPAMENTOS:

• toca- fitas/som
 • mimeógrafo
 • TV
 • videocassete
 • livros
 outros _____

11. OBSERVAÇÕES/ outras informações:

ANEXO V

QUESTIONÁRIO-NÍVEL SÓCIO- ECONÔMICO DOS ESTUDANTES

Instruções ao observador:

- Estas perguntas devem ser formuladas oralmente a 20 alunos, relacionadas com cada professora observada. Para cada aluno/a você deverá preencher um questionário.
- Seleção de alunos: É muito importante que você selecione aleatoriamente alunos de 2 grupos: alunos da 1ª série repetentes, que tiveram aula no ano passado com o/a professor/a observado/a; e alunos da 2ª série que tiveram aula no ano passado como o/a professor/a observado/a. Não permita que o/a prof(a) selecione os 20 alunos. Pegue a lista dos alunos do ano passado e faça a seleção.
- É essencial que você tenha o nome correto de cada criança e seu código de identificação

Código da escola	
Nome e código da professora	
Nome do aluno/a	
Código do aluno/a	
Q1. Quantos anos você tem ?	
Q2. Sexo (M ou F)	M F
Q3. Sua mãe estudou até que série?	
Q4. O seu pai vive em casa? (a maior parte do tempo)	Sim Não
Q5. No último mês quantos dias você faltou à escola?	
Q6. Por que você não foi à escola?	
a) estava doente	Sim Não
b) precisou ajudar em casa	Sim Não
c) não quis ir à escola	Sim Não
d) precisou trabalhar	Sim Não
Q7. Você tem luz elétrica em casa?	Sim Não
Q8. Você tem água corrente em casa?	Sim Não
Q9. Quantas pessoas moram na sua casa?	
Q10. Quantos cômodos tem a sua casa?	
Q11. Em que seu pai trabalha?	
Q12. Quantos livros ou revistas tem na sua casa?	a) 0
	b) 1-5
	c) mais de 5
Q) 13 Você faz alguma destas tarefas?	
a? Carrega água	Sim Não
b? Vende colheita ou outra mercadoria	Sim Não
c? Ajuda na limpeza da casa	Sim Não
d? Cuida de irmão menor	Sim Não
e? Ajuda a cozinhar	Sim Não
f? Corta madeira	Sim Não
g? Faz pequenos serviços	Sim Não
Q14. Se trabalha, em média quantas horas por dia	
Q15. Você repetiu a primeira série	Sim Não
Q16. Quantas vezes repetiu	

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO DO/A PROFESSOR/A

Nome: _____

Código: Estado__ Mun.__ Escola__ Rural/Urb.__ Unid. Ad. __ Prof. __

Professor/a: Por favor responda às perguntas abaixo da forma mais completa possível. Leia as perguntas e peça esclarecimentos ao observador caso necessário. Obrigado pela sua participação!

1-Descreva sua aula de hoje(escreva pelo menos 10 frases).

2- Qual foi o aspecto mais produtivo de sua aula de hoje? Por quê?

3- E o menos produtivo ? Por quê ?

4- Você acha que os alunos aprenderam o que você estava ensinando? Como você sabe?
(que sinais você teve de que estava ocorrendo aprendizagem?)

5- De onde e como você consegue os materiais que você usa em classe ? Quais os materiais que você acha que auxiliam mais na aprendizagem de seus alunos ?

TABELAS

TABELA 1
Número de escolas e classes que constituíram a amostra do
estudo de observação em sala de aula

Municípios	Escolas			Classes		
	Urbanas	Rurais	Total	Urbanas	Rurais	Total
Salvador	8	-	8	17	-	17
Alagoinhas	6	1	7	10	2	12
Santo Antônio de Jesus	4	1	5	8	2	10
S. Sebastião do Passé	5	-	5	8	-	8
Simões Filho	4	1	5	8	2	10
ITAPARICA	2	1	3	2	2	4
São Felipe	1	2	3	1	2	3
S. Gonçalo dos Campos	3	2	5	4	2	6
Total	33	8	41	58	12	70

Tabela 2
Municípios pesquisados na Bahia: informações gerais

Região Econômica	Município	Ano de Constituição	Distância da Capital (Km)	População Residente (estimada)	Área (Km ²)	Taxa de Urbanização %	Sem Renda	até 1 :
Metropolitana	Salvador	1549	-	2 072 058	313	99,91	7	25
de	Simões Filho	1961	22	72 585	207	61,35	4	37
Salvador	Itaparica	1831	285*	15 075	35	100,0	11	58
Litoral	Alagoinhas	1852	107	116 740	761	85,13	4	45
Norte	São Sebastião do Passé	1926	58	36 806	585	70,05	7	50
Recôncavo	Santo Antônio de Jesus	1880	185	64 198	252	82,20	1	58
Sul	São Felipe	1880	178	20 114	153	34,27	3	72
Paraguaçu	São Gonçalo dos Campos	1884	108	24 301	288	46,86	13	62

FONTE: (Anuário Estatístico da Bahia) — 1995 e (Informações Básicas dos Municípios Baianos) Salvador, CEI, 1994, v. 6, 7, 8 e 14.
* A distância, por hidrovia, é de 7,6 milhas.

Tabela 3
População, por faixa etária, e matrículas nos municípios pesquisados

Municípios	População, por Faixa Etária					Número de Matrículas						
	< 5	5 a 9	10 a 14	15 a 19	> 19	Pré-Escola			Sub-Total	1ª Grau		
						Mun	Est	Part		Mun	Est	Part
Salvador	202 030	245 127	251 735	223 983	1 149 879	5 649	10 855	13 735	30 239	45 505	261 783	64 650
Simões Filho	9 107	10 481	10 612	8 352	33 885	-	257	-	257	1 834	1 450	224
Itaparica	1 727	2 134	2 159	1 709	7 310	70	417	360	847	350	1 845	365
Alagoinhas	12 542	15 182	16 091	13 647	59 329	2 116	1 172	-	3 288	10 962	10 436	-
S. Sebastião do Passé	4 145	5 097	5 358	4 251	17 941	1 351	-	216	1 567	6 989	2 962	580
Stº Antônio de Jesus	6 963	8 245	8 413	7 506	33 115	1 871	94	1 077	3 042	6 320	8 844	3 144
São Felipe	2 173	2 877	2 919	2 171	9 949	2 741	-	-	2 741	1 517	1 691	448
S. Gonçalo dos Campos	2 725	3 503	3 424	2 788	11 788	-	-	44	44	4 550	4 457	30

FONTE: Anuário Estatístico da Bahia — 1995 e Informações Básicas dos Municípios Baianos: Salvador, CEL 1994, v. 6, 7, 8 e 14.
* O município de Salvador apresenta também 4.960 matrículas de 2º grau da rede federal de ensino.

Tabela 4
Duração média, em minutos, do período de aula

Duração Média	Total	Dependência Administrativa		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Oficial	225	227	222	225	222	225	225	226
Factual	188	186	191	189	186	187	193	181
Perda média	37	41	31	36	37	38	32	45

Tabela 5
Distribuição das atividades propostas pela professora, por tipo e tempo empregado na sua realização

Tipos de Atividades	Antes do Recreio				Após o Recreio			Total	
	% de Atividade.	% do Tempo (min.)	Média de Tempo/Ativ.	% de Atividade	% do Tempo (min.)	Média de Tempo/Ativ.	% de Atividade	% do Tempo (min.)	Média de Tempo/Ativ.
a) Apresentação do conteúdo	12	13	19,2	5	5	17,5	9	10	18,8
b) Atividades de escrita	23	25	18,7	13	14	16,7	19	20	18,1
c) Atividades de leitura	12	9	13,1	11	8	11,1	12	9	12,3
d) Atividades de matemática	3	4	23,4	12	15	19,4	7	9	20,4
e) Monitoramento de atividades	7	7	17,8	14	16	17,0	10	10	17,4
f) Tarefas de casa	8	12	23,2	24	23	14,8	15	16	17,6
g) Jogos e brincadeiras	8	9	18,5	6	9	20,6	7	9	19,3
h) Rotinas	24	20	14,0	10	6	9,0	18	14	12,7
i) Práticas disciplinares	1	0	6,3	2	1	5,0	1	1	5,7
j) Tempo livre	2	1	12,3	3	3	15,6	2	2	14,1
TOTAL	100	100	17,1	100	100	15,3	100	100	16,3

Tabela 6
Tipos de atividades propostas pela professora, por dependência administrativa da escola, em %

Tipos de Atividades	Antes do Recreio			Depois do Recreio			Total de Ativid.		Total
	Estadual	Municipal	Sub-Total	Estadual	Municipal	Sub-Total	Estadual	Municipal	
a) Apresentação de conteúdo	13	10	12	4	6	5	9	8	9
b) Atividades de escrita	24	21	23	13	13	13	19	17	19
c) Atividades de leitura	11	13	12	10	12	11	11	13	12
d) Atividades de matemática	5	1	3	8	17	12	6	8	7
e) Monitoramento de atividades	5	9	7	18	9	14	10	9	10
f) Tarefas de casa	8	10	8	25	23	24	15	16	15
g) Jogos e brincadeiras	9	7	8	8	5	6	9	6	7
h) Rotinas	21	27	24	10	11	10	17	20	18
i) Práticas disciplinares	2	-	1	1	2	2	2	1	1
j) Tempo livre	2	2	2	3	2	3	2	2	2
Total	100 n = 132	100 n = 100	100 n = 232	100 n = 88	100 n = 84	100 n = 172	100 n = 220	100 n = 184	100 n = 404

Tabela 7
Tipos de Atividades propostas pela professora, por localização da escola, em %

Tipos de Atividades	Antes do Recreio			Depois do Recreio			Total de Atividade		Total
	Urbana	Rural	Sub-Total	Urbana	Rural	Sub-Total	Urbana	Rural	
a) Apresentação de conteúdo	13	8	12	6	-	5	10	5	9
b) Atividades de escrita	23	23	23	11	20	13	17	22	19
c) Atividades de leitura	12	12	12	12	9	11	12	10	12
d) Atividades de matemática	3	2	3	12	12	12	7	6	7
e) Monitoramento de atividades	4	18	7	13	18	14	8	18	10
f) Tarefas de casa	10	4	8	25	20	24	16	10	15
g) Jogos e brincadeiras	9	4	8	6	6	6	8	5	7
h) Rotinas	23	25	24	12	6	10	18	18	18
i) Práticas disciplinares	2	-	1	1	3	2	2	1	1
j) Tempo livre	1	4	2	2	6	3	2	5	2
Total	100 n = 181	100 n = 51	100 n = 232	100 n = 138	100 n = 34	100 n = 172	100 n = 319	100 n = 85	100 n = 404

Tabela 8

Tipos de atividades propostas pela professora, por tamanho da escola, em %

Tipos de Atividades	Antes do Recreio				Depois do Recreio				Total de Atividade			Total
	Pequena	Média	Grande	Sub-Total	Pequena	Média	Grande	Sub-Total	Pequena	Média	Grande	
a) Apresentação de conteúdo	12	7	32	12	2	7	7	5	8	7	22	9
b) Atividades de escrita	22	27	9	23	11	16	7	13	18	22	8	19
c) Atividades de leitura	11	15	5	12	16	8	-	11	13	12	3	12
d) Atividades de matemática	2	6	-	3	11	13	14	12	5	9	6	7
e) Monitoramento de atividades	8	7	-	7	15	12	22	14	11	9	8	10
f) Tarefas de casa	6	10	18	8	19	26	43	24	11	17	28	15
g) Jogos e brincadeiras	9	6	14	8	7	7	-	6	8	6	8	7
h) Rotinas	26	21	18	24	13	9	-	10	21	16	11	18
i) Práticas disciplinares	2	-	4	1	1	1	7	2	2	1	6	1
j) Tempo livre	2	1	-	2	5	1	-	3	3	1	-	2
Total	100 n = 122	100 n = 88	100 n = 22	100 n = 232	100 n = 83	100 n = 75	100 n = 14	100 n = 172	100 n = 205	100 n = 163	100 n = 36	100 n = 404

Tabela 9

Médias dos percentuais de alunos envolvidos nas atividades propostas pela professora

Tipo de Atividades	Médias dos Percentuais de Envolvimento		Média Global
	Antes do Recreio	Depois do Recreio	
a) Apresentação de conteúdo	75,0	62,5	72,1
b) Atividades de escrita	75,0	71,5	74,0
c) Atividades de leitura	66,1	63,1	64,9
d) Atividades de matemática	67,9	73,8	72,3
e) Monitoramento de atividades	68,7	62,5	65,0
f) Tarefas de casa	76,2	81,1	79,5
g) Jogos e brincadeiras	73,7	75,0	74,2
h) Rotinas	73,2	79,2	74,6
i) Práticas disciplinares	91,7	66,7	79,1
j) Tempo livre	37,5	75,0	58,3
Média Global	72,4	72,5	72,5

Tabela 10
Médias de interações com foco na professora

Tipo de Interação	Professora Interage com:				Média Geral
	Toda a Classe	Pequeno Grupo	Aluno	Aluna	
De apoio e estímulo à aprendizagem . responde a pergunta . aceita ou incorpora idéia . elogia resposta ou atividade . encoraja na realização de tarefa . estimula o debate . ajuda	1,3	0,3	5,8	4,3	2,9
De disciplina . pede atenção . repreende ou disciplina	2,3	1,7	6,9	3,2	3,5
De explicação ou esclarecimento . discute idéia ou conceito . faz pergunta aberta . faz pergunta fechada . explica conteúdo ou atividade	7,4	0,5	3,6	2,6	3,5

Tabela 11
Médias de interações com foco nos alunos

Tipo de Interação	Envolvidos	
	Aluno	Aluna
De envolvimento nas atividades . conversa com colega sobre tarefa . faz pergunta à professora . pede ajuda a um colega . responde a pergunta	9,0	10,1
De pedido de apoio à aprendizagem . pede ajuda ao professor . mostra atividade ao professor . oferece-se para ir ao quadro . apresenta uma idéia ao professor	1,3	1,1
De resistência ou não-envolvimento . conversa sobre assunto externo . não presta atenção . reclama	5,1	5,2
Com os colegas . conversa com colega sobre tarefa . conversa com colega sobre assunto externo . pede ajuda a um colega	4,8	5,7
Com a professora . faz pergunta à professora . pede ajuda . mostra atividade . apresenta uma idéia	1,7	1,5

Tabela 12
Tipos de materiais usados durante as aulas e média do percentual de tempo de sua utilização

Materiais	Total	Depend. Administ.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Livro do professor	9,6	8,3	11,2	9,4	10,7	13,1	5,6	7,1
Livro do aluno	4,6	4,5	4,8	5,4	1,8	2,8	8,3	0,0
Cadernos dos alunos	40,4	30,8	52,4	39,7	42,9	42,4	39,8	32,1
Folha avulsa	20,3	25,6	13,7	20,1	21,4	19,4	19,4	21,4
Livros de literatura	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pôster ou outro material visual	7,9	7,1	8,9	7,6	8,9	5,5	9,3	14,3
Preparados pelo professor	18,6	20,5	16,1	20,1	8,9	14,6	21,3	28,6
Previamente feitos pelos alunos	0,4	0,6	0,0	0,4	0,0	0,0	0,9	0,0
Sucata	6,8	10,2	2,4	7,1	5,4	9,0	5,6	0,0
Quadro negro	47,1	43,6	51,6	47,3	46,4	44,4	50,0	42,8
Outros	5,3	5,8	4,8	5,8	3,6	7,6	1,8	7,1

Tabela 13
Formas de descrição de sua aula pela professora, em %*

Formas	Total	Dependência Adm.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Listando atividades realizadas	36	31	42	38	29	42	26	43
Detalhando atividades realizadas	47	49	45	45	57	47	44	57
Incluindo alunos na descrição	36	39	32	39	21	28	44	43

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 14
Proporção de erros por palavras escritas pelas professoras, em %

Proporção de erros	Total	Depend. Administ.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Nenhum erro	7	8	7	7	7	6	12	-
De 1 a 3%	33	37	27	30	43	45	23	-
De 4 a 6%	35	34	36	33	43	23	42	71
7% ou mais	25	21	30	30	7	26	23	29
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabela 15

Tipos de erros cometidos pelas professoras, em %*

Tipos de erros	Total	Depend. Administr.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
De sintaxe	76	74	78	77	71	75	70	100
Morfológicos	50	49	52	48	57	44	56	57
Ortográficos	36	39	32	41	14	25	37	57
Nenhum erro	7	8	7	7	7	6	12	-

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 16
Qualificação da aula pelas professoras, em %

Qualificação	Total	Depend. Administr.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Positiva	30	38	19	30	29	33	33	-
Negativa	3	3	3	2	7	3	4	-
Não qualifica	67	59	78	68	64	64	63	100
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabela 17
Aspectos produtivos apontados pelas professoras em relação à sua aula, em %*

Aspectos produtivos	Total	Depend. Administr.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Conteúdo	23	23	23	21	29	19	30	14
Procedimentos	21	15	29	14	50	8	33	43
Envolvimento dos alunos	28	26	29	29	21	31	26	14
Aprendizagem dos alunos	26	23	29	27	21	25	26	29

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 18
Aspectos não produtivos apontados pelas professoras em relação à sua aula, em %*

Aspectos não produtivos	Total	Depend. Administr.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Conteúdo	6	8	3	5	7	8	4	-
Procedimentos	13	13	13	11	21	11	19	-
Atuação da professora	3	3	3	2	7	-	7	-
Desempenho dos alunos	51	54	48	56	36	59	44	43
Falta de material	4	5	3	2	14	-	8	-

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 19
Formas de verificação da aprendizagem durante a aula, em %*

	Depend. Administr.	Localização	Tamanho da Escola

O (DES)CONHECIDO UNIVERSO DA SALA DE AULA

Verificação por	Total	Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Perguntas aos alunos	23	21	26	18	36	25	22	14
Trabalhos dos alunos	37	44	29	38	36	39	33	43
Comentários dos alunos	3	-	7	2	7	6	-	-
Envolvimento dos alunos	37	41	32	38	36	39	30	57

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 20

Materiais que auxiliam a aprendizagem dos alunos, segundo as professoras, em %*

Tipo de Material	Total	Depend. Adminis.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Livro didático	19	26	10	21	7	17	26	-
Livro de literatura	13	13	13	13	14	14	11	14
Caderno	9	8	10	9	7	6	7	29
Trabalho mimeografado	9	3	16	7	14	11	7	-
Sucata	43	49	36	43	43	42	37	71
Material concreto	24	26	23	27	14	17	30	43
Revistas e Jornais	6	5	7	5	7	8	4	-
Material para desenho, recorte e colagem	13	13	13	14	7	22	4	-
Outros	10	8	13	9	14	11	11	-

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 21

Origem do material usado em sala de aula, segundo as professoras, em %*

Origem	Total	Depend. Administ.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Oriundos da SEC	27	26	29	25	36	33	19	29
Fornecidos pela escola	30	36	26	32	21	31	30	29
Trazidos pelos alunos	50	59	39	50	50	47	44	86
Trazidos pela professora	43	39	48	45	36	42	48	29

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 22
Orientação pedagógica ao trabalho da professora, em %

Recebem Orientação	Total	Depend. Administ.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Sim	60	51	71	59	64	50	63	100
Não	40	49	29	41	36	50	37	-
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabela 23
Origem da orientação pedagógica recebida pelas professoras, em %*

Origem	Total	Depend. Administ.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Da SEC	43	39	48	41	50	39	44	57
Da escola	19	13	26	18	21	11	19	57
Entre colegas	10	8	13	9	14	14	7	-
Em cursos	29	33	23	30	21	31	30	14

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

Tabela 24
Periodicidade da orientação pedagógica das professoras, em %*

Periodicidade	Total	Depend. Administ.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
Semanal	14	8	23	13	21	11	11	43
Quinzenal	17	21	13	16	21	14	19	29
Mensal	4	3	7	5	-	8	-	-
Por unidade	9	5	13	5	21	8	7	14
Anual	13	10	16	13	14	8	19	14

*Categorias não excludentes. Cálculo de percentagem feito em função do total de professoras — n = 70.

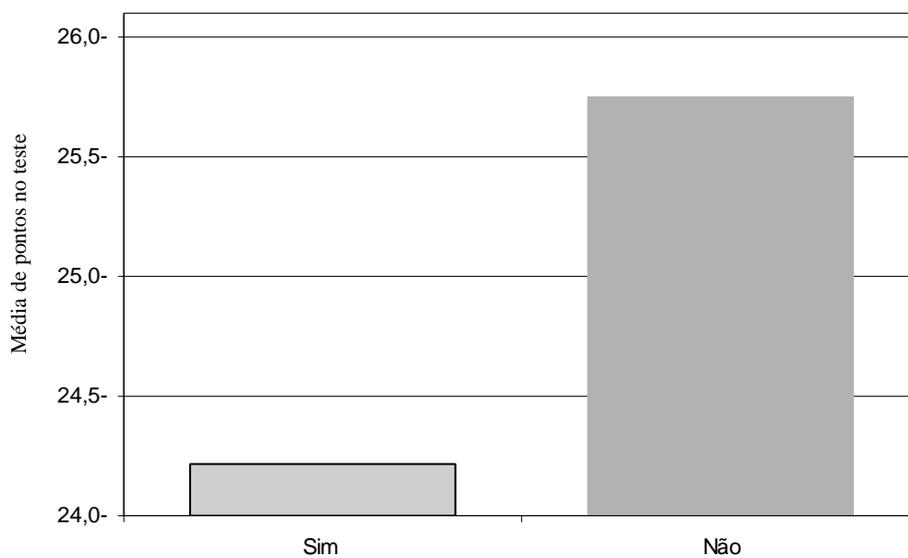
Tabela 25

Impressões das observadoras sobre as aulas observadas, em %

Aspectos Observados	Total	Depend. Administr.		Localização		Tamanho da Escola		
		Estadual	Municipal	Urbana	Rural	Pequena	Média	Grande
1. Habilidade da professora em manter o nível de atenção e organização da classe								
a) Boa	44	46	42	46	36	36	52	57
b) Média	46	41	52	45	50	50	44	29
c) Ruim	10	13	6	9	14	14	4	14
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
2. Foco da professora durante a aula								
a) Apresentar conteúdo	47	47	47	46	50	51	41	50
b) Encorajar os alunos	32	34	30	35	21	29	37	30
c) Manter a disciplina	21	19	23	19	29	20	22	20
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
3. Estratégia da professora para checar o nível de compreensão dos alunos								
a) Faz perguntas	23	28	16	23	21	33	15	-
b) Olha as atividades que os alunos realizam	67	62	74	66	72	59	74	86
c) Nenhuma aparente	10	10	10	11	7	8	11	14
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
4. Atitude da professora quando nota que o aluno não compreendeu								
a) Explica novamente da mesma forma	36	41	29	32	50	36	37	28
b) Adapta a explicação ao aluno	38	33	45	41	29	39	37	43
c) Nenhuma atitude aparente	26	26	26	27	21	25	26	29
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
5. Característica do relacionamento da professora com os alunos								
a) Próximo e afetuoso	20	23	16	18	29	17	22	29
b) Atencioso, mas distante	57	56	58	61	43	61	52	57
c) Distante	23	21	26	21	28	22	26	14
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
6. Forma de ensino da professora								
a) Permissiva	10	11	10	11	7	11	8	14
b) Participativa	55	58	51	55	57	53	57	57
c) Autoritária	35	31	39	34	36	36	35	29
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

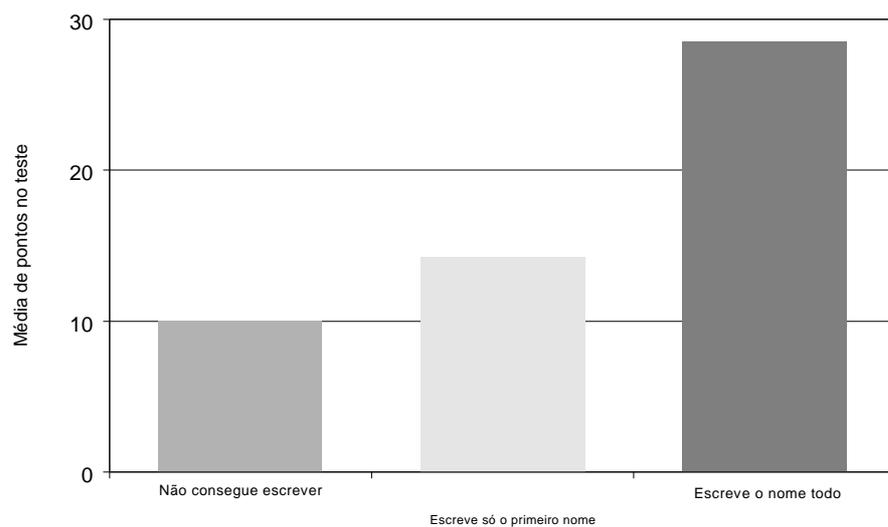
GRÁFICOS

Gráfico 1
Média de pontos no teste e repetência



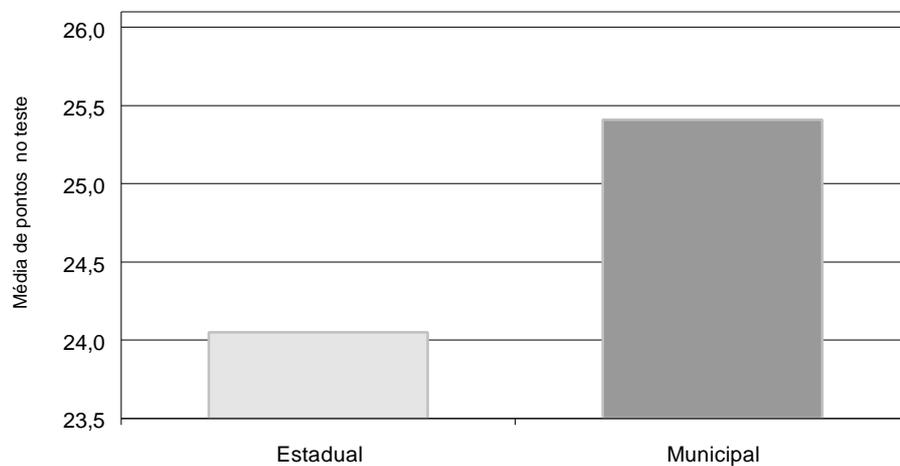
Já repetiu o ano?

Gráfico 2
Média no teste e escrita do nome



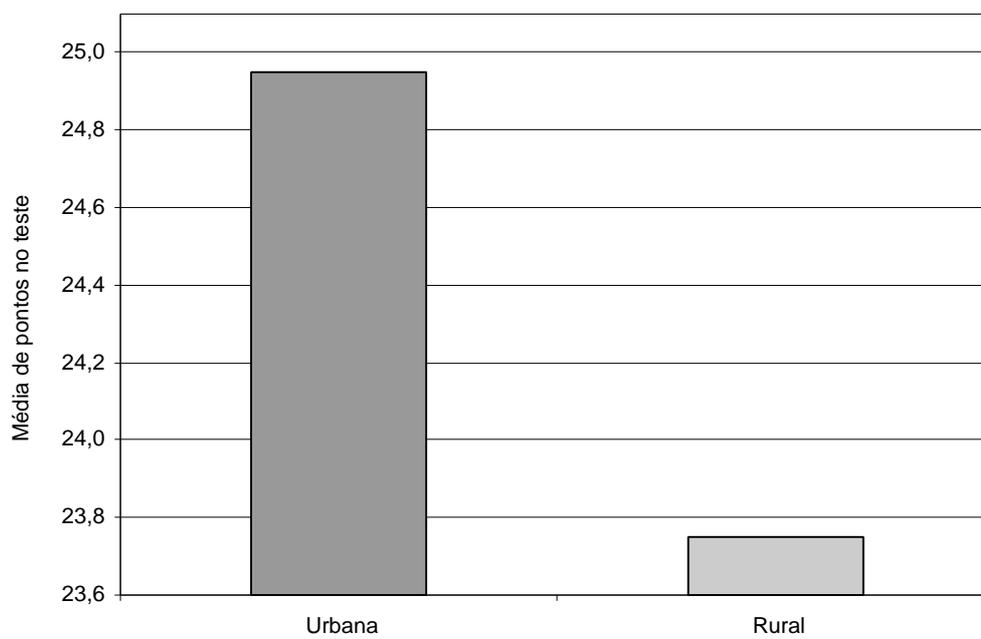
Sabe escrever o nome ?

Gráfico 3
Média no teste e dependência administrativa da escola



Dependência Administrativa

Gráfico 4
Média no teste e localização da escola



Urbana/Rural

Gráfico 5
Média no teste e tamanho da Escola

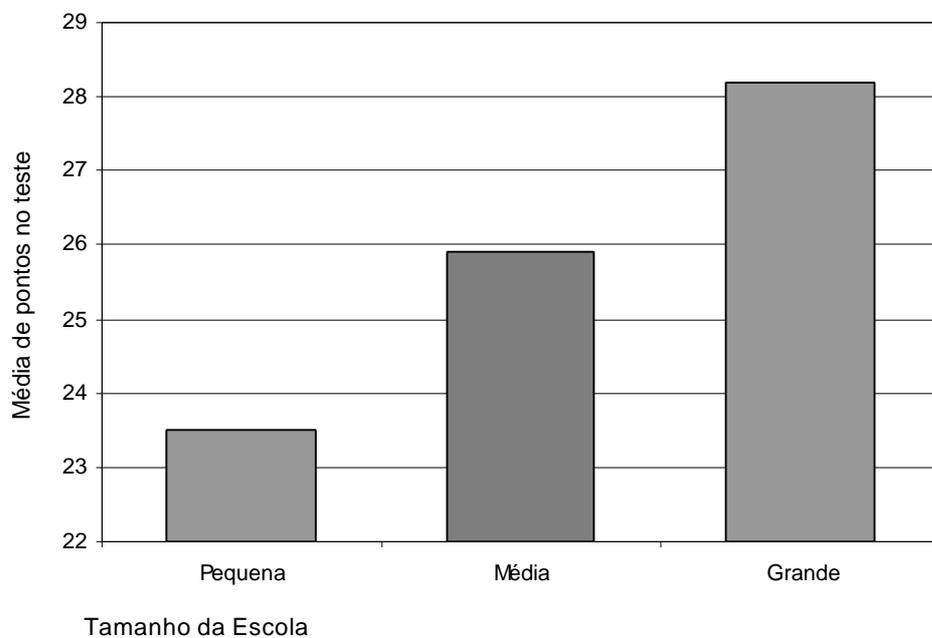


Gráfico 6
Média no teste e idade dos alunos

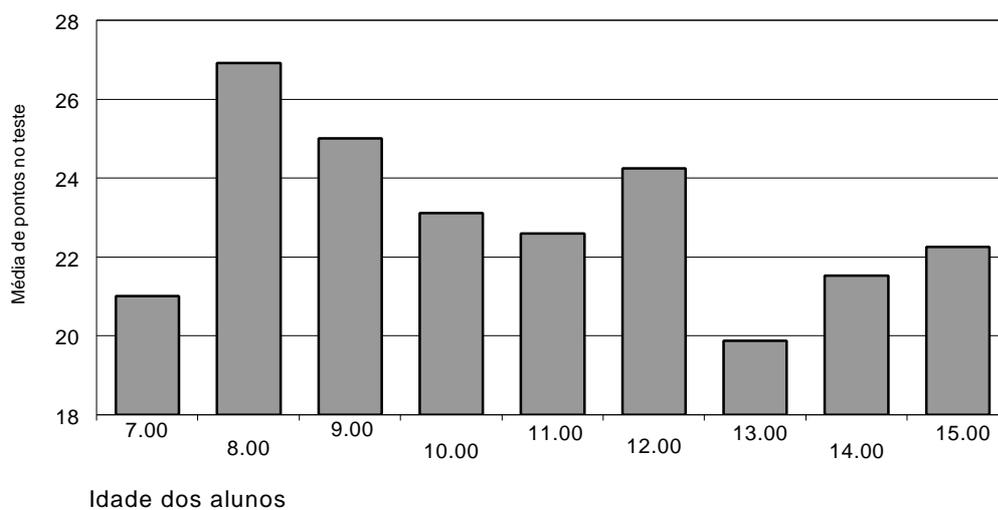


Gráfico 7
Média no teste e sexo dos alunos

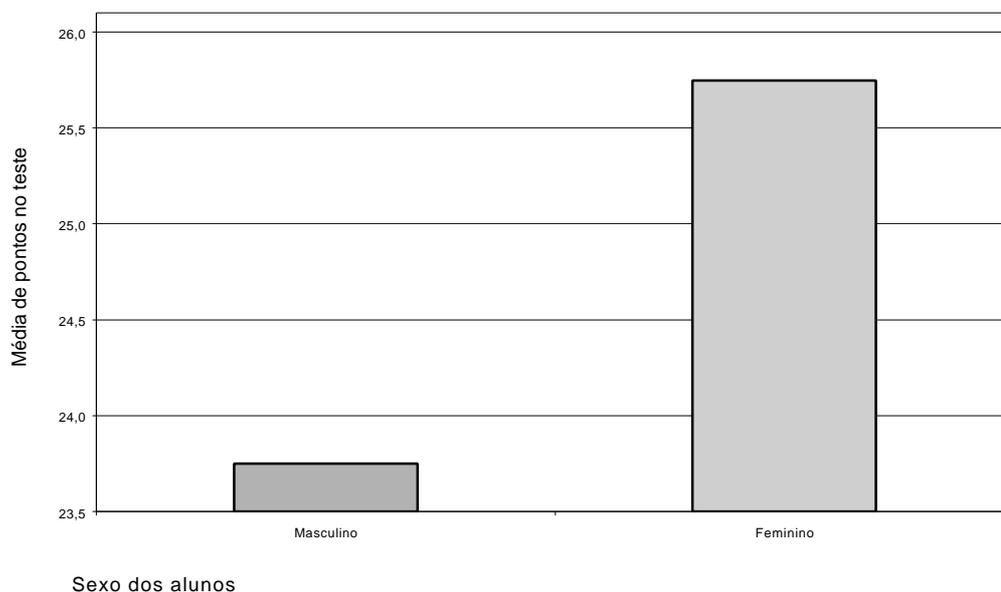


Gráfico 8
Média no teste e profissão do Pai

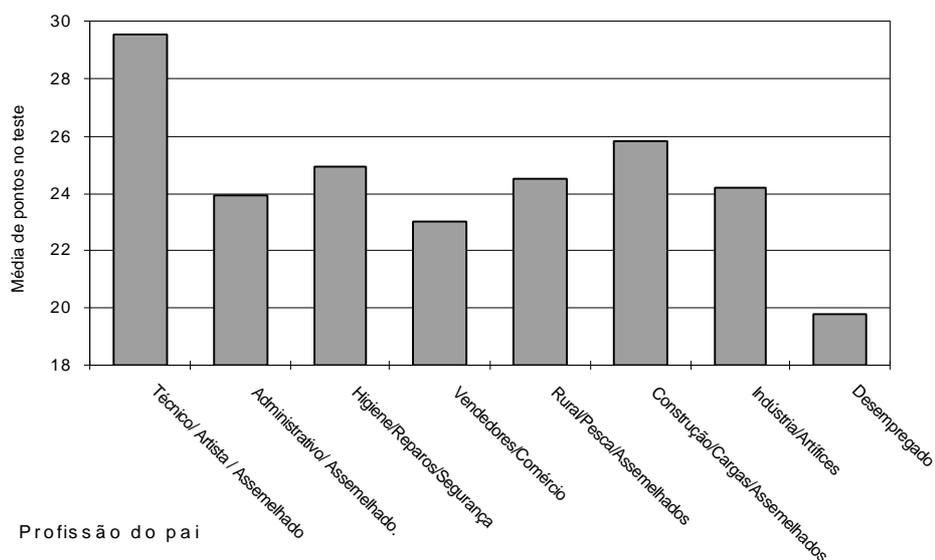
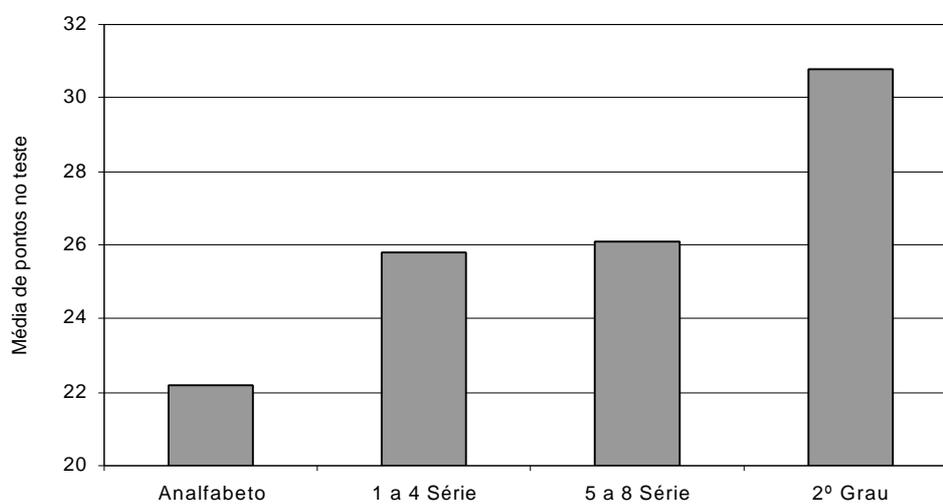
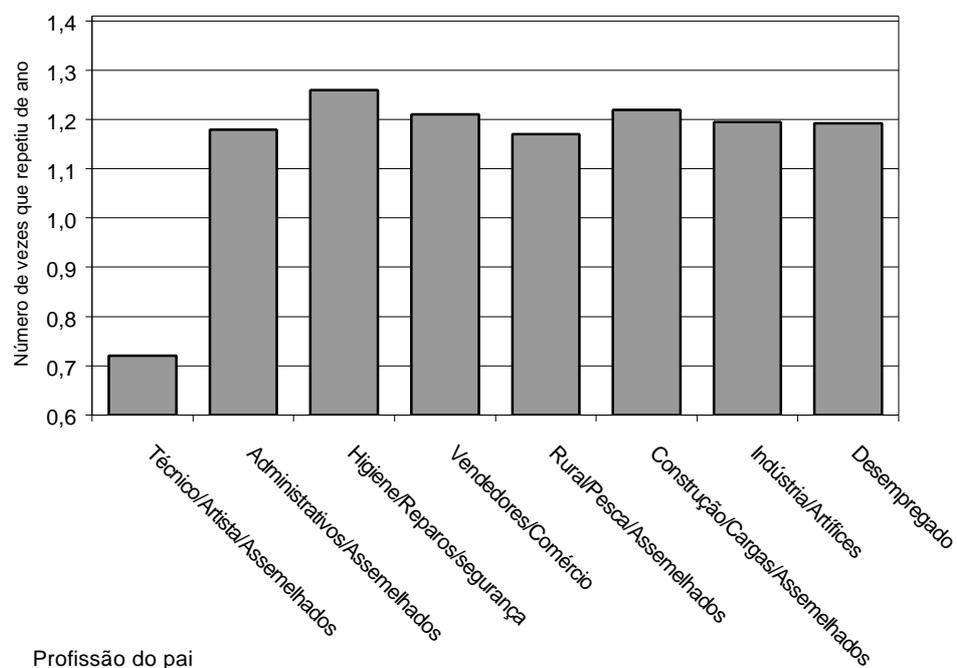


Gráfico 9
Média no teste e escolaridade da mãe do aluno



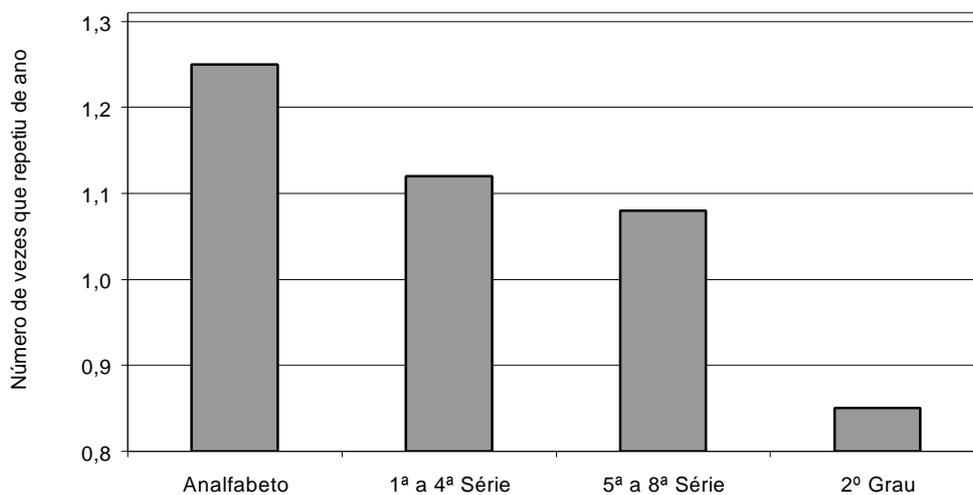
Escolaridade da mãe do aluno

Gráfico 10
Repetência e profissão do pai



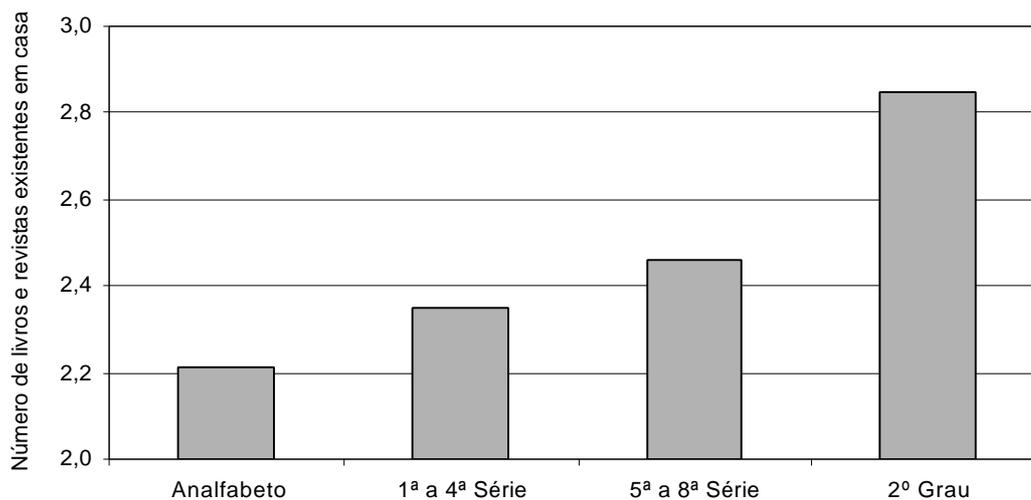
Profissão do pai

Gráfico 11
Repetência e escolaridade da mãe do aluno



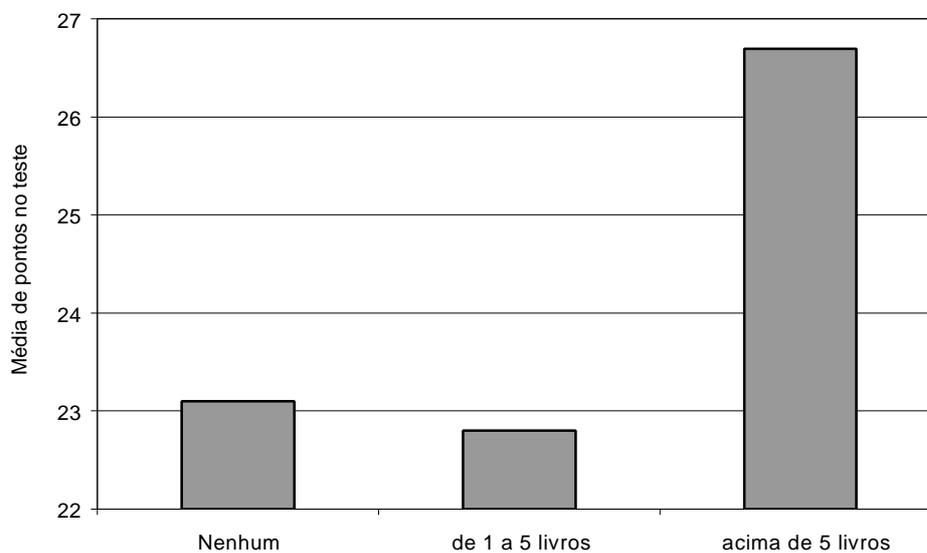
Escolaridade da mãe do aluno

Gráfico 12
Livros em casa e escolaridade da mãe



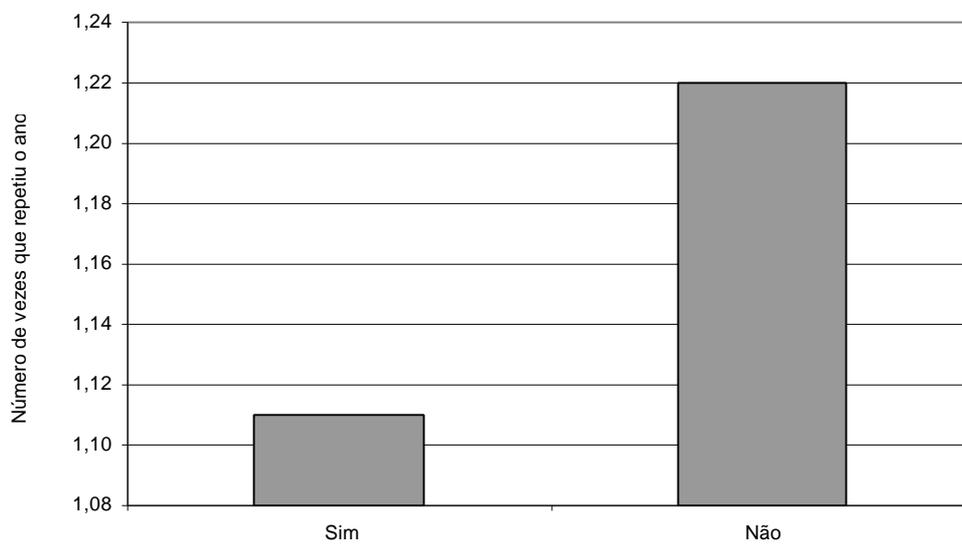
Escolaridade da Mãe do aluno

Gráfico 13
Média no teste e número de livros e revistas existentes em casa



Número de livros e revistas existentes em casa

Gráfico 14
Repetência e presença paterna



Presença paterna

Gráfico 15
Média no teste e presença paterna

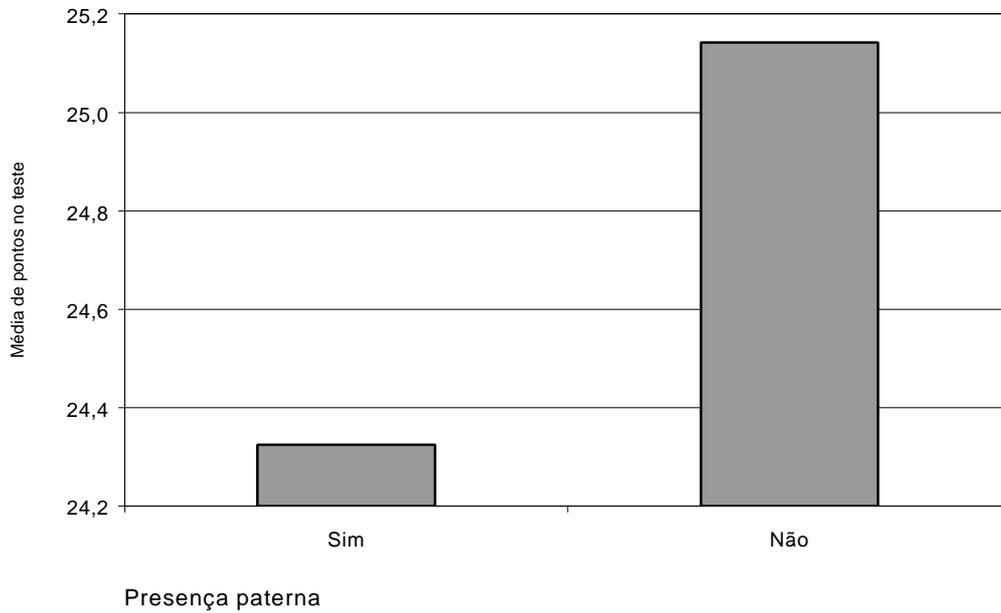


Gráfico 16
Média no teste e horas diárias de trabalho

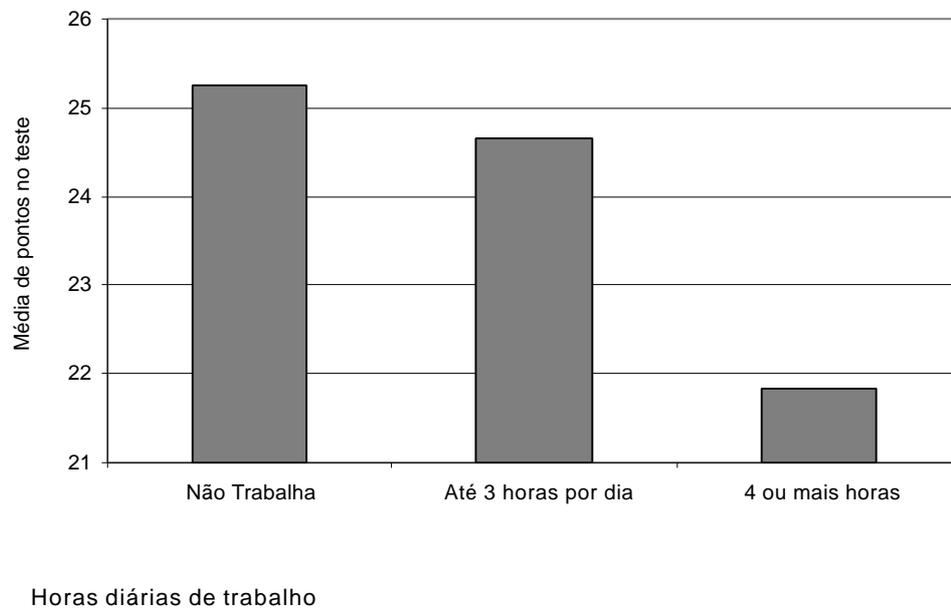


Gráfico 17
Média no teste e trabalho doméstico

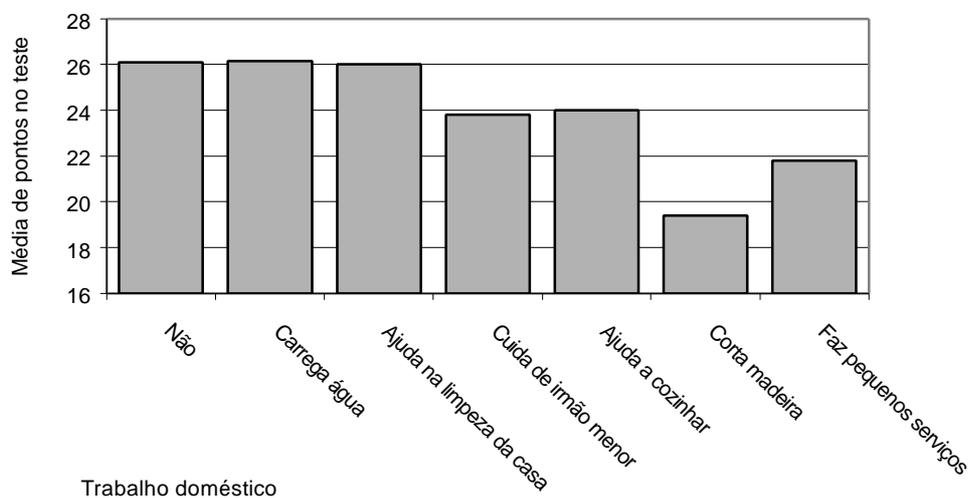


Gráfico 18
Média de pontos no teste e falta à escola

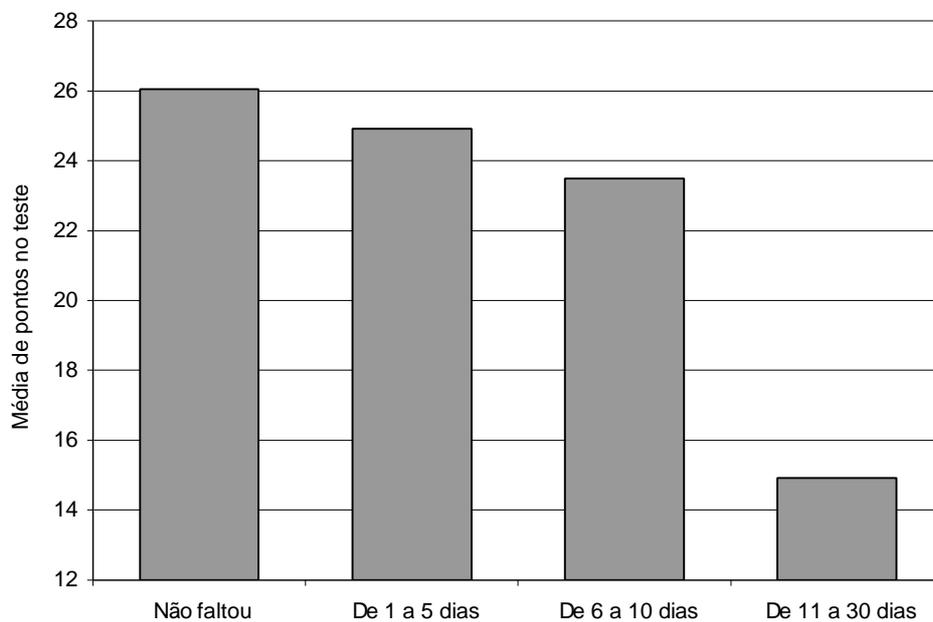


Gráfico 19
Média de pontos e qualificação negativa da aula pela professora

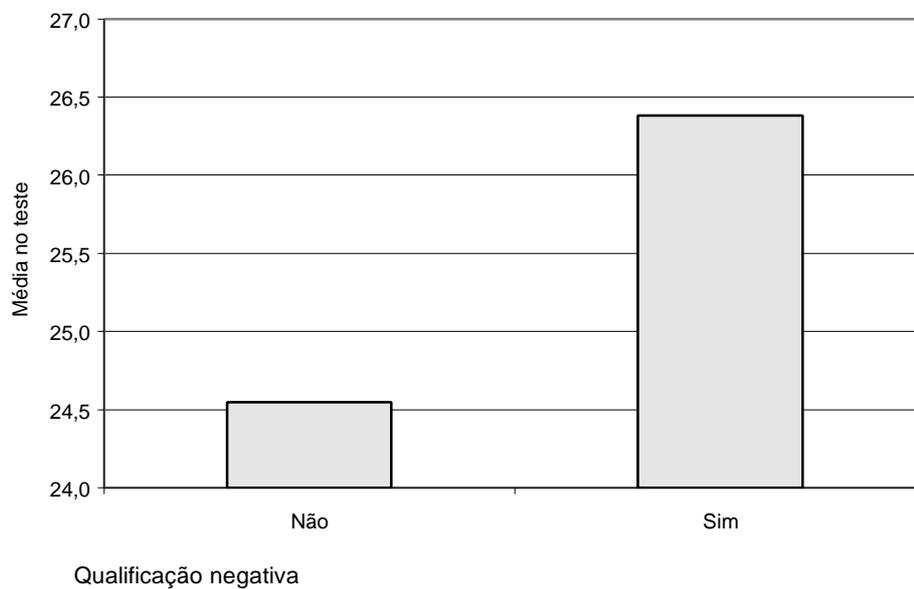


Gráfico 20
Média no teste e qualificação positiva da aula pela professora

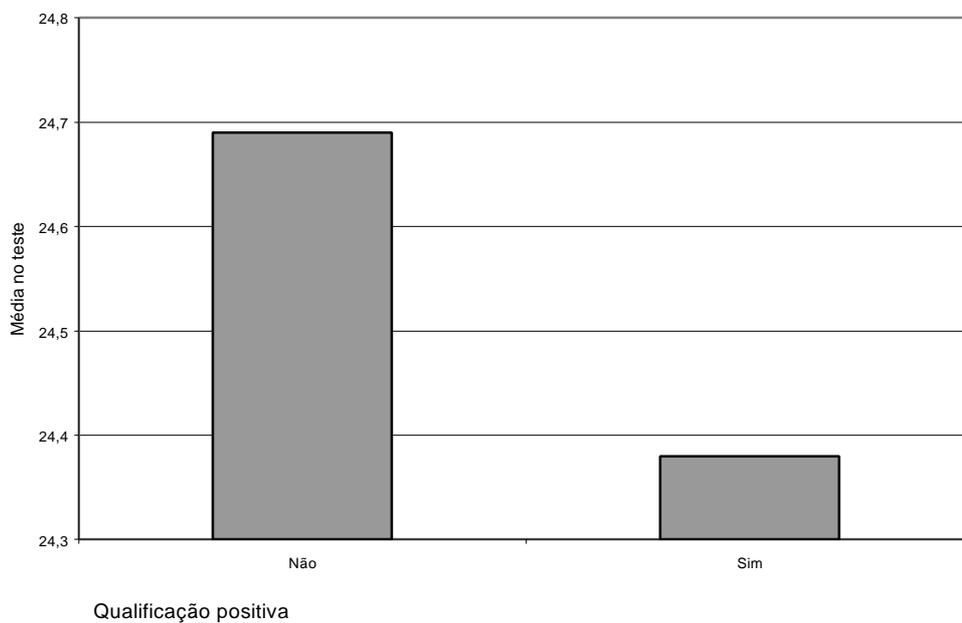
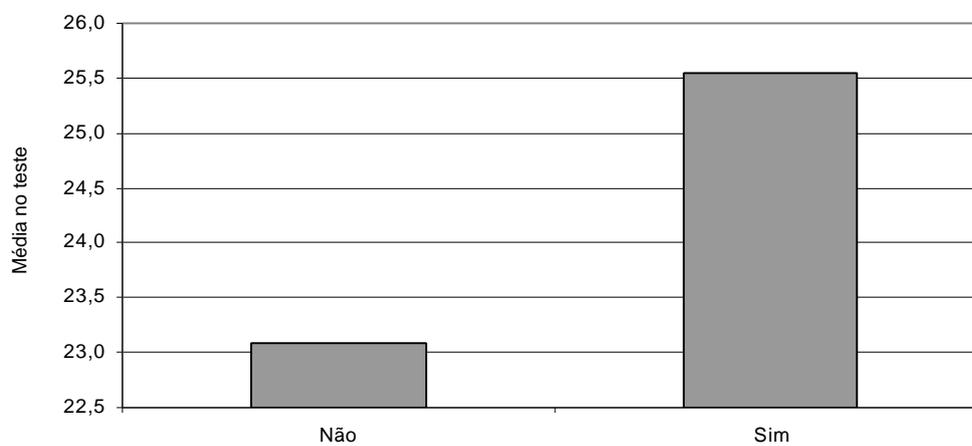
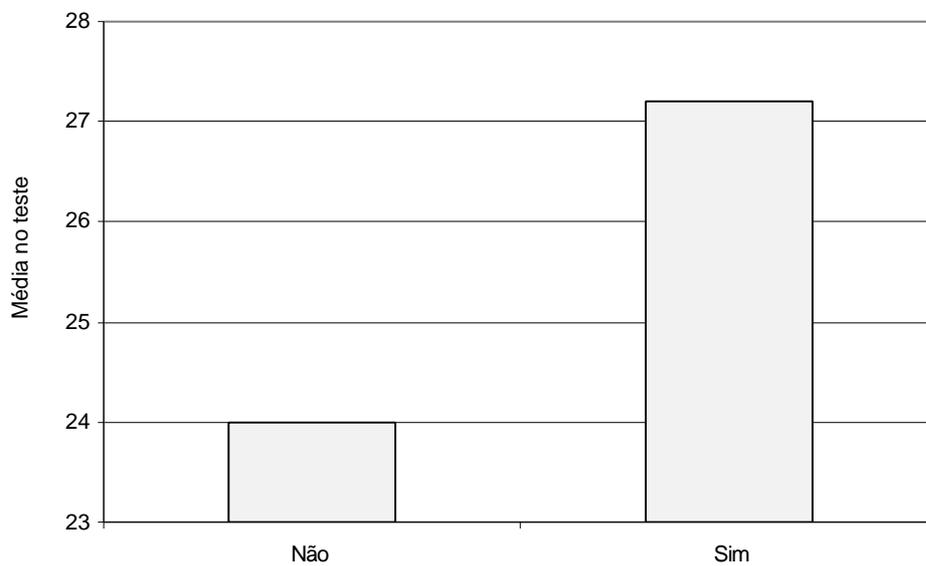


Gráfico 21
Média no teste e orientação pedagógica



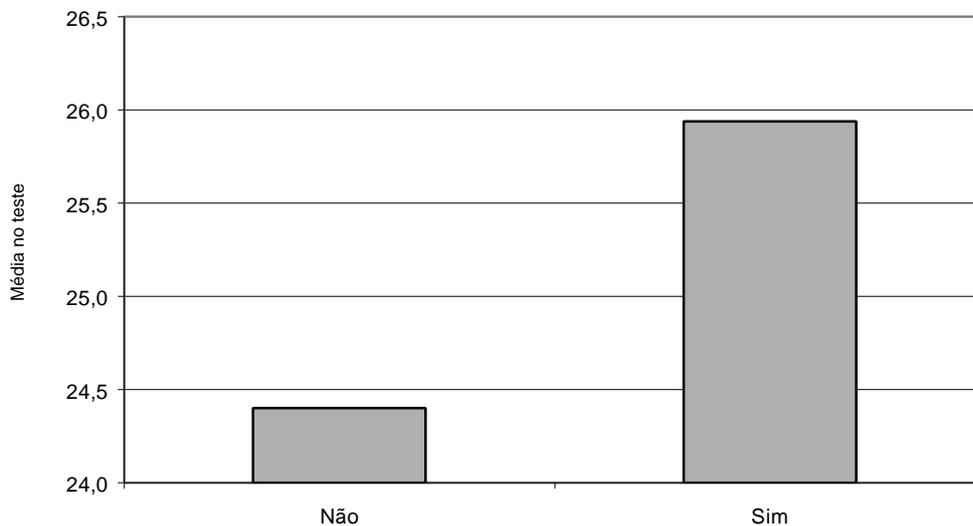
Recebe orientação pedagógica

Gráfico 22
Média no teste e orientação pedagógica da escola



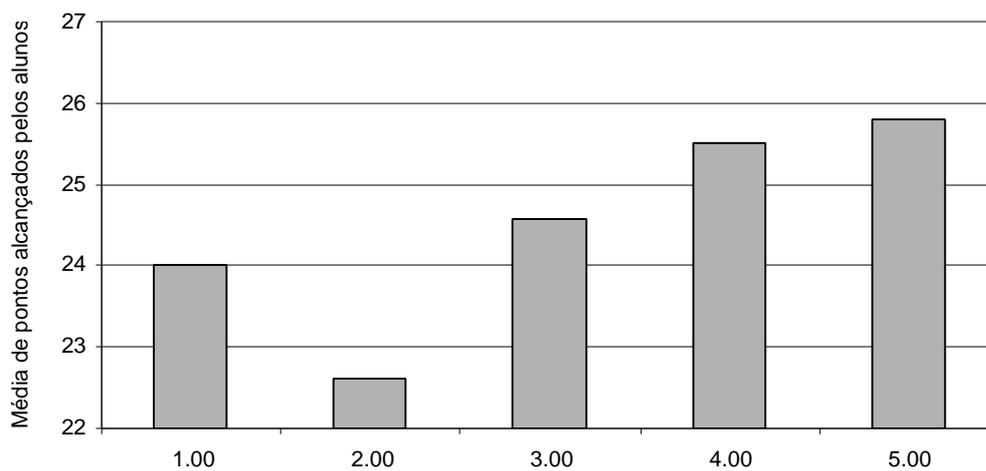
Orientação pedagógica da escola

Gráfico 23
Média no teste e orientação pedagógica semanal



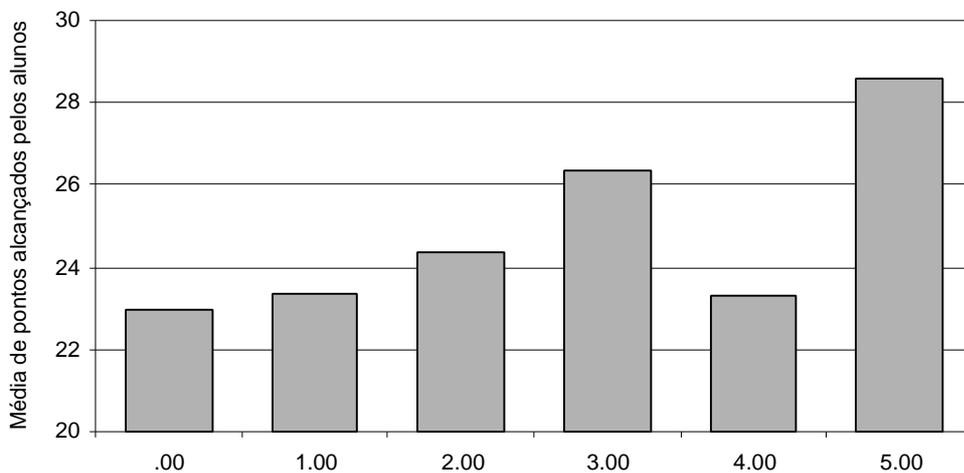
Orientação pedagógica semanal

Gráfico 24
Média no teste e total de atividade realizadas pela professora



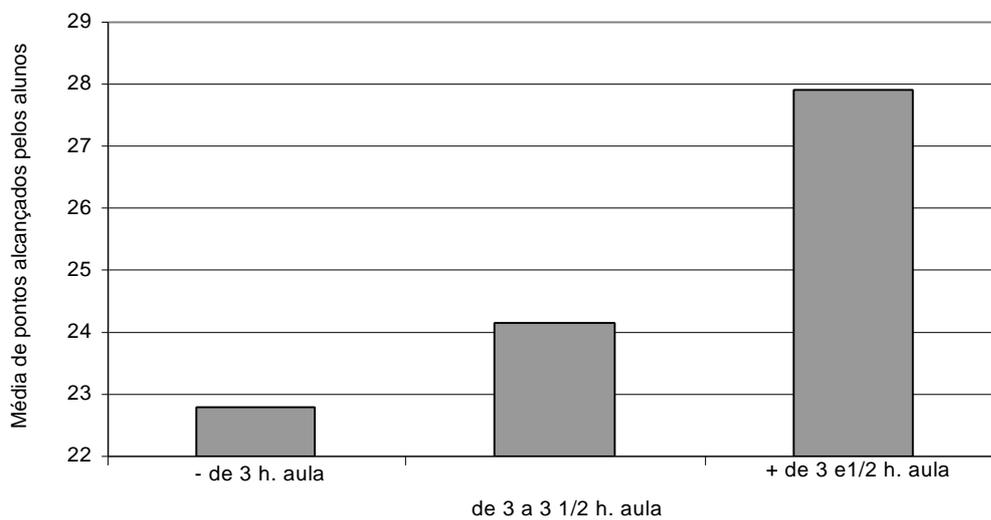
Total de atividades realizadas pela professora no segmento 1

Gráfico 25
Média no teste e total de atividades realizadas pela professora



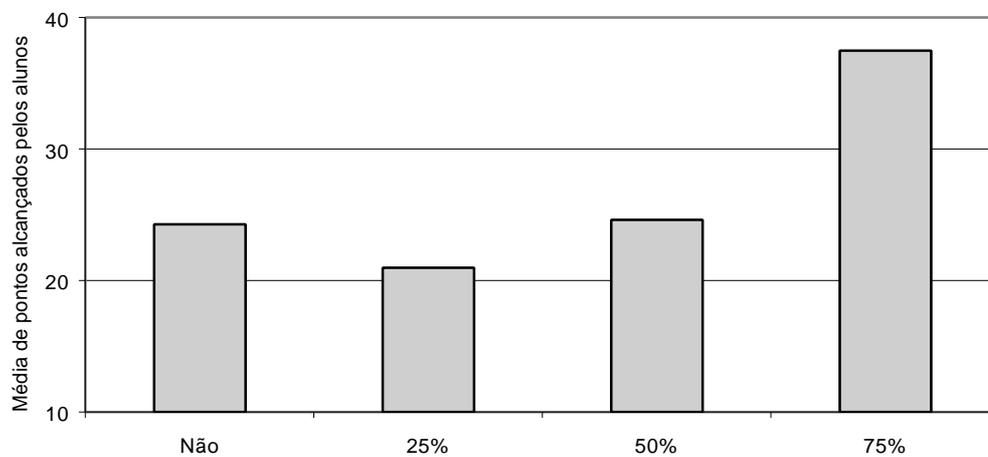
Total de atividades realizadas pela professora no segmento 2

Gráfico 26
Média no teste e tempo total das atividades



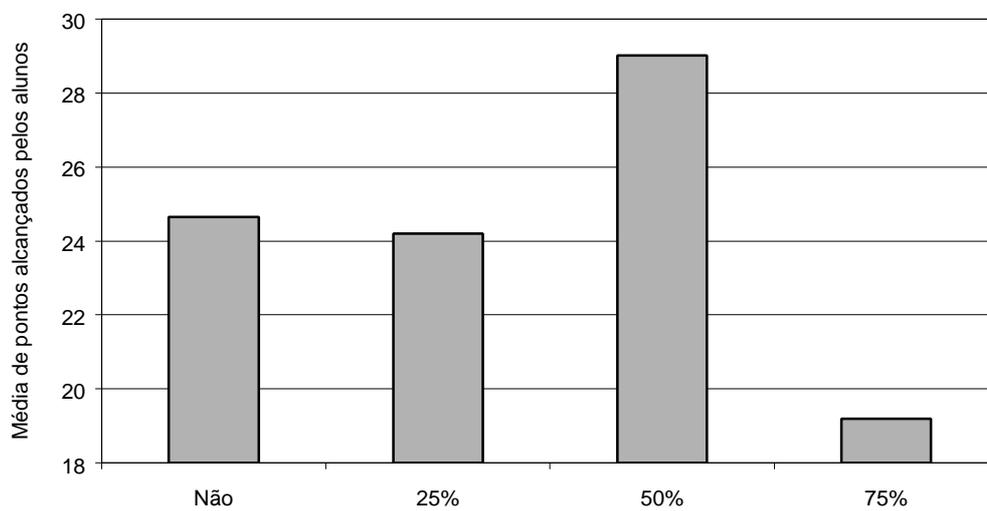
Tempo total das atividades

Gráfico 27
Média o teste e uso do livro dos alunos



Livro dos alunos

Gráfico 28
Média no teste e uso do livro do professor



Livros do professor

Gráfico 29
Média no teste e habilidade da professora em manter o nível de atenção classe

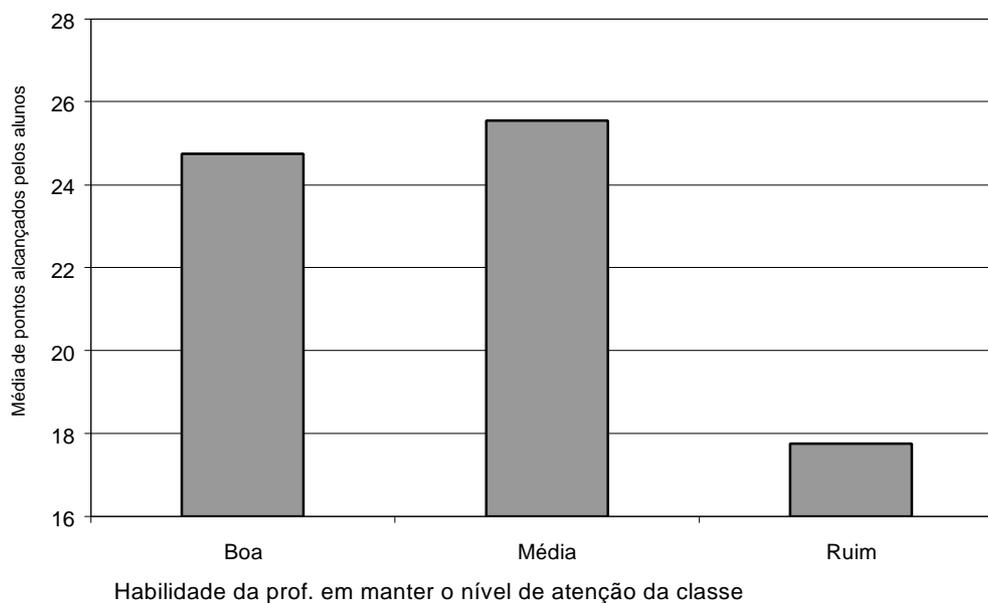
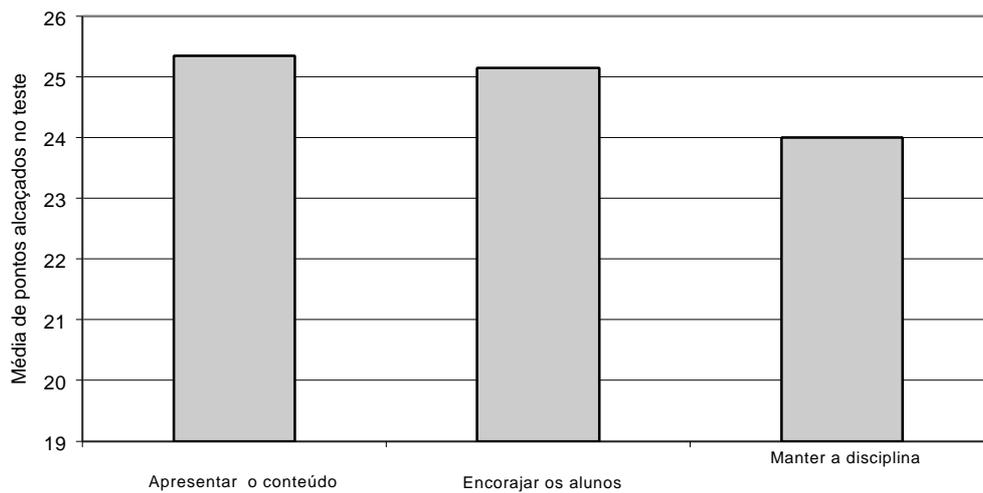
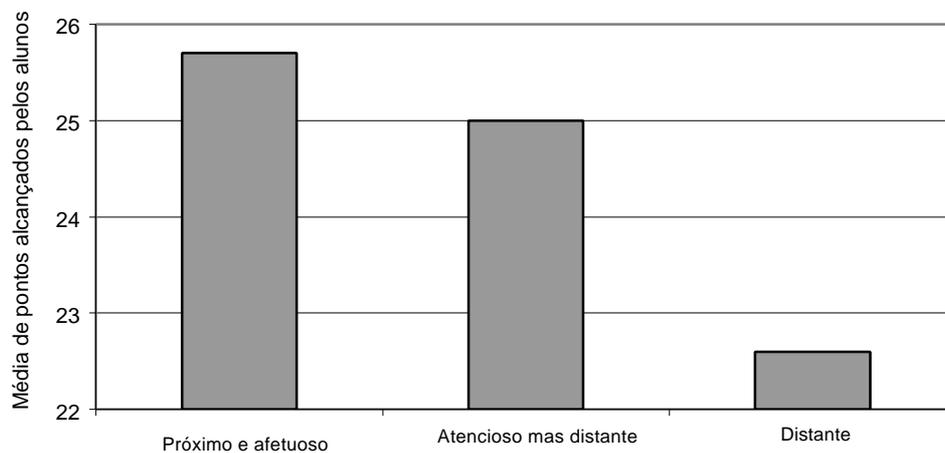


Gráfico 30
Média no teste e foco da professora durante a aula



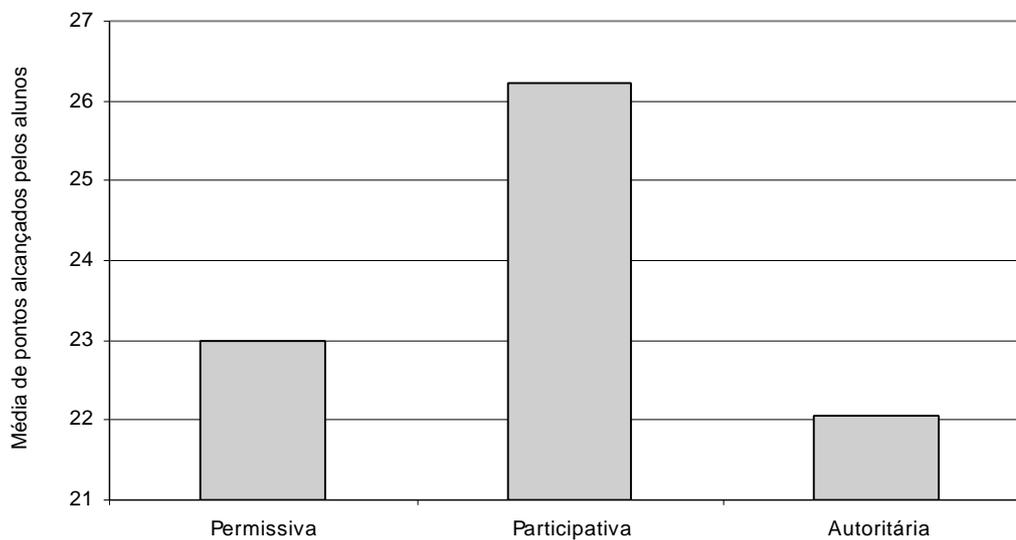
O foco da profa. durante a aula estava em

Gráfico 31
Média no teste e relacionamento do professora com os aluno



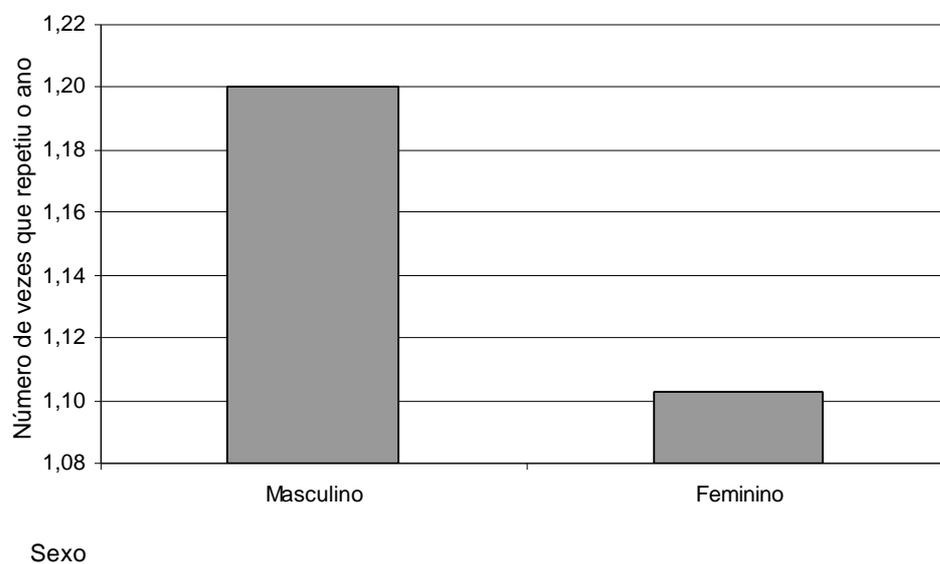
Relacionamento da professora com os alunos

Gráfico 32
Média no teste e forma de ensino da professora



Forma de ensino da professora

Gráfico 33
Repetência e sexo dos alunos



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p.13.
- ANDRADE, A. S. O cotidiano de uma escola pública de 9º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.26-37,1990.
- ANDRÉ, M. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.53, p.29-38, jan./fev.1992.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*.— Campinas, SP: Papyrus, 1995, p.100.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*.— Campinas, SP: Papyrus, 1995. P.35-48.
- ANNE, T. Henderson e BERLA Nancy (Eds.). *A new generation of evidence*. The family is critical to student achievement.— U.S.A.: National Committee for Citizens in Education, 1994.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA BAHIA. Salvador, SEI — Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 1995.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*.— São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BOISSON, Ofélia Cardoso. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.74-88, jan.1949.
- BOLETIM TÉCNICO. Brasília, Projeto Nordeste/MEC/BIRD, Ano I, n.4, p.3, jun. 1996.
- BRANDÃO, Zala. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*.— Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
- BRANDÃO, Zala. Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 9º grau no Brasil: 1971-1981. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.147, p.38-69, mai./ago. 1983.
- BRU, Marc. Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement? In: *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1994*.— Paris: Presses Universitaires de France, 1994. P.165-174.
- CANDOTTI, Ênio. Reflexões sobre a situação brasileira. In: SERBINO, Raquel V. e M. V. C. Bernardo (orgs.) *Educadores para o século XXI*.— São Paulo: UNESP, 1992. P.48.
- CAREW, J. e LIGHTFOOT, S. L. *Beyond bias. Perspectives on classrooms*.— Cambridge: Harvard University Press, 1979. P.24.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David e SCHLIEMANN, A. L. *Na vida dez, na escola zero*.— São Paulo: Cortez, 1991.

- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*.— São Paulo: Summus, 1987.
- COUTO CUNHA, Maria *et alli*. *Diagnóstico da realidade educacional bahiana*.— Salvador: SEC/IAT,1990.
- CUBAN, Larry. Como os professores ensinavam: 1890-1980. *Teoria & Educação*, n.6, p.115-127,1992.
- DEBEAUVAIS, Michel. National educational researche policies: a world survey. *Higher Education Policy*, v.3, n.4, p.57-58,1990.
- DELAMONT, S. e HAMILTON, D. Cassroom research: a critique and a new approach. *In: STUBS, M. e DELAMONT, S. Explorations in classroom observation*.— Londres: John Wiley, 1976.
- DONAHOE, Tom. Finding the way: structure, time and culture in school improvement. *PHI DELTA KAPPAN*, dec. 1993, p.298-305.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*.— Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOURQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.— Porto alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência*. Um estudo piagetiano na favela e na escola.— São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- FULLER, B. *et alli*. When girls learn more than boys: the influence of time in school and pedagogy in Botswana. *Comparative Education Review*. v.38, n.3, p.347-376. Aug. 1994.
- FULLER, Bruce *et alli*. Explaining Variation in Teaching Practices? Effects of State Policy, Teacher Background and Curricula in Southem Africa. *Teaching & Teacher Education*, v.10, n.2, p.141-156,1994.
- FULLER, Bruce. What investments raise achievement in the third world. *Educational Research*, v.18, n.2, p.12-19, 1989.
- GIROUX, Henry. *Schooling and the struggle for public life*.— Minneapolis: UnÍversity of Minnesota Press,1988.
- HANUSHEK, Eric A. Interpreting recent research on schooling in developing countries. *The World Bank Observer*, v.10, n.2, p.227-46, Aug. 1995.
- HARBISON, Ralph W. e HANUSHE, Eric A. *Educational periorformance of the poor: lessons from rural Northeast Brazil*.— Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 1992.
- IBGE. *Anuário Estatístico Brasileiro*, 1991.
- INNOVATION Journal of Intemational Bureau of Education, Geneva, n.83, p.1-12, jun. 1995.
- INNOVATION Journal of International Bureau of Education, Geneva, n.87, p.1-8, jun. 1996.

- KESSEL, M. A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n.56, p.53-72, out./dez.1954.
- KRAMER, S. e ANDRÉ, M. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.151, n.65, p.523-537, set./dez.1984.
- LAVALÉE, Marcel. Analfabetismo e sistema escolar no Brasil e na Bahia. In: BOAVENTURA, Edivaldo (org.) *Políticas municipais de educação*.— Salvador: EDUFBA, 1996. P.63-100.
- MACEDO, Arthur Roquete. O papel das universidades. In: SERBINO, Raquel V. e M. V. C. Bernardo (orgs.) *Educadores para o século XXI*.— São Paulo: UNESP, 1992. P.57-59.
- McLAREN, Peter. *Life in schools*. White Plains, N. Y.: Longman, 1989.
- MONTEIRO, I. A. *O que faz o fazer pedagógico - um estudo da prática pedagógica que busca a transformação*.— Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1992. Dissertação de Mestrado.
- MONTERO, M. Lourdes. Os estilos de ensino e a dimensão da ação didática. In: COLL, Cesar *et alli* (org.). *Desenvolvimento psicológico e Educação*.— Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V.2.
- MORAIS, Giselda Santana (org.) *Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau*.— São Paulo: Cortez, 1980.
- MULLENS, J. E.; MURNANE, R. J. e WILLET, J. B. The Contribution of training and subject matter knowledge to teaching effectiveness: a multilevel analysis of longitudinal evidence from belize. *Comparative Education Review*, v.40, n.2, p.13-157. May 1996.
- MUNICÍPIOS Brasileiros: crianças e suas condições de sobrevivência.— Brasília: UNICEF/IBGE, 1994, p.69-75.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. e COLE, M. *The construction zone: working for cognitive change in school*.— Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUNES, Clarice. A escola primária numa perspectiva histórica (DF/1922-1928). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.65, n.151, p.538-51, set./dez. 1984.
- O MEC e a Educação no Brasil. Folder apresentado pelo atual Ministro da Educação e do Desporto.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*.— São Paulo: T. A. Queiroz, 1990, p 88.
- PATTO; M. H. *et alli*. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *CADERNOS de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, ago.1981.
- PENIN, S. T. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*.— Campinas, SP: Papirus, 1994.

- PIAGET, Jean. O Jogo. *In: A formação do símbolo na criança.*— Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p 115-217
- PINTO, H. D. de e PRADO, E. C. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? *In: PRADO, E.; AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. (orgs.). Alfabetização hoje* — São Paulo: Cortez, 1994. P.93-111.
- PLANK, D. *The means of our salvation: public education in Brazil - 1930 a 1995.*— Colorado: Westview Press, INC., 1986.
- PORTELA, A. L. *Multirrepetência: gênese e possibilidades de transformação no cotidiano escolar.*— Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1996. (Relatório de pesquisa)
- PORTELA, Adélia e BASTOS, Eni. *Educação, escola e comunidade. Avaliação do beneficiário no estado da Bahia. Estudo Piloto.*— Brasília: Projeto de Educação Básica para o Nordeste, MEC/BIRD, 1996.
- PROJETO: *Por que as escolas falham na educação no Nordeste?*— Brasília: Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais, MEC/BIRD, 1995. Um estudo conjunto do Projeto Nordeste, Banco Mundial e UNICEF.
- PUCCLB.; OLIVEIRA, N. R. e SGUISSARDI, V. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*, n.4, p.91-107, 1991.
- RELATÓRIO Integrado dos Estudos Piloto (Bahia e Ceará) de Observação em Sala de Aula. Elaborado por equipe do CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, para o Projeto Nordeste.— São Paulo: 1996.
- RIBEIRO, Sérgio. A pedagogia da repetência. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, IEA/USP, v.5, n.12, p.7-22, 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.62-74, fev.1992.
- SERPA, L. Felipe *et alli*. O analfabetismo no Brasil e na Bahia. Bahia. *Análise & Dados*, Salvador, CEI, v.II, n.2, p.54-65, 1994.
- SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano.*— Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. P.23-31.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, n.6, p.68-96, 1992.
- VERHINE, Robert e MELLO, A.M. Causes of school failure: the case of the state of Bahia in Brazil. *Prospects*, v.XVIII, n.4, p.558-568, 1988.
- WATTS, Gari e CASTLE, Shari. The time dilemma in school restructuring. *PHI DELTA KAPPAN*, dec. 1993, p.306-314.
- WGOTSKY, L. S. O papel do brinqueado no desenvolvimento. *In: A formação social da mente.*— São Paulo: Martins Fontes, 1991, p 105-118

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)