

O "REDIMENSIONAMENTO DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO" E SEUS EFEITOS COLATERAIS

Inês Mamede¹

BCH-UFC

Resumo

Este artigo analisa os efeitos, nas concepções e práticas de professoras alfabetizadoras, ocasionados pelo Redimensionamento das Classes de Alfabetização, ou seja, pela extinção oficial destas Classes em 1997. Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas e observações em sala de aula de dezoito professoras, em nove municípios cearenses. Constatou-se que tal medida foi implementada de maneira aligeirada, sem considerar a cultura docente local quanto à alfabetização, gerando vários problemas: desacordo quanto à aprovação automática para a 1ª série; grande heterogeneidade das turmas; volta da 1ª série fraca – 1ª série forte; inadequação quanto à escolha dos livros didáticos e à definição idade-série. Dúvidas, angústias e sentimentos de culpa seriam minimizados com mudanças que valorizassem a participação e as concepções docentes.

Palavras-chave: Alfabetização; Políticas públicas; Formação docente.

Abstract: The side effects of changes in the literacy classes

The article discusses how preschool teachers understand the consequences of the changes that modified the literacy classes in 1997. The data was obtained through interviews and participant observation in 18 classrooms, in nine cities of the State of Ceará, Brazil. It was observed that this measure was taken without considering the teaching culture regarding literacy. As such it caused several problems: disagreement concerning automatic access to 1st grade; great heterogeneity in the classroom, return to the "weak 1st grade vs. strong 1st grade; inadequacy in relation to the choice of didactic books etc. Anxiety and guilt feelings could have been minimized if such changes had considered the ideas and experiences of the teachers.

Key- Words: Public policy; Teacher's education.

Este artigo tem como base pesquisa mais ampla, que deu origem à tese de doutorado *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam* (Mamede, 2000), na qual consta investigação realizada junto a dezoito professoras², em nove municípios cearenses³ (duas em cada um deles). A questão central da citada investigação foi a seguinte: como têm ocorrido a formação docente, a reelaboração de conceitos e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais, no Estado do Ceará, a partir de 1985, ou seja, nos últimos quinze anos? Para respondê-la, fomos conhecer professoras, apontadas por suas secretarias municipais de educação, a partir dos seguintes critérios por nós solicitados: terem participado de ações de formação docente (cursos, "treinamentos" etc.); serem professoras há pelo menos cinco anos; lecionarem na 1ª série do Ensino Fundamental ou na Classe de Alfabetização; estarem lotadas na rede municipal de ensino; e, na medida do possível, serem concursadas. Isto quer dizer que não trabalhamos com professoras iniciantes e sim com aquelas consideradas mais experientes e dotadas de formação mais consistente, em seus contextos educacionais.

Desde aproximadamente 1985, certas ações de formação docente foram realizadas numa perspectiva construtivista de alfabetização e, por isso, nos interessamos em analisar, também, os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas de tais professoras. Em uma abordagem qualitativa, utilizamos, principalmente, entrevistas e observações de aulas como recursos de investigação.

Para este artigo consideraremos apenas parte da pesquisa citada, especialmente no que diz respeito a alguns efeitos, na concepção e na prática pedagógica, ocasionados pelo *Redimensionamento das Classes de Alfabetização*, ou seja, pela extinção oficial destas

² No apêndice, informamos grau de escolarização e anos de experiência docente de cada uma das dezoito professoras.

³ Os municípios cearenses nos quais realizamos a investigação foram os seguintes: Fortaleza, Maranguape, Icapuí, Tianguá, Sobral, Itaitira, Catarina, Baixo e Salitre.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. E-mail: (imamede@mcnet.com.br).

Classes, no Estado do Ceará, que, assim como outros estados no Brasil, teve, até 1996, em sua estrutura curricular a chamada "Classe de Alfabetização", situada entre a Educação Infantil e a 1ª Série do Ensino Fundamental e que, em 1997, foi, mais uma vez, extinta. "Mais uma vez" porque ela havia sido retirada com a Lei 5692/71 e, depois, em 1987, fora replantada (oficialmente, pois "oficiosamente" não deixara de funcionar).

Desta vez, a alfabetização passou a ser considerada como um processo que se deve iniciar na Educação Infantil, tendo continuidade nas primeiras séries do Ensino Fundamental, sem haver reprovação antes da 1ª série ou mesmo sendo esta o início da escolarização da criança. Tendo sido a pesquisa de campo realizada em 1999, trabalhamos, na maior parte dos casos, com professoras de 1ª série, a quem passa a ser mais diretamente atribuída a função de alfabetizar.

Ainda que não nos tenha surpreendido, pois acompanhamos de perto desde seu início, vimos que o processo de *Redimensionamento das Classes de Alfabetização* precisaria de um acompanhamento docente bastante eficaz. Sabendo, porém, que não houve continuidade do trabalho destinado especificamente a esta questão, deparamo-nos com professoras bastante angustiadas, inseguras, confusas acerca de tal *Redimensionamento*.

Voltaremos um pouco à história recente, mais precisamente ao ano de 1993, para melhor situar o problema. Naquele ano foram divulgados resultados da pesquisa intitulada "A questão da pré-escola no Ceará: a classe de alfabetização", realizada em dez municípios cearenses. Concebida e realizada por professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, a pesquisa ocorreu por iniciativa da AMECE – Associação dos Municípios do Estado do Ceará, e contou com o apoio do UNICEF.

Em suas conclusões, o relatório informa que:

... a classe de alfabetização tal como predomina hoje no Ceará, via de regra tem se constituído em uma barreira inútil e prejudicial às crianças das

classes populares. No entanto, como bem demonstram as experiências bem sucedidas, poderá ser transformada num trânsito fundamental para o desenvolvimento global e integral destas mesmas crianças (AMECE, UNICEF, FACED/UFC, 1993, p. 134) (grifo nosso).

Estamos querendo chamar a atenção para o fato de que a mencionada pesquisa não indicava para a necessária extinção das Classes de Alfabetização. E, como veremos a seguir, ela mostrava, também, a importância de se investir em recursos humanos e financeiros, a fim de se melhor tratar e superar os problemas relacionados à alfabetização no Estado:

(...) o projeto pedagógico será o determinante na definição e na transformação das condições objetivas disponíveis, tais como a qualificação de recursos humanos e a obtenção de recursos financeiros. O contrário dessa posição tem como exemplo o que acontece a nível do governo estadual do Ceará que, para tanto, vem implementando, de forma pretensamente irreversível, uma concepção de gerenciamento onde a racionalização do setor educacional preconiza, dentre outras coisas, a extinção da classe de alfabetização sem definir alternativas para uma demanda considerável que no momento é atendida praticamente pelos municípios (id. *ibid.*, p. 134).

Podemos constatar, assim, que naquela ocasião já havia uma predisposição governamental para extinguir a classe de alfabetização. Mas, insistimos, tal iniciativa não dependeu, exatamente, das conclusões divulgadas naquela pesquisa que diz: "sendo uma classe ou não, esteja na pré-escola ou no 1º grau, a alfabetização não pode se distanciar da visão de processo que lhe deve ser característica" (id. *ibid.*, p. 135).

Ao analisar o Documento, percebemos que a ênfase e a preocupação estiveram muito mais voltadas à necessidade de se refletir sobre qual concepção de alfabetização circulava nos municípios cearenses e que relação isto poderia ter com a constante retenção de crianças naquela classe.

Dos relatos colhidos e das observações realizadas foi possível concluir que os tradicionais índices de repetência nas classes de alfabetização decorrem em grande parte das concepções rígidas de alfabetização que exigem o domínio da leitura e da escrita para a promoção e ingresso na 1ª série. Por esse motivo, crianças de idades diversas, principalmente na área rural, são retidas na alfabetização (...) (id. *ibid.*, p. 132).

Além disso, o relatório aponta, também, para uma necessária compreensão processual e abrangente de alfabetização:

Assim, a alfabetização pode e deve ser um processo sistematizado desde o início da educação infantil, e continuar ao longo das séries iniciais do 1º grau. Existe um processo inicial, que é a leitura e a interpretação do mundo imediato que cerca o aluno; o desenvolvimento da oralidade, da expressão dramática, musical, plástica; o conhecimento dos usos e funções sociais da escrita; o domínio progressivo das regularidades e irregularidades da língua (id. *ibid.*, p. 135).

Independentemente, pois, dos resultados da citada pesquisa, o problema do alto índice de retenção das crianças nas classes de alfabetização era, de fato, preocupante. No entanto, para todo problema pode haver várias possibilidades de superação. Deste modo, quanto ao tema que aqui estamos tratando, não podemos conceber qualquer medida que não contemple seriamente a participação, o engajamento, a compreensão dos professores. Veremos, em seguida, como este processo iniciou, como tem se dado e quais suas repercussões para o trabalho docente.

Em 1997, então, passaram a ser extintas, no Ceará, as classes de alfabetização e as crianças com 7 anos de idade deveriam ser matriculadas na 1ª série, mesmo que não tivessem freqüentado a pré-escola ou a própria classe de alfabetização.

"O Estado do Ceará mantinha em sua estrutura de ensino, até o ano de 1996, Classes de Alfabetização que integravam a Educação Infantil.

Referidas Classes, no entanto, conforme resultado de pesquisa realizada sob a coordenação da Universidade Federal do Ceará, vinham funcionando mais como "uma barreira inútil do que como um trânsito necessário", visto que registravam um grande número de reprovações em nome de que as "crianças não aprendiam a ler". Tal procedimento vinha resultando numa distorção idade-série elevada, uma vez que ficavam retidas nessas classes por vários anos, crianças que chegavam a completar 10/11 anos de idade" (SEDUC, julho de 1998, p.3) (grifo nosso).

Vemos que a medida governamental procurava se respaldar na pesquisa anteriormente citada. Porém, cremos que a interpretação que fez daqueles resultados não era a única possível, se considerarmos as conclusões da pesquisa aqui expostas, o que não quer dizer que o problema não existia e que não precisava ser enfrentado.

No sentido de eliminar este problema a Secretaria da Educação Básica realizou em janeiro de 1997, o redimensionamento das Classes de Alfabetização numa perspectiva de regularização do fluxo escolar. Nesse momento, iniciou-se com todos os professores da rede pública cearense e educadores que integram o Sistema de Acompanhamento Pedagógico – SAP, uma ampla discussão sobre a concepção da alfabetização como processo (id. *ibid.*, p.3).

O que poderia ter sido um amplo debate sobre tal determinação não teve, contudo, a periodicidade, a continuidade e a metodologia necessárias para a superação de vários problemas decorrentes do *Redimensionamento*. Iniciada em fevereiro de 1997, a "capacitação" teve sua segunda etapa apenas um ano e meio depois. Neste contexto, as professoras seguiram sem o espaço de formação e de atuação necessários para superar suas dificuldades.

Dando continuidade ao processo de redimensionamento das Classes de Alfabetização, a Coordenadoria de Desenvolvimento Educacional promoveu em fevereiro de 1997, a primeira capacitação envolvendo professores da rede pú-

blica, tendo como objetivo aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos sobre o processo de alfabetização (id. *ibid.*, p.3).

Se o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP), paralelamente, implantou os Referenciais Curriculares Básicos para a 1ª série, a princípio "aliado a outros elementos", com vistas, também, à "mudança para o Sistema de Ensino em Ciclos" (id. *ibid.*, p.3), não nos parece ter dado os subsídios necessários à superação dos problemas originados com o *Redimensionamento das classes de alfabetização*.

Além disso, o Sistema de Ensino em Ciclos⁴ não foi implantado por todos os municípios e, naqueles onde foi, não cobriu toda a rede municipal. Isto quer dizer que aí também permaneceu a seriação e as dificuldades originadas com o *Redimensionamento*. De nossa pesquisa, por exemplo, participaram duas professoras que trabalhavam em Ciclos, nos municípios de Icapuí e Catarina. No entanto, as outras duas docentes, destes mesmos municípios, ensinavam na 1ª série.

Vale esclarecer que, se havia uma predisposição do governo estadual para iniciar o processo de extinção da classe de alfabetização, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF⁵, criado em 1996 e implantado em 1º de janeiro de 1998, constituindo determinação federal, veio corroborar a tendência do governo do Estado. Talvez tenha representado a medida que faltava para levar às tomadas de decisões, pois com o *Redimensionamento*, após a criação do FUNDEF, as crianças que seriam das classes de alfabetização passaram para a 1ª série. Esta foi uma orientação do governo estadual, seguida amplamente pelos municípios, uma vez que, a partir de agora, passava a vigorar a política do *quanto*

⁴ Ao invés de se subdividir em séries escolares (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), os dois primeiros anos são agrupados, entre os quais não há reprovação, e os dois últimos também, constituindo-se, assim, dois Ciclos, na primeira etapa do Ensino Fundamental.

⁵ O valor repassado ao município, pelo FUNDEF, é calculado em função do coeficiente *per capita* de alunos matriculados no Ensino Fundamental.

vale um aluno, matriculado no Ensino Fundamental da Educação Básica. Diante disto, problemas concretos somaram-se a outras dificuldades enfrentadas pelas professoras.

Com isto, podemos observar queda no número de *funções docentes* nas Classes de Alfabetização nos âmbitos nacional, regional e estadual, de 1996 a 1998: nestes dois anos, o número diminuiu, significativamente, de 75.549 para 46.126 no Brasil; de 50.003 para 26.724 no Nordeste e de 11.694 para 5.994 no Ceará. No pré-escolar, também percebemos pequena queda no número de *funções docentes*, durante o mesmo período, no Nordeste de 80.509 para 71.615; e no Ceará de 13.434 para 12.914, ainda que o mesmo não tenha ocorrido em âmbito nacional, onde os números mantiveram-se praticamente os mesmos, ou seja, de 219.517 para 219.593 (INEP, 1997, 1998, 1999).

Quanto à *matrícula* na Educação Infantil, Classe de Alfabetização e 1ª série, em 1996, 1997 e 1998, dados do Brasil, da Região Nordeste e do Ceará indicam que o decréscimo no número de matrículas nas classes de alfabetização foi fortemente percebido nas três esferas em análise. No âmbito nacional, o número caiu de 1.443.927, em 1996, para 806.288 em 1998; na Região Nordeste, a queda foi de 923.600 para 441.338, no mesmo período; e, no Estado do Ceará, por sua vez, o decréscimo foi de 201.198 para 104.200, de 1996 a 1998, o que, somente no Ceará, representa 96.998 matrículas a menos nas classes de alfabetização, no período de dois anos (INEP, Sinopses Estatísticas: 1997, 1998, 1999; MEC/INEP/SEEC, 1997, 1998, 1999).

Quanto à Educação Infantil (que não recebeu o mesmo tratamento que o Ensino Fundamental, por ocasião do FUNDEF), também houve, neste período, queda no número de matrículas, ainda que não na mesma proporção das classes de alfabetização: no Brasil, caiu de 4.270.376 para 4.111.120; no Nordeste, de 1.470.151 para 1.283.513; e no Ceará, o número diminuiu de 274.630 para 243.795. Ou seja, 30.835 crianças cearenses sendo atendidas a menos, na Educação Infantil (id. *ibid.*).

Em relação às matrículas em 1ª série, embora se tenha verificado, entre 1996 e 1998, acréscimo em âmbitos nacional (de 6.404.406 para 7.079.742) e da Região Nordeste (de 2.837.958 para 3.327.772), no Ceará, diferentemente, houve decréscimo (de 461.437 para 415.464, ou seja, 45.973 a menos). Somando-se, pois, os números relativos à diminuição de matrículas no Estado do Ceará, entre 1996 e 1998, na Educação Infantil (30.835 a menos), na classe de alfabetização (96.998) e na 1ª série (45.973), temos 173.806 matrículas a menos nos três níveis (id. *ibid.*)

São muitos os números e diversos os problemas neles embutidos. Mesmo reconhecendo que é um direito da criança com 7 anos de idade matricular-se na 1ª série e não ser seguidamente *barrada* na classe de alfabetização, pensamos que determinações como estas demandam uma série de atenções, esclarecimentos, orientações e, especialmente, *escuta e diálogo*, para que, em nome do merecido respeito aos nossos profissionais, possamos ver dedicadas às crianças uma educação de maior qualidade.

A seguir, contextualizaremos a extinção da Classe de Alfabetização, em alguns municípios, e apresentaremos as repercussões do *Redimensionamento das Classes de Alfabetização* nas concepções e práticas docentes.

"Extinção" da Classe de Alfabetização, em alguns municípios, antes do FUNDEF

O documento indica que "na prática esses municípios [entre eles, Maranguape e Icapuí, que também compõem a amostra desta pesquisa] estão adotando uma modalidade de "ciclo básico". Não há reprovação. A promoção gradativamente passa a ser automática até a segunda série" (AMECE, UNICEF, FAGED/UFC, dez./1993, p. 128). Mas, veremos, aqui, o que nos disseram duas professoras sobre a "extinção" destas classes:

"Pesquisadora: e funciona, ainda, a Classe de Alfabetização aqui?

Professora Jane: funciona, duas (...).

Pesquisadora: no pré-dois⁶, funciona a alfabetização?

Professora Jane: a alfabetização (...).

Pesquisadora: quando você tá falando da alfabetização, tá falando da classe da alfabetização ou da 1ª Série?

Professora Jane: alfabetização, mesmo.

Pesquisadora: aqui tem?

Professora Jane: tem, aqui na escola nós temos classe de alfabetização (...).

Professora Jane: lá na Secretaria eles trocam. Até no nosso diário vem pré-dois. A gente coloca pré-dois, mas a gente usa o nome da alfabetização.

Pesquisadora: e onde é que a criança se alfabetiza?

Professora Jane: a criança se alfabetiza até à 4ª Série e pode muito bem se alfabetizar..., porque é um processo muito lento, tem uns que já se alfabetizam logo na alfabetização, outros não (...). A 1ª Série é a continuação do trabalho da alfabetização. Acho que cada série vai continuando o trabalho, é uma seqüência".

Com a professora Edna também conversamos sobre o tema:

"Pesquisadora: não tem mais a Classe de Alfabetização?

Professora Edna: na escola que eu trabalho, tem alfabetização.

Pesquisadora: a Classe de Alfabetização?

Professora Edna: tem (...). A gente não chama "alfabetização", chama pré-dois, só que depois do pré-dois, ele vai pra 1ª Série (...). No pré-dois ela [a criança] entra com seis anos (...), o de pré-dois seis anos, vem pra primeira com sete.

Pesquisadora: quem é a professora que tem a função de alfabetizar?

Professora Edna: a que tá aqui no pré-dois. Mas eu acho que ele não se alfabetiza só no pré-dois, certo? A gente sabe disso. Mas ela tem o objetivo de mandar o menino pra 1ª série com a bagagem que ele vá acompanhar a 1ª Série, pra gente dar só... pra gente continuar um trabalho e não co-

⁶ Em alguns municípios, os anos que compõem a pré-escola passaram a ser chamados de Pré-um (o que equivale ao antigo Jardim I) e Pré-dois (Jardim II), não sendo mais seguidos, *teoricamente*, pela Classe de Alfabetização e sim pela 1ª série do Ensino-Fundamental. A compreensão das professoras, porém, é um tanto diferente disto.

meçar tudo de novo (...). E é isso que tá acontecendo (...), eu já sei que vou ter que começar desde o início (...).”

É, então, interessante ver que, para as docentes, continua existindo a classe de alfabetização, ainda que a visualizem dentro de um processo.

A decisão de aprovar automaticamente os alunos, ou seja, de não reprová-los antes da 1ª série, ou, no caso dos Ciclos, antes da 2ª, também é entendida como sendo algo negativo ou que causa problema e preocupação, por parte das docentes. Este aspecto, abordaremos a seguir.

Problemas decorrentes da aprovação automática

Tais problemas foram encontrados, seja no contexto do Sistema de Ensino em Ciclos seja, simplesmente, em decorrência das medidas do *Redimensionamento das Classes de Alfabetização*.

(...) a opção pelo “ciclo básico” de 2 ou de 5 anos, preconizada inclusive por órgãos convenientes com a SEDUC (Banco Mundial, por exemplo), igualmente parece não ser a solução. A medida que pretende resolver o problema da repetência e da evasão através do instrumento da promoção automática pode ser falaciosa se tomada isoladamente (AMECE, UNICEF, FACED/UFC, dez./1993, p. 133).

A proibição de reprovar no pré-dois ou mesmo na classe de alfabetização é algo que as professoras ainda não aceitam facilmente, inclusive porque não foram ouvidas sobre isto, e o conseqüente manejo inadequado desta questão, revelou a necessidade de melhores orientações e acompanhamento ao trabalho docente, pois, para elas, esta medida acarretou alguns problemas.

“Logo que surgiu a aprovação automática (...), foi aí que começou os meninos virem pra 1ª Série sem saber ler, porque a professora da alfabetização ela confundia, como é automático, ela não

precisa ensinar nada (...). Eu quem ia ensinar o que eles não sabiam. Até hoje tá do mesmo jeito, eles tão vindo aqui, tudo no mesmo nível, acho que eu tenho que alfabetizar durante o ano todo” (Edna).

“O que eu acho mais difícil, hoje, na educação é esse negócio: passar o aluno sem saber (...). O aluno não sabe de nada e joga pra 1ª Série, porque não pode mais reprovar? Eu acho isso muito errado. Pode até eu estar errada, mas eu acho que é um método muito errado” (Sara).

“Eu não aceitaria criança passar de série sem ter proveito nenhum. Por exemplo, hoje a criança..., tem que não pode ficar reprovada, que história é essa?” (Hilda).

Com professoras de municípios, que por seu turno vêm tratando diferentemente o tema da alfabetização, com orientações e investimentos distintos na formação docente, a discussão/reflexão sobre como avaliar crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, revela ser, ainda, pertinente, necessária.

Agora exporemos trechos da conversa que tivemos com a professora Ana que também nos fala de suas dificuldades:

“Professora Ana: mas aí, tem aquela história, né?, eu tenho os que sabem e tenho os que não sabem. Aí eu não posso deixar os que sabem e ir trabalhar só os que não sabem, porque aí a sala vai ficar uma verdadeira bagunça se eu for trabalhar só com os que não sabem.

Pesquisadora: mas e como é que você vai solucionar isso? Dando a mesma aula para essas crianças tão diferentes?

Professora Ana: eu..., eu já pensei o seguinte, de..., existe esse redimensionamento, né, eu simplesmente, eu estava pensando, eu acho que vou redimensionar esses alunos que estão mais adiantados, ou eu vou ficar só com esses que estão mais adiantados ou então...

Pesquisadora: o que é redimensionar?

Professora Ana: é você passar um aluno que tá acelerado, pra outra série, Ave-maria!, pra uma série que você vê que ele acompanha, né?, ele tem capacidade de acompanhar”.

Continuando nossa conversa, a professora Ana revelou não concordar com a estrutura do Ciclo, uma vez que, segundo ela, a idade determina a sala em que a criança vai ficar, desconsiderando os casos, por exemplo, de crianças com sete ou oito anos que estão mais adiantadas e que, apesar disso, são obrigadas a permanecer na sala dos colegas com a mesma faixa etária. E, mais adiante, ela reconheceu:

Agora, sinceramente, eu não sei o que é Ciclos. Eu perguntei pra uma dinamizadora o que é ciclos e ela disse: "Ciclos é como um ciclo, é uma coisa que vai e volta". Até hoje eu ainda estou pra saber o que é que é os Ciclos.

Parece-nos evidente a superficialidade com que novas medidas governamentais têm chegado a algumas professoras, dificultando seriamente sua compreensão e possibilidades de atuações efetivas e de qualidade. Será que não caberia às diferentes instâncias – Secretaria(s) de Educação, SAP, CREDE – considerar as concepções docentes e ajudar a encontrar soluções e encaminhar orientações mais adequadas a estes problemas?

Heterogeneidade e (eterna?) indefinição curricular da alfabetização

Ainda que desprezásemos a opinião do professor sobre a pertinência ou não das classes de alfabetização, as conseqüências do *Redimensionamento* estão mostrando que as turmas de 1ª série passaram, por exemplo, a ser muito mais heterogêneas do que antes quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos. Se esta é uma dificuldade particularmente sentida por quem não concorda com esta determinação, também é enfrentada por professoras que, aceitando isto sem maiores resistências, não sabem o que fazer e como proceder do ponto de vista pedagógico.

Na 1ª série, as professoras têm alunos que não freqüentaram a educação infantil, outros que freqüentaram mas não se alfabetizaram, outros ainda que "apenas conhecem as letras" e alunos que já sabem ler e escrever.

A heterogeneidade, a diferença, é um fator de enriquecimento para a convivência, para o trabalho, para a aprendizagem. Desafia e ajuda o ser humano a crescer, a se modificar, a repensar seu ponto de vista a partir do confronto com o outro. Classes heterogêneas fazem parte do dia-a-dia profissional de qualquer professor. Os alunos não são, nem podem ser, iguais em nenhum aspecto da vida: cognitivo, afetivo, psicomotor, lingüístico etc. No entanto, certa *vizinhança* em seus processos de aprendizagem caracterizam nossos sistemas de ensino. Lidar com crianças em níveis muito diferenciados representa, portanto, um grande problema, um enorme desafio que, uma vez criado pelas esferas governamentais, estas precisam tornar disponível ao docente uma série de recursos, indicar estratégias, pensar opções para que as Secretarias de Educação junto aos docentes possam encontrar soluções adequadas ao problema.

A fim de precisar melhor a que estamos nos referindo, apresentaremos trechos das entrevistas que nos revelaram as angústias e inseguranças das professoras, relacionadas a diversos aspectos desta questão, mas que também mostraram a indefinição, falta de clareza e confusão nas próprias orientações das Secretarias de Educação. Em todos os municípios da pesquisa, através do que nos falaram as professoras, foram sentidos problemas decorrentes da heterogeneidade e da necessidade de alfabetizar na 1ª série.

Vimos que alguns municípios cearenses, antes mesmo do FUNDEF, já vinham trabalhando junto aos docentes a necessidade de questionar a concepção "tradicional" de alfabetização, encaminhando o trabalho para uma perspectiva construtivista, passando a concebê-la como um processo. Em decorrência disso, "extingüiram-se" as classes de alfabetização, por acreditarem que não é neste ano/ou nesta "série" específica que as crianças vão aprender a ler e a escrever e, sim, aprenderão no percurso da pré-escola até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Chamou a atenção, porém, o fato de que, mesmo nestes municípios, permanece, na concepção docente, a existência das classes de alfabetização.

Municípios cearenses de norte a sul, de leste a oeste, têm professoras que apontam (e "reclamam" sobre) o problema da heterogeneidade. A expectati-

va quanto ao nível dos alunos de 1ª série pode ser observada nas seguintes falas:

Quando pegava uma turma, antigamente, eles já traziam uma bagagem muito maior do que a que eles trazem hoje em dia (...). Na 1ª Série, a maioria lia, já vieram da alfabetização lendo. E agora, não. Agora você pega um menino de alfabetização que nem escreve direito, direitinho, assim, numa boa. Não lê nada (...). Dificilmente chega um menino na 1ª Série lendo (Edna).

Eles [os alunos] estão começando a se alfabetizar. É aquela primeira série que nós estamos engatinhando (Flávia).

Eu fiquei mesmo balanceada, nessa turma aí, quando eu fui trabalhar com o nível de 1ª série. Sinceramente, eu fiquei apavorada! Meu Deus, como eu vou fazer? (...) Quando eu cheguei, de antemão, eu já senti a necessidade, como a turma se encontrava (Paula).

No ano passado não tinha educação infantil, era só alfabetização e já passava com a 1ª (...). É nisso que eu estou tendo a maioria das dificuldades de alfabetizar, porque eles não vieram preparado, preparados entre aspas, adaptado pra uma 2ª série como é exigido uma 2ª série (...). Agora, essa turma desse ano é muito difícil porque estão a nível mesmo de alfabetizar (...). E aqui a gente tá fazendo um processo, trabalhar a 2ª série, mas trabalhar a 2ª série, alfabetizando. Não deixar de dar conteúdo de 2ª série, mas que alfabetizem eles, né? (Gina).

Vale esclarecer que apenas a professora Gina, entre todas desta pesquisa, lecionava na 2ª série. A ela fomos encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação e, apesar dela não trabalhar na 1ª série, conforme nossos critérios de seleção, aceitamos incluí-la na investigação por dois motivos: primeiro porque ela havia participado desde o início do processo de capacitação docente na perspectiva construtivista de alfabetização em seu município, fato que nos interessava particularmente e, em segundo lugar, porque ela nos disse que sua turma de 2ª série estava ainda em nível de alfabetização. Observar "alfabetizadoras" era o que nos interessava, ainda que alfabetizando na 2ª série.

Sobre a heterogeneidade de alunos na 1ª série, ouvimos, então, vários os depoimentos:

A minha sala tem aquele grupo que sabe ler, aquele grupo que tá aprendendo agora, aquele grupo que precisa despertar um pouquinho mais. Tem que trabalhar diferente com aquele grupo, com aquele outro, tem que ter um jogo pra aquele, pra aquele outro. Pra mim dar assistência, eu tenho muita dificuldade. Então, nos encontros, nos cursos, sempre falam: "trabalhem em grupo, minha gente". Eu trabalho, mas eu tenho muita dificuldade. Eu acho que não fica um trabalho bom, porque a nossa sala sempre é muito numerosa, não dá pra dar um assistência adequada. Sempre fica a desejar (Jane).

Tem menino que vem de creche que vem lendo (...), como tem também os de pré-dois que vêm lendo, como também tem os de pré-dois que não conhecem nem as letras, nem escrevem direito, nem do quadro ele copia direito pra botar no caderno. Aí é ruim, é uma classe toda paradinha (Edna).

Professora Dora: porque eu acho que a minha dúvida de trabalhar com 1ª série, porque eu trabalhava com 1ª série crianças que já sabiam ler e escrever um pouquinho, né? (...) Hoje em dia você pega uma criança que não sabe..., tem delas que não conhece nem o "A" direito (...). Eu acho que não é possível se fazer um trabalho bem feito quando você entra numa sala que existe crianças, uma que sabe ler, quer dizer que o que é que vai acontecer? Ou eu vou trabalhar com aquele que não sabe de nada ou eu vou trabalhar com aquele outro que sabe porque eu fico trabalhando com todos dois, aí no final, ó, eu acho que o aproveitamento é mínimo (...). Na época que assim, há uns anos atrás um aluno só ia pra 1ª série quando sabia ler, né? Hoje não é mais assim. Então, eu digo difícil, assim, por isso, porque tem que ser uma 1ª série o que?, alfabetizando, né? (...)

Pesquisadora: pois é, aí, com o aluno mais adiantado, como é que faz, se ele já sabe fazer isso [os exercícios iniciais de alfabetização]?

Professora Dora: às vezes, a gente pode... às vezes, a gente faz o seguinte: enquanto a gente está também dando uma aula aqui pra aquele mais..., né?, a

gente pode pegar aquele mais adiantado, procurar ler um livro, uma historinha, já coloca pra ele ir lendo aqui, para ver se ele vai, enquanto a gente dá um reforço mais pra essa turminha, né?, mais fraca.

Pra 1ª série é muita dificuldade, que as crianças daqui não têm mais alfabetização. Eles saem do Jardim pra 1ª série. Tem hora que a criança do Jardim é muito..., eu tenho aluno silábico, tenho aluno pré-silábico e tenho aluno alfabético numa 1ª série. O trabalho fica muito difícil, pra gente conseguir trabalhar a 1ª série é muito difícil, porque na 2ª série a professora trabalha diferente (Rose).

Podemos ver também aqui que a professora Rose analisa a heterogeneidade dos alunos à luz da psicogênese da língua escrita.

A volta da 1ª série fraca e da 1ª série forte (ou de algo que lhe é equivalente)

Pesquisadora: e tem alguma diferença nesse trabalho aqui da 1ª fraca pra 1ª forte?

Professora Ana: não tem diferença.

Pesquisadora: é o mesmo livro didático?

Professora Ana: é o mesmo livro. Todo mundo é o "Porta de Papel",⁸ tanto faz a fraca como a forte.

Pesquisadora: e o que é que diferencia uma da outra? É a idade, só?

Professora Ana: só a idade".

Professora Hilda: tem o "prezinho", que de primeiro era alfabetização. O prezinho é de cinco anos, seis 1ª série especial, sete na 1ª série que é a minha, e assim sucessivamente (...). No meu entender a 1ª série especial era a alfabetização dos anos passados. Porque não estão dando o nome de alfabetização, estão dando o nome de 1ª série especial (...). [Depois] eles vão pra 1ª série que é a minha, esses meninos fazem o jardim, que aqui é o prezinho, passa pra 1ª série A, especial, depois da especial você vai lá pra minha 1ª série, que da minha 1ª série vai pra 2ª.

Pesquisadora: aí, faz duas 1ªs séries.

Professora Hilda: é, a especial e a minha.

Pesquisadora: e eles não se alfabetizam não nessa 1ª série especial?

Professora Hilda: não. Muito pouco (...). Quer dizer que eu tenho o papel de alfabetizar, porque agora não tem mais alfabetização. Já entram lá na 1ª série. Quando tá na 1ª série vai analfabeto. Você tem que fazer o papel de alfabetizar essas crianças. E graças a Deus eu me sinto uma alfabetizadora, porque eu alfabetizo os meus meninos. Eles saem lendo.

Para "driblar" as dificuldades, cria-se uma série a mais (na prática, o Ensino Fundamental passa a ter 9 anos/9 séries em seu conjunto) e não se modifica a concepção de alfabetização, no sentido da pretensa perspectiva processual/construtivista. Tal perspectiva não foi garantida, simplesmente, através da extinção da classe de alfabetização, pois, além desta medida, seria (é) necessário tratar/garantir a formação docente de maneira contínua e consistente, o que implica em uma participação efetiva dos professores neste processo. E isto não ocorreu.

Problemas relativos às idades dos alunos no pós-Redimensionamento

Como vimos antes, a partir do FUNDEF, os alunos passaram a ser contabilizados no Ensino Fundamental, valendo aí dinheiro, e como não valem esse mesmo dinheiro na Educação Infantil, encaminham-se às 1ªs séries crianças com 6 anos de idade (e até mesmo com 5 anos, como pudemos presenciar e agora conferir com o depoimento da professora Quitéria):

Agora nessa sala que estou tendo agora, tá tendo a dificuldade, assim, no começo do ano, eu tava com uma 1ª série excelente, mas aí houve um problema que por causa da idade, entrou aluno de seis anos, até menino que vai fazer seis anos, de cinco anos. Estava com trinta e um alunos de primeira série no começo do ano (...). Mas aí elas lá resolveram botar os meninos de seis anos, os que ia fazer seis anos porque o CREDE aceitou, por causa da idade. Então aumentou, ficou com quarenta e dois

⁸ BRAGANÇA, Angiolina D., CARPANEDA, Isabella, NASSUR, Regina. *Porta de Papel*: alfabetização: cartilha, ed. renov. – São Paulo: FTD, 1994.

alunos, teve que dividir a sala, então eu fiquei com a 1ª série fraca, e a outra professora ficou com a mais forte, com os alunos que era justamente os alunos que eu ensinava (...). Aí tá sendo muito difícil porque a gente tá com uma classe de 1ª série, alfabetizando (...). É como se eles tivessem pulado uma fase da vida deles, porque aí eles iam pro pré, iam pra alfabetização, iam ter outro tipo de aula (...). Eles ficavam muito ligados na sala vizinha que era de alfabetização, muito ligado nos meninos correndo, brincando, eles queriam passar a maioria do tempo deles lá fora (...). Então, eu tenho a impressão que eles tinham vontade de ir pra lá, pra ficar o tempo todo só ali com eles, eu senti essa vontade neles (Quitéria).

O encaminhamento de crianças de 6 anos de idade não é exatamente o que nos impressiona, mas sim a visível intenção de aproveitar a oportunidade de elevar os números de alunos no Ensino Fundamental sem, contudo, prestar pelo menos esclarecimentos ao professor quanto ao trabalho que ele deve desenvolver com esta nova clientela, quais os objetivos desta "nova" 1ª série, que atividades deve realizar, que livro didático adotar etc.

De uma maneira geral, nos casos em que presenciemos este problema, não havia clareza por parte das professoras sobre se todas as crianças com 6 anos de idade deveriam estar matriculadas na 1ª série ou se somente aquelas que estivessem em um nível de aprendizagem mais avançado do que os colegas de sua mesma idade e que, portanto, pudessem acompanhar, sem problemas, o ritmo da turma de crianças com 7 anos.

Além disso, percebemos como algo bastante grave o fato de que crianças com 5 anos de idade tenham sido matriculadas na 1ª série, sendo absolutamente desrespeitadas em seu desenvolvimento, suas necessidades, suas características etárias, tendo, inclusive, que ser submetidas aos rituais tradicionais de alfabetização, através do uso de livros didáticos, em aulas extremamente cansativas e desinteressantes para elas. Observamos igual desrespeito à professora que, sentindo-se insegura, despreparada, tomada de surpresa, tinha que realizar um trabalho inadequado para aquelas crianças,

estando consciente do problema mas sem saber (nem poder) modificá-lo.

Oposto a isso, mas dentro da mesma causa, ou seja, da falta de orientação por parte das Secretarias de Educação acerca do que deveria ser feito com alunos em idades e níveis diferenciados, presenciamos situações de crianças que, sabendo ler e escrever, eram mantidas na "nova" 1ª série na qual a professora desenvolveria um trabalho, exatamente, de alfabetização.

Pesquisadora: e por que que esses oito alunos que já estão alfabetizados, não foram pra a 2ª Série?

Professora Laís: acho que devido à idade (...). Não sei, acho que idade e devido vir da alfabetização pra 1ª (...). Por exemplo, na escrita também, às vezes sabe ler, mas a escrita não é muito boa (...). Tem que ir pra 2ª Série, ser uma pessoa mais, que saiba escrever mais rápido.

Não nos pareceu que os objetivos e perfis de cada série estivessem suficientemente claros para que todos pudessem "falar a mesma língua" acerca do processo de ensino e de aprendizagem relativos à alfabetização, pois, ao que tudo indica, não foi discutido com os professores o que fazer nos casos em que, obedecendo o critério da idade, as crianças estivessem em níveis muito diferenciados de aprendizagem da língua escrita, como estes alunos que estavam alfabetizados e ainda iam cursar a 1ª série, que tem como objetivo principal alfabetizar. cremos que a responsabilidade frente a isto é, principalmente, das Secretarias de Educação que não têm acompanhado de perto e subsidiado os professores para que sejam encontradas as soluções para estes problemas.

Ainda nos chamou a atenção o depoimento da professora Gina que, por sua vez, nos mostrou um tratamento bastante diferenciado quanto a esta questão, mas que revela também (e ainda) distorções no processo escolar:

Pesquisadora: os mais novos têm que idade?

Professora Gina: cinco anos (...), até treze anos (...). Tenho uma aluna de cinco anos na 2ª sé-

rie, estudou comigo no ano passado. Você pode dar qualquer livro a ela, que ela lê (...). Tem duas meninas que são de cinco anos, ainda vão fazer seis anos esse ano (...). E estão acompanhando tudo. Ao contrário, elas estão ajudando aqueles que não acompanham, já ajudam na sala de aula”.

Ou seja, muito diferente dos alunos da professora Quitéria que com 5 anos tinham sido matriculados na 1ª série sem poder acompanhar suas aulas, as alunas da professora Gina, estavam, com a mesma idade, fazendo a 2ª série porque podiam seguir e participar, sem problemas, de suas aulas. No entanto, o fato de a 2ª série ainda estar desenvolvendo um trabalho bastante inicial de alfabetização parece revelar, também, problemas quanto à escolarização/alfabetização nesta escola.

Dificuldade no momento da escolha e da utilização do livro didático/cartilha

Professora Edna: eu uso um livro de alfabetização na 1ª série: “Porta de papel”. Todos os anos é um [livro] diferente (...). É tanto que esse ano chegou 1ª, 2ª e alfabetização. Foi o que nós fizemos, lá na nossa escola (...). O que eu estou na 1ª é de alfabetização, o que veio pra 1ª tá na 2ª (...). A alfabetização, agora no primeiro semestre, ela não tá usando livro. Todo mundo, agora, quem é pré-dois usa o mesmo livro da 1ª (...). Mas só que quando ela vier pra minha série, 1ª, não é mais o mesmo livro (...). O conteúdo, só dá pra 1ª Série acompanhar, se for livro de alfabetização.

Pesquisadora: mas esse livro [de alfabetização], a criança não já viu no pré-dois? Mesmo que seja outro, seja diferente, mas em termos de conteúdo? Professora Edna: o conteúdo é o mesmo, porque é vogais, é..., os encontros [vocálicos]..., e aquelas famílias, a palavra-chave com a família e as palavrinhas do P e do M, do N. É a mesma coisa.

Pesquisadora: pois é, e como é que fica pra criança? Professora Edna: vai o mesmo conteúdo (...). A alfabetização e a 1ª tinham o mesmo livro. E esse ano, os que tinham esse livro já têm outros e é

diferente. Todo livro é diferente. Tem a mesma coisa, mas é diferente, nunca é igual.

Ou seja, trata-se a criança (pelo menos cognitivamente) como se ela fosse um aluno “repetente”. Durante dois anos letivos, é realizado o mesmo trabalho, com base “tradicional”, via cartilha.

A gente tá ensinando como uma alfabetização, porque não é pra ser, porque na 1ª Série é pra ser os livros da 1ª Série. Mas as leituras é desse tamanho! E se ele não sabe ler? Em colégio do município, a mãe não tá nem aí, não se preocupa de jeito nenhum com o filho. Joga a criança e tudo é o professor. O professor é a mola mestra da escola, do colégio municipal, é o professor. E ele, será que ele remove montanhas? (Sara)

Dúvidas, angústias e sentimentos de culpa das professoras

Em decorrência de tantos problemas e sem as devidas orientações, atenções e encaminhamentos (mais bem articulados, pensados, aprofundados), as professoras demonstraram e relataram sobre suas dúvidas, angústias e sentimentos de culpa.

Os cursos que eu fiz foi mais de 1ª à 4ª série (...). Eu sei que eu estou com uma sala de 1ª série, só que, aí, eu estou achando difícil é como agir numa sala de 1ª série que estou alfabetizando. Mas eu converso muito com as minhas colegas, as outras professoras (...). Porque eu nunca tive experiência em alfabetização, eu já disse pra ela, é como se eu estivesse ali, tentando saber como é que eu vou lidar com tudo aquilo. Primeiro, porque eu estou ensinando a 1ª série e alfabetizando, tá confundindo um pouco, porque eu estou com medo de chegar no final do ano, os meninos não estão sabendo de nada. O defeito foi meu. E como? Porque eu não agi? Como eu não agi? Então, é isso que eu quero, como agir pra isso não acontecer (Quitéria).

Assim sendo e, como se não fossem poucos os problemas, faltam apoio e consideração por parte de quem teria a responsabilidade de melhor orientá-las:

Eu estou sentindo dificuldade, demais mesmo. Eu digo até pra ela, já falei com a Secretária (...), quando ela vem aqui, faz é rir. A coisa está pesando (Quitéria).

Ao relatar sobre a heterogeneidade de sua turma, a professora Jane desabafou:

Eu acho que não aprendem porque eu ainda não estou funcionando perfeitamente. A culpa é minha, eu sei (...). Eu faço isso e faço aquilo e o menino não aprendeu, eu sempre boto a culpa em mim. Eu nunca culpo ninguém nem culpo porque a criança não tem pai, porque tem problema financeiro, não. Eu boto a culpa em mim (Jane).

Vemos aqui como as professoras se sentem responsabilizadas por uma situação que não criaram mas que, em suas formas de pensar, dependerá delas para ser solucionada. Não nos parece adequado que medidas governamentais, por um lado, exijam determinadas habilidades, saberes e posturas dos professores e, por outro lado, não proporcionem condições favoráveis para que elas possam trabalhar adequadamente e evoluir em seus processos de formação.

Diante, pois, da situação atual, em que as crianças com 7 anos de idade passaram a ser matriculadas na 1ª série, as professoras, como vimos, mostraram-se angustiadas por terem que trabalhar, na mesma sala, tanto com crianças que já sabem ler quanto com aquelas que ainda vão aprender. Nem elas nem as Secretarias de Educação parecem estar sabendo dar os encaminhamentos adequados para o manejo dessa situação. Pensamos que esta questão deveria ser tratada com maior seriedade, pois traz consequências várias para a vida escolar de inúmeras crianças e seus professores.

Diferentes modalidades de atuação, via cursos, encontros, seminários, palestras, debates onde se fale aos professores e onde se escutem seus saberes, bem como o acompanhamento sistemático, contínuo, por profissionais competentes que possam *dar ouvidos* às opiniões e sugestões docentes

e também possam orientá-los na prática reflexiva são ações indispensáveis rumo à resolução de problemas como estes.

Conforme contextualização indicada no início deste artigo, ao realizarmos a pesquisa, conhecemos professoras, em recortes de suas vidas, e vimos que seus processos de formação têm sido bastante dificultados pelas precárias condições de estudo e de trabalho e pela falta de oportunidades reais, constantes e significativas de análises do vivido articuladas a reflexões teóricas. Como associação a tudo isso, vimos que os problemas se agravaram após o *Redimensionamento das classes de alfabetização*, talvez não exatamente pela concepção desta medida, mas pela forma com que foi implantada e pela precariedade, superficialidade no tratamento dado a esta questão.

Ainda perdura entre as professoras cearenses, pelo menos se considerarmos aquelas por nós entrevistadas e observadas (profissionais estas experientes e que vinham participando de certas ações de formação docente), grande incerteza e falta de orientação quanto ao lugar, em termos de escolaridade, que a alfabetização deve ocupar (ou, de fato, ocupa) e as concepções de alfabetização subjacentes às medidas tomadas. As professoras revelaram-se confusas e inseguras quanto a isto.

A chamada *Classe de Alfabetização*, que ora existe (oficialmente) ora deixa de existir, foi mais uma vez extinta sem que um trabalho consistente fosse feito quanto à *cultura do professor* que, em geral, no nosso contexto, compreende a necessidade de que esta classe seja mantida. Intervir na(s) cultura(s) docente(s) pode ser (é) um dos papéis das ações de formação, mas de modo a levantar questionamentos, acompanhando, dando suportes, sugerindo, ouvindo e observando as práticas e teorias articuladas pelos professores. Assim sendo, já não é novidade a limitação de medidas verticais, tomadas de cima para baixo, sem o investimento necessário na formação do educador, tal qual tem se revelado ser o *Redimensionamento das classes de alfabetização*, no Estado do Ceará.

Referências Bibliográficas

AMECE, Associação dos Municípios do Estado do Ceará, UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, FAGED/UFC, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. *A Questão da pré-escola no Ceará: a classe de alfabetização* (relatório de pesquisa), dezembro de 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/INEP. *Sinopse estatística*: 1996. Brasil, regiões, unidades da Federação. Brasília: O Instituto, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/INEP. *Sinopse estatística*: 1997. Brasil, regiões, unidades da Federação. Brasília: O Instituto, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/INEP. *Sinopse estatística*: 1998. Brasil, regiões, unidades da Federação. Brasília: O Instituto, 1999.

MAMEDE, Inês C. de M. *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*. Fortaleza, 2000. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. (Tese Doutorado)

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SEDUC. *Curso de capacitação para docentes que atuarão na 2ª fase da capacitação de professores de 1ª série*. redimensionamento das classes de alfabetização. Fortaleza-Ceará, julho de 1998.

Apêndice

Nome da professora	Escolarização	Anos de experiência docente
Ana	2º grau – Pedagógico	08
Bia	Pós-graduação (Especialização)	17
Cida	2º grau – Pedagógico	11
Dora	2º grau – Pedagógico	19
Edna	2º grau – Pedagógico	07
Flávia	2º grau – Pedag. e Científico	10
Gina	1º grau completo	14
Hilda	Superior (em curso) ³	10
Iêda	Superior (em curso)	13
Jane	2º grau – Pedagógico	12
Laís	Superior (Pedagogia)	19
Mirtes	2º grau – Pedagógico	05
Nila	2º grau – Pedagógico	05
Olga	2º grau – Pedagógico	11
Paula	2º grau – Pedagógico	08
Quitéria	2º grau – Pedagógico	05
Rose	2º grau – Pedagógico	16
Sara	Superior (em curso)	15

Tabela com nomes fictícios das 18 professoras (em ordem alfabética), grau de escolarização e anos de experiência docente.

³ Em curso, na ocasião da pesquisa (1999).